

379.26
P37m
G.1



000273

IDEP - FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE

Programa Escuela Activa Urbana

CONSTRUYENDO UNA ESCUELA PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y CUALIFICACIÓN DEL
PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL DISTRITO CAPITAL

Coordinación Técnica

Vicky Colbert - Manuel Rojas



Bogotá Diciembre 6 de 1999

Inventario IDEP
228

146

04/07/08

020000

INDICE

<i>Informe Ejecutivo</i>	4
--------------------------------	---

MODULO I : LA SISTEMATIZACIÓN

<i>Introducción</i>	7
---------------------------	---

CAPÍTULO I . CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

1. <i>El Objeto</i> : El proyecto Escuela Activa Urbana (E.A.U.)	9
1.1. ¿Porqué el proyecto pedagógico EAU?	9
1.2. Características del proyecto.....	11
1.3. El proyecto y su desarrollo en terreno	17
2.: <i>El Enfoque</i> : la sistematización como enfoque del estudio.....	18
2.1. Sistematización, investigación, evaluación	18
2.2. Propósitos centrales de la sistematización.....	22
2.3. Preguntas centrales de la sistematización	23
3. <i>La Metodología</i> : El estudio <i>en caso</i> como herramienta de trabajo.....	23
3.1. Lineamientos generales del proceso y etapas del trabajo.....	23
3.2. El diseño de los instrumentos.....	24
3.3. El proceso seguido en el desarrollo de la sistematización	25
3.4. Socialización y validación del informe.....	28

CAPÍTULO II . LOS APRENDIZAJES

4. <i>A nivel del proceso de intervención</i>	
4.1. Aprendizajes derivados <i>del diseño</i> de la intervención	30
* La teoría del cambio en el proyecto EAU.....	31
* La teoría de la implementación del proyecto EAU.....	36
4.2. Aprendizajes derivados <i>del proceso de implementación</i>	39
5. <i>A nivel de las modalidades de apropiación</i>	
5.1. Aprendizajes derivados <i>del arranque del proyecto</i>	47
5.2. Aprendizajes específicos en el <i>componente de capacitación</i>	48
5.3. Aprendizajes específicos en el <i>componente curricular</i>	49
5.4. Aprendizajes específicos en el <i>componente relaciones con la comunidad</i>	52
5.5. Aprendizajes específicos en el <i>componente de gestión</i>	53
5.6. Resultados identificados en las instituciones partícipes del proyecto.....	53
5.7. El contexto y el desarrollo del proyecto.....	57
6. <i>A manera de conclusiones y recomendaciones</i>	
6.1. Algunas orientaciones de política.....	60
6.2. Recomendaciones hacia futuro.....	62

MODULO 2

AVANCES EN LA CUALIFICACIÓN DEL PROYECTO EAU

Introducción	2
1. ¿Porqué una propuesta de innovación educativa en el DC?.....	2
1.1. El contexto internacional	2
1.2. El contexto educativo Distrital.....	3
1.3. La educación básica como derecho fundamental.	4
1.4. Los niños/as de los sectores marginados merecen tratamiento especializado.....	5
2. El proyecto como un sistema para promover la innovación educativa.....:	6
3. Avances en la teoría del Cambio	
3.1. ¿Qué cambiar? El círculo vicioso del fracaso y la exclusión.....	7
3.2. ¿Qué cambiar? Los roles y relaciones al interior de la escuela	9
3.2. Supuestos del cambio.....	17
4. Avances en la teoría de la Implementación	
4.1. El modelo Marco <i>Escuela Nueva</i>	18
5. Avances en 4 materiales didácticos para inducción a docentes en el proyecto .	
. ¿Porqué un proyecto que da prioridad escuelas de zonas urbano-marginales?	
. Una escuela amiga de los niños/as	
. Una escuela promotora de competencias y habilidades “claves” para la vida social	
. Una escuela como espacio democrático de formación ciudadana	

PRESENTACIÓN

El presente informe final recoge el trabajo de sistematización, recontextualización y cualificación del proyecto *Escuela Activa Urbana* (EAU), que la Fundación Volvamos a la Gente ha venido experimentando en 16 centros educativos del Distrito Capital durante el período comprendido entre Febrero de 1997 y Junio de 1999.

El propósito del estudio ha sido aprender de la experiencia vivida en el proceso de adecuación pedagógica del modelo Escuela Nueva a escuelas oficiales de sectores urbano – marginales de Bogotá y plasmar dichos aprendizajes en tres tipos de productos, que aunque tienen presentaciones diferentes, están íntimamente relacionados entre sí pues surgen de la misma fuente :

1. El documento de sistematización de la experiencia desarrollada, el cual es la columna vertebral del trabajo realizado. Documento # 1
2. Un documento de avance en la conceptualización y desarrollo del marco pedagógico del proyecto, el cual presenta las líneas directrices de la concepción pedagógica que subyace a la experiencia desarrollada y señala los fundamentos para el proceso de afinamiento metodológico y operativo del proyecto . Documento # 2
3. Cuatro módulos de divulgación e inducción a maestros en el proyecto de pedagogía activa, los cuales no hacen otra cosa que proponer mecanismos de socialización de los hallazgos a través de guías de trabajo para maestros interesados en el proyecto. Son los documentos # 3, 4, 5, 6
 - *Modulo # 1* Escuela Activa Urbana una alternativa de innovación educativa en sectores urbano marginales
 - *Modulo # 2* Una escuela amiga de los niños/as –Una propuesta para trabajar el área socio-afectiva en escuelas urbano marginales
 - *Modulo # 3* Una institución educativa para la formación ciudadana, la construcción de la cultura democrática y la participación.
 - *Modulo # 4* Una escuela centrada en la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo personal, la vida productiva y ciudadana

Dos advertencias deben hacerse a los lectores:

1. El interés de este conjunto de documentos es –fundamentalmente- contribuir con el avance de una propuesta viable y replicable de mejoramiento de la equidad y la calidad de educación que se ofrece a los niños/as más pobres de la ciudad. Una propuesta que está en construcción y que –de ninguna manera- se presenta como un modelo terminado y ya completamente probado y validado.

El proyecto EAU es más bien un proceso que en este momento señala orientaciones que deberán afinarse y precisarse desde la práctica, sobre la innovación a nivel de :

i) la cultura escolar, ii) las estrategias pedagógicas de los docentes y iii) el tipo de saberes y competencias que deberán ser promovidos en los niños/as de éstos sectores, que actualmente –según los indicadores de acceso, promoción y logros– siendo los más pobres de la ciudad, tienen menos oportunidades acceder y de permanecer en la escuela y de adquirir aprendizajes y competencias básicas para integrarse a la sociedad.

2. En algunos momentos los documentos se entrecruzan y los desarrollos del uno aparecen recontextualizados en otro, especialmente en los módulos de socialización e inducción del proyecto. Insistimos en que el documento # 1 de sistematización es la columna vertebral de los hallazgos y propuestas de avance, en ese sentido desde allí parten ideas que luego se desarrollan en el documento de avance conceptual, y éstos 2 documentos se retoman en los módulos para maestros puesto que allí lo que se pretende básicamente es transmitir los hallazgos a los docentes a través de unas guías de trabajo.

Debemos agradecer muy especialmente a Marina Camargo su aporte en la construcción de los módulos de inducción y socialización para docentes de los cuales es coautora.

Informe Ejecutivo

Introducción.

El presente documento recoge el trabajo de sistematización, recontextualización y cualificación del proyecto *Escuela Activa Urbana* (EAU), que la Fundación Volvamos a la Gente ha venido experimentando en 16 centros educativos del Distrito Capital durante el periodo comprendido entre Febrero de 1997 y Junio de 1999.

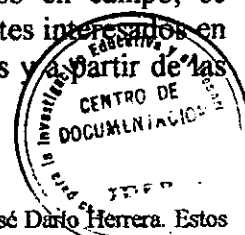
El propósito del estudio ha sido aprender de la experiencia vivida en el proceso de adecuación pedagógica del modelo Escuela Nueva a escuelas oficiales de sectores urbano – marginales de Bogotá. Volvamos a la Gente ha partido de los avances de Escuela Nueva – como modelo pedagógico marco- pues éste ha demostrado, a través de distintas evaluaciones, su potencia para mejorar los logros en niños/as de escuelas del área rural.

La sistematización que estamos presentando ha estudiado las condiciones bajo las que se ha adelantado la adecuación de Escuela Nueva al área urbana, e indaga sobre las potencialidades y límites del proceso de experimentación, con el fin de avanzar en la cualificación del proyecto. Se espera aportar desde él, y de manera efectiva, con una propuesta muy concreta para el mejoramiento de la calidad de las estrategias pedagógicas de los docentes y por ende de los aprendizajes de los niños/as de éstos sectores, que actualmente –según los indicadores de acceso, promoción y logros- siendo los más pobres de la ciudad, tienen menos oportunidades acceder y de permanecer en la escuela y de adquirir aprendizajes y competencias básicas para integrarse a la sociedad.

El proceso de sistematización ha tenido dos fases: una primera más bien *retrospectiva*, en la que toda la atención se centró en reconstruir lo que ha sido el proceso de adecuación del proyecto en terreno en las 16 escuelas; el diseño de la intervención, el proceso de implementación en las escuelas, la manera como ha sido recibido y apropiado por los maestros, la manera como funciona en las aulas y los centros educativos, y algunos de los efectos que ha venido generando en los diferentes actores (director, docentes, niños/as, familias) y niveles de las escuelas (aulas, institución, relaciones con la comunidad) . Esta fase se cerró con la entrega del primer informe de avance.

La segunda fase, más bien *prospectiva*, retomando las preguntas y aportes críticos de los lectores externos¹, afinó los hallazgos de la sistematización y focalizó la atención, en la explicitación de los supuestos “clave” del proceso; tanto a nivel de la “teoría del cambio”, como de la “teoría de la implementación”. A partir de estos avances, desarrollados con la participación directa de los responsables por la Fundación del proceso en campo, se procedió a elaborar un primer boceto de material de inducción para docentes interesados en acercarse al proyecto. Este material fue probado con docentes interesados y a partir de las sugerencias se entrega la versión que acompaña este escrito.

¹ Debemos mencionar especialmente los importantes aportes tanto de Rodrigo Villar, como de José Darío Herrera. Estos aportes se constituyeron en elementos centrales, tanto para desarrollar los ajustes al informe de sistematización, como herramientas para clarificar el proceso de cualificación del proyecto hacia el futuro.



1. *Los aprendizajes más relevantes del proceso*

◆ A nivel del proceso de intervención.

* En cuanto la Fundación está interesada en llevar su propuesta pedagógica a escala, queda en evidencia la necesidad de establecer un sistemático y riguroso sistema de planeación, gestión, monitoreo & evaluación del proyecto, como condición para poder probar y demostrar su efectividad y más adelante su eficiencia. Partir de claros diagnósticos institucionales, con claras líneas de base, metas e indicadores de gestión y resultado, es una tarea de máxima prioridad.

* Trabajar en torno a resultados es otra de las prioridades surgidas de esta sistematización. Cada una de las acciones, del proyecto deberá obedecer a una meta definida y se hace necesario indagar las condiciones facilitadoras u obstaculizadoras de los logros previstos. Contar con rincones de aprendizaje, o con comités, o usar guías, no son fines en sí mismos. Cada uno de éstos instrumentos es importante en tanto cuanto se espera que generen transformaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje, en los logros de los niños/as, en la democratización de la institución. Es en relación con estas metas que tiene sentido su análisis y evaluación

* Es fundamental avanzar, explicitar, precisar y seguir ajustando en el proceso de intervención, tanto la teoría del cambio que fundamenta la acción de la Fundación, como su teoría de la implementación, elaborando modelos lógicos que permitan visualizar el conjunto de variables sobre las que se desarrollará la acción, los efectos esperados y las variables intervinientes y su papel dentro del proceso. Es necesario avanzar en la comprensión de cuáles son las acciones desarrolladas por el proyecto que generan los mejores resultados y las circunstancias en que esto acontece.

* El equipo de trabajo de la Fundación requiere desarrollar un proceso de reflexión y aprendizaje permanente (ojalá fundamentado en los datos del sistema de monitoreo & evaluación) como medio para cualificar el proyecto, aprender del proceso y superar el riesgo de rutinización de la intervención .

◆ A nivel de las relaciones con las instituciones

* Existe en las escuelas participantes del proyecto un claro propósito de innovación y cambio. No hay duda que existe la motivación, el interés y el compromiso. Con Bettelheim debemos decir: “con el amor no basta”. El reto ahora para el proyecto es cualificar a instituciones y docentes a nivel pedagógico, didáctico y de gestión de tal manera que el compromiso se traduzca en resultados muy concretos a nivel de mejoramiento en los aprendizajes de los niños/as.

* La resistencia o aceptación inicial por parte de las instituciones, a la propuesta de innovación que promueve EAU, no habla por sí misma. En muchos casos una resistencia inicial calificó la relación, y en otros una aceptación a la ligera obstaculizó y llevó al cierre del proyecto. Saber manejar el momento inicial con las instituciones reviste la mayor importancia.

* El PEI se ha constituido en una importante herramienta estratégica para la generación de procesos innovativos en los centros educativos. Sin embargo, se ha convertido más en un requisito formal y un “peso administrativo”, que en una herramienta de *gestión por resultados* que permita orientar y monitorear los efectos de las prácticas pedagógicas. El proyecto EAU tiene el gran reto de orientar a las instituciones para construir PEIS útiles y significativos que garanticen una gestión efectiva comprometida con metas concretas de mejoramiento de la oferta educativa

* El tema de la evaluación y el trabajo escolar en torno a logros reviste una importancia especial en el momento actual. Un trabajo en torno a resultados exige un cuidadoso análisis y apropiación de la resolución 2343 de tal manera que ésta se haga compatible con el marco conceptual y las estrategias del proyecto.

* El desarrollo del proyecto Escuela Activa Urbana implica introducir en la escuela una nueva racionalidad, una resignificación de prácticas, roles y rituales, lo cual es tarea de mediano o largo plazo. La experiencia acumulada por el programa Escuela Nueva en las áreas rurales es un importante soporte que deberá ser cuidadosamente adecuado a las condiciones de las áreas urbano – marginales.

* Se ha encontrado que existe gran diversidad entre las escuelas que han participado del proyecto. La efectividad del proceso de intervención dependerá de que cada una de ellas sea asesorada en su propio proceso de innovación de acuerdo a sus singulares potencialidades y debilidades, a sus propias circunstancias. Dentro de la estrategia común del proyecto que es común a todas, es necesario diversificar y adaptar las acciones.

* El proyecto nos deja importantes interrogantes que reclaman seguir trabajando sistemáticamente, veamos algunos de los más importantes: i) ¿Cuáles son los talentos y mayores potencialidades de los niños/as de los sectores urbano-marginales. Cómo desarrollar procesos de aprendizaje a partir de ellas? ii) ¿Cuáles son las condiciones necesarias para promover una gestión por resultados en las instituciones educativas? iii) ¿Cómo introducir en la escuela instrumentos y herramientas de trabajo que dinamicen la innovación y no se rutinicen y queden vacías de sentido? iv) ¿Qué son y cómo generar materiales interactivos capaces de generar procesos de construcción colectiva de conocimiento y que faciliten al docente asumir el nuevo rol de orientador?

2. *¿Hacia dónde seguir? ¿Cómo hacerlo?*

◆ El proyecto ha mostrado sus enormes potencialidades y a la vez sus debilidades. Este es un momento de redefinición y precisión en :

- *Su diseño*: es necesario avanzar agilmente en la explicitación, adecuación y precisión del proyecto EAU a nivel de su teoría del cambio y de la teoría de implementación.

- *Su sistema de gestión*: Es preciso establecer un riguroso planeamiento de la intervención y generar un sistemático dispositivo de monitoreo & evaluación

- *La cualificación del equipo* encargado de promover el proyecto en las instituciones a través de la reflexión sistemática y permanente de los avances del proyecto y los datos del sistema de evaluación.

- *La investigación*: Quedan abiertas líneas de investigación que reclaman trabajo intenso como condición para hacer más efectiva la intervención

- *La red de innovadores en pedagogía activa*: es una necesidad y una posibilidad, las reuniones, boletines y sistemas de coordinación entre innovadores en espacios no formales es un reto para el corto plazo.

MODULO # 1: LA SISTEMATIZACIÓN

“En la intervención -como en la sistematización- no solo están involucradas dimensiones objetivas; no se trata de un experimento científico, sino de una apuesta por la transformación social, esto siempre incluye compromisos ideológicos y afectivos; la subjetividad juega un importante papel...”²

INTRODUCCIÓN

Este primer módulo del informe final presenta la sistematización de la puesta en marcha y el desarrollo del proyecto *Escuela Activa Urbana*, que la Fundación Volvamos a la Gente ha venido realizando en 16 centros educativos oficiales del DC, con el propósito de construir -a partir de la adecuación del modelo marco de Escuela Nueva al área Urbana- una propuesta pedagógica que afecte de manera efectiva el trabajo de los docentes en el aula y el clima escolar, de tal manera que los niños/as de los sectores más pobres de la ciudad puedan contar con mejores oportunidades de aprendizaje, que les garanticen la adquisición de las competencias y habilidades básicas para integrarse de manera positiva y productiva a las dinámicas sociales.

La propuesta de la Fundación Volvamos a la Gente no ha estado orientada a construir innovaciones en un número reducido de centros educativos. Su propósito es más ambicioso: impactar las políticas educativas a nivel distrital y nacional, demostrando en experiencias escolares concretas de sectores marginados urbanos, que la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes ubicados en estos sectores es viable y sostenible, y que esa transformación en el aula y en la escuela genera resultados tangibles en el corto plazo los cuales se materializan en el incremento de la permanencia de los niños/as en la escuela, en la superación drástica del fracaso escolar entendido como repetición, deserción o bajos logros en los aprendizajes.

La Fundación -como organización de la sociedad civil- está interesada en ir afinando su propuesta, aprendiendo permanentemente de su acción en terreno, de tal manera que pueda cada vez más contar con la evidencia necesaria para ir cualificando su acción y ganando espacios para esta innovación educativa entre maestros, escuelas y decisores de políticas educativas. La finalidad es ir a escala, en un proceso de expansión creciente que permita contrarrestar en el mediano plazo, los efectos negativos de una institución que actualmente, antes que garantizar la integración social de los más pobres, les está limitando las oportunidades de aprender.

² BARNECHEA, M, GONZALEZ, E., MORGAN, M. (1998) *“La producción de conocimientos en sistematización”* Ponencia presentada en el seminario Latinoamericano de sistematización de prácticas de animación socio-cultural y participación ciudadana en América Latina” Fotocopia pg 5

El estudio que estamos entregando aspira a constituirse en una contribución para aprender de la experiencia, y desde ella potenciar las prácticas y dinamizar el proceso de transformación educativa tan pertinente y necesario en el momento actual de la ciudad y el país.

El documento está organizado en dos partes, en la primera se da una rápida panorámica de lo que fue el estudio: su objeto, su enfoque y su metodología. En la segunda, de retoman los aprendizajes básicos derivados de la indagación. Es importante subrayar que los avances en la explicitación, el desarrollo y afinamiento del proyecto EAU que se encuentran plasmados en el módulo 2, son la resultante de intensos y enriquecedores procesos de discusión, tanto con los lectores del proyecto³, como con el equipo de la Fundación Volvamos a la Gente que generosamente trabajó largas jornadas con nosotros.

La versión actual de la sistematización tiene una presentación más didáctica que el informe de avance y aunque conserva los elementos centrales de los hallazgos formulados en la versión preliminar, sin embargo, presenta los ajustes y precisiones surgidos de la reflexión y el debate desarrollado tanto al interior de la Fundación –con el equipo promotor del proyecto, como de las recomendaciones oportunas de los lectores externos. Los principales ajustes han sido:

- A nivel del enfoque del estudio, se ha desarrollado mucho más explícitamente el significado de la sistematización como el enfoque del estudio, mostrando que las fronteras entre sistematización, evaluación e investigación son mucho menos rígidas que como se señalaba en la primera versión, pero insistiendo en que son prácticas diferentes, tanto en la producción de conocimientos, como en su relación con la intervención.
- Se aclaran las limitaciones que el diseño del proyecto EAU ha tenido hasta el momento y se indica el camino a recorrer para poder contar con un verdadero sistema orgánico de intervención que haga explícitas: su teoría del cambio, su teoría de la implementación, y por tanto, sus metas a nivel de los efectos esperados, el tipo de estrategias y acciones que desarrollará, el impacto esperado con cada una de ellas, y las relaciones de causalidad entre las acciones desarrolladas y los efectos esperados.⁴
- Respecto a la metodología se precisa que no es un estudio *de casos* sino que se trata de un estudio *en casos* y se aclara que la unidad de análisis no es la institución escolar sino el proyecto EAU, el cual se analiza en 8 casos, los cuales no son el centro del trabajo desarrollado, pero sí son los escenarios en los que se observa tanto la implementación como la apropiación y efectos del proyecto.
- Se explicita mucho más el proceso de intervención desarrollado por Volvamos a la Gente con las 16 escuelas aclarando (hasta donde el equipo de la Fundación lo ha desarrollado) lo que ha sido la propuesta de intervenir

³ Nos referimos a los aportes tanto de Rodrigo Villar, como de José Darío Herrera.

⁴ En este punto es preciso señalar que el proyecto EAU está en proceso de construcción y que parte de lo que la sistematización ha hecho es reconocer el punto en el que se encuentra actualmente y –desde ahí– apoyar el desarrollo del proyecto, su afinamiento, explicitación de supuestos, aclaración de actividades, relación entre intervención y efectos; pero sin el interés de suplantar al equipo que se encuentra frente al proceso de coordinación e implementación en campo.

CAPÍTULO I : CACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

1. EL OBJETO DE ESTUDIO: EL PROYECTO ESCUELA ACTIVA URBANA

En 1987 la Fundación Volvamos a la Gente (FVG) se constituyó en entidad sin ánimo de lucro con el fin de trabajar, desde la sociedad civil, en la promoción de políticas públicas de educación básica que garanticen *la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece a niños/as y jóvenes* de los sectores más pobres en zonas rurales y urbanas.

En esta línea, la FVG trabaja por afectar políticas educativas que:

- garanticen la sostenibilidad y cualificación permanente del programa Escuela Nueva para beneficio de la calidad de la educación de los niños/as más pobres en el sector rural
- adecuación del modelo Escuela Nueva al área urbana a partir del desarrollo de *innovaciones educativas* en escuelas de sectores marginados para garantizar mas y mejores oportunidades de aprendizaje para los niños/as de dichos sectores

Desde esa perspectiva la FVG promueve acciones educativas que puedan demostrar su viabilidad para ir a escala y para adecuarse a las condiciones y particularidades de los niños/as y escuelas de éstos sectores, de tal manera que la educación básica responda a las necesidades específicas de estos niños/as y sea capaz de incidir en el mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes, contribuyendo, de esta manera, con la construcción de una sociedad más solidaria y participativa, más productiva y equitativa, más tolerante, plural y pacífica.

1.1. ¿Porqué el proyecto pedagógico EAU?

Diferentes evidencias señalan que la educación básica primaria que se imparte de manera homogénea (en enfoques pedagógicos, currículos y textos), afecta negativamente especialmente a niños/as de los sectores sociales más pobres pues no responde de manera adecuada a sus necesidades, intereses y condiciones socio-económicas y culturales.⁵ En el Distrito Capital, ciudad en la que se ha adelantado el proyecto que estamos sistematizando, para señalar solo un caso, algunos de los indicadores están indicando la existencia de una situación bastante crítica especialmente para los niños/as más pobres. Veamos los datos:

- *Repitencia Escolar* Según estadísticas de 1994 en Bogotá una cuarta parte de los asistentes a centros educativos estatales (en especial en las localidades de Ciudad Bolívar, Engativá, San Cristobal, Kennedy y Suba) y una sexta de los estudiantes de establecimientos privados no culminó exitosamente el grado al que se matriculó.⁶
- *Logros no satisfactorios en Lenguaje y Matemáticas.* En la prueba SABER del Ministerio de Educación solo el 40% de los estudiantes de la muestra alcanzó los niveles esperados de logro tanto en el manejo de la lengua materna como en el manejo

⁵ Además de las condiciones materiales de las escuelas y las familias, y las condiciones culturales de las familias

⁶ Corporación para el Desarrollo Humano CDH "Análisis económico de la educación en Bogotá D.C. Santa Fé de Bogotá, Secretaria de educación 1997, pg.85

de las matemáticas.⁷ Debe anotarse que estos datos han sido confirmados por la prueba censal “saberes y competencias” aplicada por la Secretaría de Educación. En esta prueba se muestra que los niños/as de los sectores poblacionales más pobres tienen los resultados más bajos en estas áreas y están por debajo de la media⁸. De otra parte las 100 escuelas con menores puntajes en la evaluación están ubicadas en áreas marginadas

Los niños/as que están naciendo y creciendo actualmente en las zonas marginadas de las grandes ciudades presentan características muy distintas a los niños/as campesinos o de los tradicionales cascos urbanos de las ciudades de hace unas décadas, en las que el referente familiar y comunitario eran un nicho de construcción de los primeros lazos afectivos y sociales generadores de seguridad y autoestima.

En los llamados cinturones de miseria de las grandes urbes colombianas de hoy –se viven intensos procesos migratorios; los desplazamientos masivos de la población campesina, por la pobreza y/o la violencia, van conformando espacios de vivienda sin los servicios básicos, en medio de un gran hacinamiento, y yuxtaposición de personas provenientes de diferentes regiones y culturas, que hacen muy difícil hablar de comunidades con identidad y arraigo.

Los hogares con jefatura femenina tienden a crecer. La pobreza y las limitaciones económicas hacen que se tenga que trabajar duramente y que los niños/as desde muy temprana edad estén vinculados a diversas formas de trabajo; acarrear agua, cocinar, cuidar a los hermanos más pequeños, vender en los semáforos, cuando no son puestos a traficar drogas o son utilizados en prácticas de prostitución infantil. El maltrato infantil físico y psicológico son prácticas cada vez más frecuentes en estos contextos. La red nacional contra el maltrato infantil señala el incremento de denuncias por maltrato en los últimos dos años

En este marco, la educación básica primaria en Colombia, aunque ha mejorado los índices de cobertura para el conjunto del país⁹, mantiene serios problemas de pertinencia y adecuación a poblaciones urbano-marginales que son numéricamente grandes. Como lo señala Libardo Sarmiento “*La ampliación de las coberturas en educación y salud se hizo a través de programas de muy baja calidad. Las políticas a favor de la pobreza han estado caracterizadas por ser programas pobres para pobres*”¹⁰

La Fundación Volvamos a la Gente considera que la educación es un derecho básico y una condición estratégica para garantizar la integración social de éstos sectores más pobres. Los datos estadísticos demuestran que existe una relación estrecha entre el no acceso o exclusión temprana de la escuela y fenómenos tales como infracciones penales cometidas por menores, embarazo adolescente, vinculación a pandillas, bandas delictivas, grupos armados, etc. Así mismo, hoy sabemos que a mayor nivel de escolaridad, menor es la

⁷ Ministerio de educación nacional “sistema nacional de evaluación –evaluación de logros en matemáticas y lenguaje Bogotá, 1992- 1994

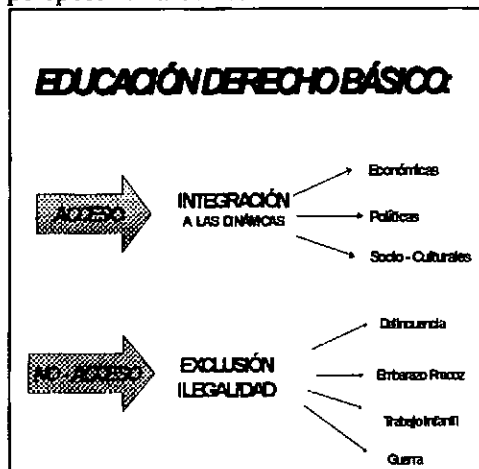
⁸ Ver los promedios que en evaluación de competencias básicas en matemáticas y lenguaje obtuvieron los niños/as de los centros educativos de las localidades de : Usme, Ciudad Bolívar y Fontibón. Secretaría de Educación (1999) pgs. 23 y 33

⁹ Entre 1985 y 1997 la matrícula nacional de primaria pasó de 4 a 5.1 millones de alumnos, creciendo a una tasa anual (2.1 %), superior a la tasa de crecimiento de la población en edad para ese nivel (1.4%). “Como consecuencia de la transición demográfica que ha vivido el país, la población objetivo (7 a 11 años), comenzó a estabilizarse y a crecer más lentamente...” D.N.P. (1999) – sistema de indicadores sociodemográficos para Colombia, Boletín # 19, pg. 11

¹⁰ Sarmiento, Libardo. (1996) “*La cuestión social y la crisis del estado en Colombia.*” En *Anuario Social, Político y económico de Colombia*” IEPRI- Tercer Mundo

posibilidad de entrar en dinámicas ilegales o generadoras de mayor marginalidad. Desde esta perspectiva la educación formal se convierte en una oportunidad para acceder a los códigos

modernos a través de los cuales se define el tipo de participación de cada persona y de los distintos grupos humanos en las dinámicas sociales.



De las habilidades para: i) leer críticamente textos e imágenes, ii) interactuar con símbolos, y tener capacidad para hacer cuentas, razonar matemáticamente, iii) interpretar posibles efectos y consecuencias de las acciones, iv) anticipar situaciones indeseables, v) trabajar en grupo; concertar y resolver conflictos, vi) organizarse, construir y adelantar proyectos. De todas estas habilidades dependerá que un grupo humano sea más o menos autónomo y que

sea productivo, pacífico, participativo. De las competencias básicas adquiridas por estas personas (que se construyen y aprenden en gran medida en la escuela) dependerá su capacidad para tener un trabajo, participar en los asuntos públicos, vivir una vida familiar de calidad. De éstas habilidades dependerá la viabilidad y la sostenibilidad de cada grupo humano, y por supuesto, esta es una realidad que impactará la sostenibilidad de la sociedad. De ahí la importancia estratégica y de largo plazo de trabajar en el mejoramiento de la calidad de la educación de sectores urbano-marginales.

1.2. Características del proyecto Escuela Activa Urbana desarrollado en el D.C.

La Secretaría de Educación Distrital, interesada en promover estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la calidad de la educación para los sectores más pobres y vulnerables de la ciudad, contrató en Diciembre de 1996 a la Fundación Volvamos a la Gente para que desarrollara con los docentes de 16 escuelas de zonas marginadas de la ciudad un proceso de capacitación en la metodología Escuela Nueva.

De la capacitación se esperaba que permitiera desarrollar en los docentes actitudes y prácticas pedagógicas más adecuadas a los niños/as y sus comunidades y que estuviesen orientadas por principios de la pedagogía activa: centradas en el alumno, con procesos personales y sociales de apropiación del conocimiento, con la participación organizada de los estudiantes en el gobierno de la escuela, en vínculos más estrechos de la escuela con las familias y la comunidad.

La Fundación Volvamos a la Gente antes de la firma del contrato con la SED del DC venía desarrollando una primera fase de experiencias de innovación en sectores marginales. Estas experiencias en terreno eran muy limitadas, pero le habían permitido desarrollar herramientas específicas para el trabajo en zonas urbanas pobres y le habían permitido empezar a identificar las posibilidades del modelo Escuela Nueva y la pedagogía activa para responder a las condiciones específicas de niños/as de éstos sectores sociales en la perspectiva de generar experiencias innovativas que demostraran la efectividad y viabilidad de una innovación en educación urbana para ir a escala.

La adecuación de Escuela Nueva se inició en 1989 —con el apoyo de la Interamerican Foundation— en las ciudades de Cali, Buenaventura Bogotá y Pamplona. En esta primera

fase se trabajó con instituciones ubicadas en sectores populares, de estratos 1 a 3. En cuanto la iniciativa ha sido privada, la Fundación ha venido teniendo limitaciones de recursos que le han impedido avanzar en la construcción de todos los componentes de la propuesta pedagógica simultáneamente: el curricular, de capacitación, de relaciones con la comunidad y gestión escolar.

Como resultado de éste primer período, el proyecto EAU logró desarrollar: estrategias curriculares y de capacitación para centros educativos de sectores marginados urbanos, guías de trabajo escolar en diferentes áreas (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias naturales y Sociales) y para los grados 2, 3, 4 y 5. Durante ese período experimentó su propuesta de capacitación y construyó un manual de inducción a la pedagogía activa para docentes que trabajan en las zonas marginadas de las ciudades .

Hasta la fecha de la firma del contrato el énfasis de la propuesta de Escuela Activa Urbana había sido el trabajo en instituciones privadas, con garantía de continuidad de los docentes y con garantía de continuidad en el trabajo independientemente de paros, o de los problemas administrativos de la escuela oficial. A nivel pedagógico y didáctico el énfasis se colocó en la elaboración de propuestas para el trabajo de aula: la construcción de guías, la capacitación para su utilización, indicaciones sobre el proceso de trabajo de grupo en el aula, la organización de rincones de aprendizaje en el aula, el gobierno escolar a través de los comités estudiantiles.

La posibilidad de una experiencia con escuelas oficiales solamente se empezó a negociar en 1995 cuando ya se tenían estos primeros avances. La negociación se desarrolló con la SED del Distrito, cuando la SED, en el marco del programa de Universalización, abrió la convocatoria pública para la capacitación de 16 centros educativos y 314 docentes y directivos docentes de las áreas rural y urbana del D.C. en el enfoque de pedagogía activa y dentro del marco del programa Escuela Nueva.

El contrato SED – FVG para realizar este proyecto fue firmado el 30 de Diciembre de 1996, si se revisan dentro del contrato las obligaciones del contratista, los objetivos definidos y el presupuesto detallado de la contratación, el objeto *no era la implementación de un modelo pedagógico de escuela activa* en un número determinado de instituciones educativas. Era básicamente capacitar dentro de un esquema de Escuela Nueva y pedagogía activa ese número definido de docentes pertenecientes a 16 instituciones

A pesar de las limitaciones impuestas por el contrato, la Fundación vio en esta relación con la Secretaría de Educación una oportunidad para avanzar en el proceso de adecuación y desarrollo de la propuesta de pedagogía activa que venía explorando desde años atrás en instituciones no oficiales, e inició un proceso en el que *a la par del proceso de capacitación* en los principios y estrategias pedagógicas de la pedagogía activa con los docentes, asesoró a las instituciones interesadas para *que voluntariamente iniciaran un proceso de implementación adaptada gradual del proyecto* .

El proyecto –como puede observarse en el cuadro # 1- ha atendido centros educativos y jornadas escolares ubicadas en 3 zonas periféricas marginadas de la ciudad de Bogotá : Usme, Ciudad Bolívar y Fontibón. La experiencia desarrollada con centros educativos del Distrito ha implicado diverso tipo de actividades: desde talleres de inducción general al enfoque pedagógico, y talleres específicos en diferentes componentes e instrumentos del Modelo, hasta procesos de acompañamiento en el aula, jornadas pedagógicas en los centros

educativos y puesta en común de las experiencias realizadas en jornadas de integración de experiencias de los diferentes planteles . Las escuelas atendidas han sido:

CUADRO # 1

INSTITUCIONES DISTRITALES PARTICIPANTES EN EL PROCESO DE CAPACITACIÓN EN ESCUELA NUEVA

INSTITUCIÓN	A.M.	P.M.	BARRIO	SECTOR
1. Divino Niño		X	Ciudad Bolivar – Jerusalem	Sector Potosí
2. Tanque Laguna	X	X	Ciudad Bolivar – Jerusalem	Sector Tanque Laguna
3. Sierra Morena	X	X	Ciudad Bolivar – Jerusalem	Sector Sierra Morena Alta
4. Atahualpa	X	X	Fontibón	Sector Atahualpa
5. Estación	X	X	Fontibón	Sector Hb
6. San Vicente	X	X ¹²	Fontibón	Sector Jericó
7. El Uval		X	Vereda El Uval	Sector Usme
8. Puerta al Llano	X	X	Barrio Pta. Al Llano	Sector Usme
9. Santafereña.....		X	Barrio La Colmena	Sector Sn. Cristobal
10. Murillo Toro ¹¹	X		Mata Tigres	Sector Cementerio del Sur

El eje de giro del proyecto desarrollado por Volvamos a la Gente en éstos centros educativos ha sido la capacitación docente, pero la capacitación no entendida como la simple participación en eventos organizados por la Fundación, sino un proceso de puesta en marcha y desarrollo de la innovación educativa, lo que es asumido como compromiso institucional. En este sentido la capacitación no ha sido adelantada con docentes individuales sino con instituciones. Dicho proceso se ha dado a través de dos mecanismos básicamente: los distintos tipos de talleres y los procesos de acompañamiento en el aula.

• Los Talleres

El proceso de capacitación se desarrolló a través de 8 talleres (ver cuadro #2) a los que concurren las 15 instituciones que permanecieron en el proyecto de diferente duración la mayoría de éstos tuvieron una duración de tres Jornadas , mientras que hubo uno de 5 Jornadas y otro de dos Jornadas .

CUADRO # 2 TALLERES DE CAPACITACIÓN

1.	Taller ¹³ de inducción a la propuesta (10 Jornadas) Julio 1997 ¹⁴
2.	Taller sobre manejo de guías (6 jornadas) Septiembre de 1997 ¹⁵
3.	Taller de intercambio de experiencias (4 Jornadas) Noviembre de 1997 ¹⁶
4.	Taller de planeación curricular (6 jornadas) Enero de 1998 ¹⁷
5.	Taller sobre evaluación y promoción (4 jornadas) Febrero 1998 ¹⁸
6.	Taller sobre diseño y adecuación de guías para alumnos (6 jornadas) Abril 1998 ¹⁹
7.	Taller para elaboración de materiales educativos (6 Jornadas) Julio de 1998 ²⁰
8.	Taller sobre didáctica de las matemáticas (6 jornadas) Julio 1999 ²¹

¹¹ Debido a cambios permanentes de Directivos la escuela Murillo Toro dejó de participar en el proceso del proyecto

¹² Debe anotarse que la Jornada de la Tarde de Sn. Vicente presentó una carta en la que solicitó marginarse del proyecto.

¹³ Todos los talleres fueron realizados tanto en la Jornada de la mañana como de la tarde, cada docente participó en su respectiva jornada.

¹⁴ Se desarrolló durante 5 días cada docente participó en su respectiva jornada

¹⁵ Se desarrolló durante 3 días, los docentes asistían en su jornada respectiva

¹⁶ Se desarrolló durante 2 días idem

¹⁷ Se desarrolló durante 3 días, idem

¹⁸ Se desarrolló durante 2 días idem

¹⁹ Se desarrolló durante 3 días idem

²⁰ Se desarrolló durante 3 días, idem

²¹ Se desarrolló durante 3 días, idem

Es importante subrayar que hubo, cuatro tipos de talleres que tuvieron diferentes intereses, temáticas y agendas:

- Los talleres de introducción al proyecto de innovación (Inducción, manejo de guías, planeación curricular, diseño de guías) centrados en el “montaje” de los elementos centrales del sistema Escuela Nueva
- El taller de intercambio de experiencias sobre la puesta en marcha del proyecto, mas orientado hacia la retroalimentación y motivación mutua de los centros educativosparticipes de la experiencia.
- El taller en didáctica de las matemáticas, surgido de la solicitud de los docentes y como una muestra en concreto de las posibilidades de funcionamiento de un área académica desde el enfoque del proyecto EAU
- El taller de evaluación. Al igual que el anterior, surgió de la enorme inquietud generada en los docentes por la resolución 2343 de Junio de 1996, que reformuló los sistemas de evaluación . Los docentes estaban interesados en clarificar las relaciones entre lo señalado por la norma y la propuesta pedagógica del proyecto

A diferencia de los procesos de capacitación establecidas en el modelo Escuela Nueva, que se desarrollan en las afueras de la ciudad y con los docentes internos durante una semana, éstos talleres de EAU fueron realizados en la ciudad en lugares de reunión, en ningún caso se pudieron realizar en las afueras .

De acuerdo con los promotores, los docentes llegaban demorados a los sitios de reunión, muchas veces –según ellos- el taller tuvo que iniciarse a las 9 de la mañana y a las 12 m muchos ya se iban parando y saliendo. Algo semejante ocurría en las horas de la tarde en donde se iniciaba hacia las 2 pm y a las 5 se terminaba. Es decir el tiempo real de trabajo (descontando el refrigerio) fue de 2 horas y media (por cada jornada). Mientras tanto en Escuela Nueva, por estar fuera de la ciudad (o en un lugar apartado) se desarrollan durante un poco más de 8 horas por jornada, con las enormes ventajas que genera la convivencia para el trabajo con gobierno del taller y comités del taller.

Muy sintéticamente los talleres se desarrollaron de la siguiente manera:

- *Taller 1 : Inducción* Tuvo como objetivos i) introducir a los docentes en los conceptos básicos y los principios metodológicos del proyecto EAU, ii) desarrollar capacidades en los maestros para realizar la organización y adaptación física de la escuela para entrar en el proyecto. En el primer taller se utilizó un manual de inducción al proyecto que está organizado en una forma similar a las guías de aprendizaje del estudiante²². En el taller se trataron los objetivos y la metodología de la Escuela Nueva, la organización del aula de clase, el desarrollo de los rincones de aprendizaje, el establecimiento del Gobierno Estudiantil y los métodos básicos de trabajo en grupo. El trabajo que se desarrolló con los docentes siguió la metodología activa que se espera que ellos puedan desarrollar en sus clases, de modo que los maestros "aprenden por la experiencia" y no en forma pasiva escuchando exposiciones.

²² Ver Volvamos a la Gente “Escuela Activa. Manual de capacitación para el docente” s.f.

- *Taller 2. Sobre uso y manejo de guías con los niños/as* . El taller tuvo como objetivos i) estudiar y aprender a usar correctamente los materiales que utilizarán con los niños/as, ii) aprender como utilizar los materiales para promover el trabajo de grupo y la heterogeneidad existente entre los niños/as, iii) aprender a realizar adaptaciones y adecuaciones a las guías –de acuerdo a las condiciones locales-

En este taller, al igual que el anterior, se trabajó de manera vivencial organizando a los docentes para que trabajaran por grupos lo que es una guía. Una vez aclarado este punto, trabajaron con guías de algunas áreas (matemáticas, lenguaje, etc.) y de diferentes grados. A partir de la experiencia con las guías, de sus inquietudes, preguntas y propuestas se esperaba que los docentes pudieran en el aula tener un manejo nuevo de los materiales y facilitar a partir de su uso el trabajo de grupo

-*Taller 3 : Intercambio de Experiencias*. El taller tuvo como objetivos : i) poner en común los avances, dificultades y potencialidades de la innovación en cada uno de los centros educativos, ii) buscar alternativas para manejar las dificultades, corregir los errores y potenciar los procesos en marcha, iii) motivar al conjunto de instituciones al reconocer mutuamente las virtudes del proyecto de innovación.

El taller fue organizado de tal manera que se hicieron presentaciones de cada una de las experiencias de cada una de los centros educativos del proyecto, organizadas por grupos afines, después de cada grupo de exposiciones, había un intercambio de ideas para enriquecer las experiencias presentadas y sacar conclusiones orientadoras para todo el grupo.

-*Taller 4 Planeacion Curricular*. Este taller tuvo como objetivo identificar los períodos escolares, contando y estableciendo con precisión los días hábiles de trabajo escolar, a partir del número de días y de los contenidos de las guías, había que distribuir el manejo de las unidades de cada una de las áreas a lo largo del año escolar. Es el momento para a planear las actividades que se realizarán con los niños en el transcurso del año.

-*Taller 5 : Evaluación y Promoción* Este taller fue solicitado por los docentes, buscando identificar las relaciones entra la legislación de evaluación por logros y las que presentan las guías. Ellos querían saber como se podían establecer relaciones entre los dos enfoques y, finalmente, como se debía hacer la evaluación para cumplir con la norma.

En este taller se trabajo, partiendo de lo que se debe tener en cuenta desde los parámetros del Ministerio de Educación que están establecidos para cada nivel, de acuerdo con la resolución 2343, la nueva ley general y como se adapta todo este proceso de evaluación a lo que ellos empezaban a trabajar con las guías. Los maestros estaban preocupados también por la elaboración del boletín, por que la manera de evaluar no va a ser la misma que ellos venían trabajando. En el taller aprendieron varias formas de evaluar, compartieron alternativas para la elaboración de boletines para informar a los padres de familia, se presentó lo que es un control de progreso, y como utilizar este instrumento para evaluar cada etapa en la que el niño está trabajando.

-*Taller 6 : Sobre diseño y adecuación de guías*. Este taller estuvo orientado a: i) identificar diversas alternativas en el uso de materiales dentro de la escuela, ii) a identificar la diferencia entre una guía de aprendizaje y un texto escolar tradicional, iii) a utilizar guías existentes introduciendo en ellas adecuaciones de acuerdo con los intereses y condiciones

del contexto, iv) volviendo a insistir en las posibilidades de trabajar las guías a partir de diversas estrategias de trabajo de grupo.

Taller 7 Elaboración de materiales. Este taller tuvo como propósito enseñarle a los profesores a elaborar material didáctico a partir de los desechos. Materiales que les sirvan para las diferentes áreas, para conformar los rincones y para trabajar con ellos de acuerdo a las actividades que les presentan las guías.

- *Taller 8 sobre didáctica de las matemáticas.* Este fue otro de los talleres desarrollados por solicitud de los maestros. Su objetivo fundamental fue mostrar alternativas de trabajo de las matemáticas a partir de propuestas pedagógicas activas. El taller, al igual que los anteriores partió del trabajo de grupo y del uso vivencial de diferentes versiones de guías de matemáticas para los distintos grados.

- Visitas de asesoría y acompañamiento en el aula

Con el fin de trabajar en terreno los problemas y dificultades surgidos en el proceso de implementación de los acuerdos pactados en los talleres, la Fundación Volvamos a la Gente a través de las asesoras del proceso, realizó 16 (diez y seis) visitas de asesoría de aula en cada escuela, en la cual se atendía individualmente a los docentes interesados en el asesoramiento. Las visitas fueron distribuidas en el tiempo de la siguiente manera; 4 en 1997 para un total en ese año de 64 visitas²³, 8 en 1998, para un total en ese año de 112 visitas²⁴ y 4 en 1999 para un total en ese año de 56 visitas. En total el número de visitas de acompañamiento fue de 232 visitas

Las visitas al aula partían del principio que deberían ser aceptadas por el docente, en ese sentido tenían un carácter voluntario. Lo que sucedía en cada visita no era completamente al azar ni completamente planeado. Las visitas se referían siempre a dos aspectos: i) los avances en la implementación de las herramientas trabajadas en los talleres, y ii) los compromisos establecidos en la agenda de visitas. Lo anterior significa que en cada una de las visitas se escribían los hallazgos que el orientador hacía al llegar al aula, los lineamientos nuevos para continuar y los compromisos de mejoramiento. Estos compromisos eran uno de los puntos de arranque de cada visita.

De otra parte, dentro del aula podían suceder diferentes cosas, de acuerdo a las solicitudes y al interés de la docente: en algunos casos se le solicitaba a la orientadora de la Fundación que modelara un proceso de trabajo de grupo, en otras ocasiones se le pedía que observara y juzgara el trabajo de la docente, en otras ocasiones que revisara los cuadernos, los diarios, los rincones, etc. Lo que debe subrayarse es que el acompañamiento tuvo como su eje neurálgico el trabajo en el aula, mas que el trabajo institucional, el cual quedó en 2º plano.

- Jornadas pedagógicas

Las Jornadas pedagógicas son espacios de discusión colectiva que se desarrollan al interior de las instituciones para tratar aquellos temas, problemas e inquietudes que surgen dentro del proceso de implementación de la innovación. Se realizaron en total 4 Jornadas

²³ En este momento participaban en el proyecto los 16 centros educativos

²⁴ En este momento dos centros educativos se habían retirado del proyecto: Sn. Vicente J.T. y Murillo Toro J.M.

pedagógicas por centro educativo, así: 2 durante 1998, para un total ese año de 30 y 2 1999 para un total ese año de 28.

Las jornadas pedagógicas tienen como objetivos : i) poner en común los avances, dificultades y potencialidades de la innovación en cada uno de los cursos, ii) buscar alternativas para manejar las dificultades, corregir los errores y potenciar los procesos en marcha, iii) motivar al conjunto de docentes para reconocer en conjunto las virtudes del proyecto de innovación y generar líneas de acción compartidas para garantizar su marcha en el futuro .

- Visitas a las instituciones

Las Visitas a las instituciones han sido un elemento motivacional de gran importancia, de una parte es un momento de reconocimiento externo hacia el trabajo realizado en el aula y el plantel, y de la otra es un momento de afirmación y auto-estima por parte de los docentes que saben que lo que están haciendo se ha vuelto digno de ser visitado. En total se visitaron 5 centros educativos en dos ocasiones, una vez por delegaciones internacionales, y la otra por autoridades educativas del D.C. Las visitas –dicen los promotores- deben constituirse en un elemento estratégico del proyecto, por la enorme motivación que genera cada una de ellas

1.3. Características del desarrollo del proyecto en terreno

Para llevar adelante el proyecto, la Fundación Volvamos a la Gente, siguiendo la experiencia del sistema Escuela Nueva, considera que la mejores posibilidades para promover la innovación en la escuela deben tener en cuenta que:

i) *La escuela es la unidad fundamental de cambio*, por tanto cualquier intento por avanzar en la innovación sin tener el acuerdo previo del director y los docentes significa poner en riesgo cualquier posibilidad de cambio. Esto significó para la Fundación, realizar un proceso previo que consistió en lo siguiente: consulta preliminar con los directores de las instituciones para escuchar sus inquietudes y demandas y para precisar las ofertas específicas que podía hacer la Fundación en el marco del contrato. Los directores irían a sus respectivos centros educativos a “vender la idea a los docentes”. Una vez aprobado el proyecto por la institución la Fundación podría visitarlos.

El segundo paso entonces consistió en visitar a las instituciones que aceptaron la propuesta presentada por el director. Se trataba de establecer con los maestros un diálogo sobre expectativas, intereses, temores, y aclarar muy bien con ellos lo que podía y no podía ofrecer el proyecto, es decir clarificar los compromisos mutuos. A partir de esta reunión se pidió a cada una de las instituciones y los docentes que firmaran una carta de compromiso en la que se comprometían a participar de la innovación, y por lo tanto a asistir a cada una de las actividades y generar las condiciones para garantizar el éxito del proyecto.

ii) *El trabajo docente a docente rinde mejores frutos* que las relaciones expertos o académicos con docentes. En el marco de esta experiencia probada en el proyecto Escuela Nueva, la Fundación contrató un equipo de maestras que habían hecho parte del proceso inicial de experimentación en las instituciones privadas. El equipo ha estado constituido por cuatro educadoras que conocen el proyecto en directo, lo han puesto en práctica en sus respectivas aulas y lo conocen desde la vivencia. Con este equipo la Fundación realiza jornadas permanentes de capacitación y entrenamiento.

Cada uno de los centros educativos en los que ha funcionado el proyecto contó con una orientadora de la Fundación, quien asumió el papel de interlocutora directa con la escuela y responsable de la marcha del proceso en las instituciones bajo su cargo. Esta orientadora fue la encargada de realizar las visitas de acompañamiento en el aula, de apoyar las jornadas y talleres pedagógicos.

iii) Una innovación educativa para poder arrancar, estabilizarse y hacerse sostenible requiere de condiciones mínimas a nivel de la infraestructura material de la institución. Esto ha significado que los directores que han querido participar en el proyecto se movilicen a adquirir mesas, pizarras, materiales y a garantizar la viabilidad del proyecto en su respectivo centro

vi) Una limitación seria en el contrato: la no adquisición de las guías requeridas para facilitar el proceso en las escuela. Los materiales educativos, y en particular las guías – señalan las orientadoras- son el elemento facilitador por excelencia, puesto que es desde ellas (con sus respectivas adecuaciones) que es posible hablar de trabajo de grupo y de construcción social del conocimiento. Sin materiales promotores de la interacción en el aula, es un gran problema promover estrategias activas dentro del aula.

2. LA SISTEMATIZACIÓN COMO ENFOQUE DEL ESTUDIO

2.1. Sistematización, evaluación e investigación

En el informe de avance presentado en el mes de junio, la diferenciación entre los conceptos : investigación, evaluación y sistematización no fue suficientemente clara, y gracias a los aportes de los lectores externos, en esta nueva versión se pretende avanzar en la caracterización de la sistematización, aclarando, sin embargo, como lo señala Sergio Martinic que “ la sistematización, más que una alternativa a la evaluación o a la investigación, constituye una expresión particular de la búsqueda de modalidades de investigación de la acción social en el marco de cambio de paradigma que caracteriza este fin de siglo” ²⁵

Es importante anotar, por otra parte, que la sistematización como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único. Por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se le otorga a la reflexión de la experiencia ²⁶ Los diversos énfasis determinan en gran medida los desarrollos metodológicos y operativos de un proceso de sistematización . Es bueno decir que al hablar de énfasis estamos hablando de un discurso en el que confluyen distintos elementos comunes, solo que en algunos autores se subraya alguno de los aspectos en detrimento de otros –pero no excluyéndolos. Veamos algunos de los énfasis, pues al señalarlos podremos asumir una explícita orientación que tiene la sistematización dentro de este trabajo:

♦ *Énfasis político: La sistematización como producción de conocimiento para la transformación*

²⁵ MARTINIC, S. (1998) “El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación” Fotocopia. Pg 1

²⁶ Ver MARTINIC, S. Idem.

Antes que nada es fundamental aclarar que la sistematización es una práctica de producción de conocimiento que surge en América Latina en el marco de la educación popular y que tiene desde su origen un explícito interés político – emancipatorio. Surge a finales de la década de los 70 como una práctica que pretende comprender y cualificar el quehacer social en la perspectiva de dotar a los movimientos sociales de la época de herramientas conceptuales que les permitan “superar la crisis de crecimiento, identidad, comunicabilidad y eficacia que presentaban y se descubrían en los proyectos de intervención política, económica, social y cultural...resolver estos interrogantes suponía generar saber y conocimiento desde la práctica y para ello se requería empezar a hacer consciencia de lo que se realizaba por medio de registros, análisis e interpretación del acumulado existente en lo práctico, en las formulaciones y las concepciones”²⁷

Ese interés emancipatorio originario del conocimiento que pretende la sistematización queda en evidencia en la siguiente definición: “este saber que busca construir la sistematización, no pretende corresponder a los paradigmas tradicionales vigentes sobre “cientificidad” de los conocimientos. Su valor guía principal es el de la eficacia, eficacia en aportar a la resolución de las necesidades cotidianas concretas y contribuir a la vez a la necesidad histórica de romper la subordinación en que se mantiene al pueblo”²⁸

Dentro de esta perspectiva “la sistematización es una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico – prácticos, desde y para la acción de transformación entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo.”²⁹

♦ *Énfasis Pragmático: La sistematización como conocimiento desde y para la acción*

Sin embargo, en medio de la diversidad de perspectivas y enfoques en la sistematización, hay un elemento que le es central: *la fundamentación y el respaldo de los hallazgos en la sistematización no está en la teoría sino en la práctica*. “Por su vocación hacia la acción, los conocimientos rigurosos en la sistematización son aquellos que están fundamentados en ella, y que a la vez sirven para hacer mejor las cosas. Los conocimientos producidos en la sistematización se validan o verifican en la práctica, no por su relación con la teoría”³⁰

La sistematización reconoce que intervención social produce cambios en la realidad por efecto de los procesos generados en ella, ante lo cual es necesario seguir conociendo, pues se trata de una realidad en constante cambio y sobre la que seguimos interviniendo. A partir de allí propone la hipótesis según la cual, el proceso de intervención genera un nuevo tipo de conocimiento de la realidad diferente del que se obtendría a partir de la investigación y que solo puede ser adquirido en y gracias a la acción social.

El conocimiento generado por la sistematización es entonces un *conocimiento práctico* cuyas principales características son :

²⁷ NUÑES, C. (1990) “Desde adentro, la educación popular vista por sus participantes”, Santiago, Ceaal.

²⁸ YOPO, B. (1991) “Elementos y conceptos básicos para comprender la sistematización” en Cuadernos de lecturas # 1 “Sistematización elementos conceptuales” CLEBA, Fotocopia

²⁹ CADENA, F. “La sistematización como creación de saber de liberación.” CEAAL, Santiago, sf

³⁰ BARNECHEA, M, GONZALEZ, E., MORGAN, M. (1998) “La producción de conocimientos en sistematización” Ponencia presentada en el seminario Latinoamericano de sistematización de prácticas de animación socio-cultural y participación ciudadana en América Latina” Fotocopia pg 5

- Su validez está determinada por su éxito para enfrentar situaciones u orientar acciones que permitan el logro de objetivos que se buscan con la intervención.
- Son situacionales; a diferencia del conocimiento teórico que tiende a la generalización, el conocimiento práctico busca explicar situaciones concretas para orientar su acción
- El “práctico” busca conocimientos cuando la acción se lo exige, es entonces que recurre a la teoría , pero no como un modelo total, sino usando fragmentos de conocimientos relevantes para comprender mejor una situación y actuar sobre ella

◆ *Enfasis investigativo : la sistematización como reconstrucción ordenada de la experiencia*

La sistematización es un proceso mediante el cual un determinado tipo de práctica social es estudiada de manera ordenada y rigurosa con el fin de producir conocimiento *a partir de la experiencia* vivida. En este sentido genera un saber surgido del laboratorio de la experiencia concreta.

“Uno de los propósitos principales de la sistematización es conceptualizar la práctica para explicitar y poner en orden todos los elementos que intervienen en ella, no un orden cualquiera, sino aquel que organice el quehacer, que le dé cuerpo, que lo articule en un todo, en el que cada una de sus partes ubique su razón de ser, sus potencialidades y limitaciones, una ‘puesta en sistema’ del quehacer, en la búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace.”³¹

La sistematización, no solo es un apoyo central en el mejoramiento de la experiencia sistematizada, tiene una finalidad adicional; producir aprendizajes que puedan servir a organizaciones y actores sociales que trabajan en áreas afines y que desarrollan su acción más allá del proyecto mismo, en otros contextos socio-económicos, políticos y sociales; otras veredas, barrios, otras ciudades, otras regiones y aún, otros países.

Desde esta perspectiva la sistematización representa una articulación entre la teoría y la práctica y sirve a los objetivos de los dos campos. Por un lado apunta a mejorar la práctica desde lo que ella misma nos enseña, de otra parte, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad.³²

La sistematización entonces tiene un público más amplio que los gestores y dinamizadores de la experiencia sistematizada en marcha, por esta razón se espera que a partir de ella puedan generarse aprendizajes, que respaldados por las evidencias resultantes de la práctica, puedan orientar decisiones de política tanto al interior de las organizaciones no-gubernamentales, como de los entes gubernamentales que comparten campos de acción.

◆ *Sistematización, investigación, evaluación*

La *evaluación*, la *sistematización* y la *investigación social* son dispositivos de estudio de las dinámicas económicas, políticas y culturales inherentes a prácticas y/o proyectos sociales. Son instrumentos de indagación y análisis de lo social que tienen importantes semejanzas: i) su relación con el conocimiento, todas estas prácticas están interesadas en producir

³¹ ANTILLAN, R. (1991) “¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?” IMDEC-ALFORJA, Guadalajara

³² MARTINIC, S. “Algunas categorías de análisis para la sistematización”. CIDE – FLACSO, Santiago, Enero 1984

conocimiento ii) su vinculación con la transformación de la realidad; cada una de estas prácticas –una de manera más mediata, otras más inmediatas- a partir del conocimiento producido pretenden transformar la realidad. iii) en muchos de sus estudios comparten metodologías de indagación. A pesar de éstas semejanzas es importante resaltar sus respectivos énfasis con el fin de precisar la especificidad de nuestro estudio

La evaluación enfatiza su relación con la gestión: La evaluación es básicamente una herramienta para *apoyar la gestión* de proyectos de intervención e innovaciones sociales. *La sistematización* por su parte enfatiza el *conocimiento práctico* como herramienta para mejorar la eficacia, de los proyectos sociales y *la investigación*, finalmente, enfatiza el *desarrollo de teoría* en determinada disciplina o área del conocimiento (que podría trascender las disciplinas), como medio para avanzar en la comprensión de la realidad. No es su interés inmediato afectar las prácticas de intervención social, sino mas bien construir las herramientas conceptuales para incidir desde ellas –en un plazo más o menos largo- en la transformación de la realidad

La evaluación enfatiza la *retroalimentación* y el *mejoramiento inmediato* de los resultados de un proyecto específico y su público directo son los responsables de dicho proyecto, aunque no se desconocen otros públicos, ni su vínculo con la producción de conocimientos. *La sistematización* pone todos sus esfuerzos en el *aprendizaje social* de los promotores y beneficiarios de un proyecto, para incidir con mayor eficacia en los cambios deseados no solo en el corto sino en el mediano y en el largo plazo.

Finalmente, *la investigación* está orientada hacia la producción de conocimiento teórico y/o metodológico, bien en el campo de las disciplinas sociales, bien en áreas específicas de conocimiento delimitadas desde las comunidades académicas (medio ambiente, salud, juventud, infancia, etc.). La audiencia directa de la investigación son las mencionadas comunidades académicas (universidades, centros de investigación e investigadores).

◆ *Este estudio frente a la sistematización*

En este momento de la reflexión es necesario clarificar el concepto de sistematización que se maneja dentro del estudio y la manera como éste ha incidido en el desarrollo del trabajo . En primer lugar consideramos que es importante retomar los cuatro elementos que se enfatizan en cada una de las perspectivas que constituyen el discurso de la sistematización: Nos parece fundamental dejar establecido el compromiso del estudio con la transformación de la realidad educativa a través de su incidencia en las políticas educativas del DC, tanto en su efecto sobre escuelas y docentes, como en su impacto sobre la Secretaría de Educación .

En segundo lugar, asumimos la necesidad de dar al trabajo una orientación pragmática y decididamente orientada hacia la acción: este producto no puede quedarse en un grato e intenso proceso reflexivo. Es fundamental que -como ha sido su papel a lo largo del proceso de la investigación-, continúe generando reflexión, debate y afinamiento de la intervención que desarrolla la Fundación Volvamos a la Gente en el sector educativo.

En tercer lugar: una característica que ha marcado el trabajo ha sido su interés investigativo, tanto por la manera como hemos enfocado el estudio, como por el proceso metodológico seguido. Entendemos la sistematización es un proceso mediante el cual un

determinado tipo de práctica social (en este caso una innovación educativa en pedagogía activa) es estudiada de manera ordenada y rigurosa con el fin de *producir conocimiento* a partir de la experiencia vivida. En este sentido genera un saber surgido del laboratorio de la experiencia concreta.

La sistematización del proyecto Escuela Activa Urbana pretende comprender el proyecto de Pedagogía Activa desarrollado y reconstruirlo, a partir de la creación de hipótesis explicativas y conocimiento riguroso que hagan comprensible las posibilidades y los límites de la pedagogía activa en escuelas financiadas por el Estado en sectores urbano – marginales. A partir de ese proceso de construcción de conocimiento, aportar la definición de las condiciones y posibilidades para afinar el proceso de intervención, mejorar los resultados y desarrollar nuevas experiencias orientadas desde este enfoque de manera exitosa, en una escala más amplia.

La sistematización será un apoyo central en el desarrollo y cualificación de esta experiencia innovativa de Pedagogía Activa, pero tiene una finalidad adicional; producir aprendizajes que puedan servir a docentes que trabajan en otras instituciones educativas análogas, y que están más allá del proyecto mismo, en otros barrios, otras ciudades, otras regiones y aún, otros países.

La sistematización tiene un público más amplio que las 15 escuelas y docentes de la propia innovación educativa en marcha, por esta razón se espera que pueda traducirse en propuestas concretas que respaldadas por la práctica y el interés de maestros y directivos docentes puedan orientar las decisiones de política educativa desde argumentos surgidos de la experiencia.

2.2. Propósitos centrales de la sistematización

1. *Reconstruir la dinámica del* proceso de implementación y apropiación del proyecto Escuela Activa Urbana y revisar a través de su desarrollo, en 16 escuelas oficiales del Distrito, los factores facilitadores y/o inhibidores de su implementación y/o consolidación.
2. Establecer *hipótesis explicativas* de los diferentes niveles de desarrollo del proyecto EAU en las diversas instituciones en las que ha operado y, de esta manera, generar aprendizajes sobre el proceso de intervención educativa, teniendo en cuenta el peso de las distintas variables, tanto las del proceso interno de la intervención, como el papel del contexto en el proceso.
3. Integrar los *aprendizajes* del proceso de exploración y validación del proyecto pedagógico adelantado, en 16 escuelas oficiales del Distrito, con los avances logrados por la Fundación Volvamos a la Gente a lo largo de los últimos 10 años
4. *Generar orientaciones* que puedan incidir en la *definición de políticas públicas educativas*, de tal manera los aprendizajes generados por la experiencia del proyecto, puedan diseminarse y así facilitar su expansión progresiva e ir a escala.

2.3. Preguntas básicas de la sistematización³³

- ◆ ¿Cuáles han sido las características del proceso de intervención educativa que la Fundación Volvamos a la Gente ha desarrollado en 16 escuelas Distritales de zonas urbano marginales, para promover el proyecto de innovación Escuela Activa Urbana?
- ◆ ¿Cuáles han sido las diversas modalidades en las que el proyecto EAU ha sido apropiado por los docentes y centros educativos en los que la Fundación Volvamos a la Gente ha intervenido?
- ◆ ¿Qué efectos ha venido generando el proyecto en los centros educativos, en los docentes y en los niños/as?
- ◆ ¿Qué hipótesis podrían explicar las diversas modalidades de recepción y/o apropiación de la propuesta por parte de los centros educativos y los efectos generados en ellos?
- ◆ Qué propuestas podrían hacerse al Distrito y a la Fundación Volvamos a la Gente respecto al futuro de éste proyecto?

3. LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

3.1. Lineamientos generales del proceso metodológico.³⁴

La sistematización se desarrolló desde una perspectiva de *estudio en casos*, aclarando que este proceso se ubica en la categoría "*estudio de caso educativo*" (a diferencia del "estudio de caso etnográfico", del "estudio de caso evaluativo", del "estudio de caso en investigación acción" y del llamado "el maestro como investigador").³⁵

◆ *La unidad de análisis*

Es fundamental dejar claramente establecido que aunque el estudio se adelantó en ocho centros educativos del Distrito, la tarea no consistía en sistematizar cada caso, individualmente sino más bien hacer una lectura transversal de las diversas maneras como el proyecto Escuela Activa Urbana iba siendo apropiado por cada centro educativo, los distintos efectos que iba generando en el clima escolar, en los niños/as, en los docentes

Es en este sentido que afirmamos que éste no es un estudio *de casos*, sino un estudio en casos



³³ El desarrollo de cada una de las preguntas se hace explícito en el anexo # 1 del informe de avance

³⁴ En este punto seguimos de cerca los planteamientos de Camargo, M. (1999) quien generosamente nos apoyó en la reflexión metodológica

³⁵ STENHOUSE, L. (1996), citado por Camargo, M. (1999)

Esa posición le exige a la sistematización cumplir con las siguientes condiciones: a) busca comprender la acción educativa, b) asume posturas cercanas a la etnografía y a la evaluación pero no es ni una u otra, c) se propone enriquecer el conocimiento sobre las prácticas educativas por medio del desarrollo de la reflexiva y sistemática documentación de la experiencia³⁶. Desde el punto de vista teórico el estudio de casos como enfoque metodológico se realiza con varios fines:

- *Comprender* un problema complejo para abarcarlo en su totalidad, intentando mostrar sus dimensiones e interacciones, a partir de la aprehensión del caso en su funcionamiento "natural". En esta medida el caso tiene un objetivo teórico -relacionado con el conocimiento y marcado por la intención de profundizar-, o sea: ampliar el conocimiento existente (aportar nuevas dimensiones, nuevas relaciones) y confrontar las hipótesis que se sustentan hasta el momento (confirmarlas, relativizarlas a partir de otras dimensiones o negarlas y abrir camino a hipótesis nuevas).
- *Aprender* de la experiencia ya sea para generar orientaciones de política educativa (leyes, decretos, programas a nivel macro y micro) o ya para dirigir acciones a partir de los hallazgos (mejoramiento, nuevos proyectos o programas).

Para esta sistematización el caso es el proyecto Escuela Activa Urbana operando en diversas instituciones educativas. Dados los propósitos de la sistematización, se ha intentado profundizar en dos tipos de instituciones: i) aquellas que –según las promotoras del proyecto en campo- han tenido un mayor desarrollo del proyecto, y ii) aquellas que –según la misma fuente- han tenido un menor desarrollo en la implementación y apropiación de la pedagogía activa y/o han sido abiertamente resistentes al proceso.

Interesa comparar los factores que han facilitado y/o inhibido -en unas y otras- el desarrollo de la propuesta con el fin de generar hipótesis respecto a las condiciones más favorables o desfavorables para el desarrollo del proyecto. Se espera, dentro de este ámbito de variabilidad, generar conocimiento a partir de la identificación de los elementos comunes y las diferencias que se encuentren entre los casos. Consideramos que a través de esta estrategia metodológica podremos producir aprendizajes susceptibles de ser transferidos a otras instituciones análogas en los sectores urbano - marginales.

3.2. El diseño de los instrumentos

El diseño de la sistematización aunque ha sido flexible y se ha construido a lo largo del proyecto, haciendo los ajustes necesarios dentro del proceso, ha requerido trabajar desde: i) unos propósitos y metas muy claramente definidos, ii) desde un enfoque investigativo y metodológico explícito, y iii) dentro de ese marco, desde una batería de instrumentos bastante estructurados, de tal manera que –en cuanto la recolección en campo sería realizada por diferentes investigadores y equipos- se permitiera en el momento de realizar las comparaciones de los hallazgos contar con material homologable.

Como ya se señaló los casos fueron seleccionados respecto de un criterio básico (más alto y más bajo desarrollo y apropiación del proyecto *Pedagogía Activa*). Teniendo como punto de partida la existencia de múltiples diferencias entre las instituciones educativas

³⁶ STENHOUSE, L. (1996), citado por Camargo, M. (1999)

seleccionadas, se intentó focalizar la indagación en un conjunto delimitado de variables que deberían ser estudiadas en los ocho centros educativos .

Se seleccionaron ocho instituciones, para contar con un repertorio suficientemente amplio del conjunto de los centros educativos participantes del proyecto (distintas zonas, diferentes contextos, diferentes niveles de desarrollo del proyecto). Eramos conscientes que mayor número de casos no dan necesariamente la posibilidad de mayores niveles de *generalización* pues ésta es posible solamente a través de un diseño muestral, cuantitativo con muestra aleatoria, lo que no era el interés del estudio.

La sistematización al contar con ocho instituciones, de las diez y seis participantes en el proyecto, es potente respecto de las comparaciones que permite establecer, e introduce elementos que relativizan, complejizan y diversifican las hipótesis. Lo fundamental a tener en cuenta es que no nos ha interesado cada institución en particular, *nos interesa más bien el análisis y la interpretación transversal, no cada caso*, aunque cada uno de los investigadores de campo, por haber levantado más de un caso, tenga referentes de comparación importantes que enriquecen cada caso

Para lograr desarrollar lecturas transversales del proceso vivido por las instituciones participantes en el desarrollo del proyecto Escuela Activa Urbana de la FVG, optamos establecer un modelo lógico³⁷, y dentro de él las variables que nos interesaba observar. A partir de allí definimos las preguntas orientadoras de la sistematización y las técnicas e instrumentos para la recolección de la información. Todo lo anterior orientó la mirada de los investigadores de campo y permitió trabajar con información homologable.

3.3. El proceso seguido en desarrollo de la sistematización.

La sistematización se desarrolló de acuerdo a las siguientes etapas:

◆ *Entrevistas iniciales a los actores "clave" del proceso.*

Como primer paso fundamental el estudio requería contar con la visión histórica que sobre el proceso tenían actores directamente vinculados con él. Por tal razón, la sistematización se inició entrevistando a las personas que desde 1987 han venido trabajando en él: Jairo Arboleda (exdirector del proyecto), Gloria Sofía Sánchez (coordinadora de la última etapa) y a las 4 promotoras, que por parte de la fundación, han venido implementándolo en el Distrito desde el año de 1997. Este primer acercamiento al proyecto nos permitió tener una visión panorámica de la historia del mismo.

◆ *Recolección organización y lectura del conjunto de documentos del proyecto*

Las entrevistas iniciales no solamente nos brindaron una visión panorámica del proceso vivido en desarrollo del proyecto escuela activa urbana, sino que además permitieron tener acceso al archivo documental del proyecto de manera comprensiva³⁸. Gracias a la lectura de los documentos se pudo avanzar en el desarrollo y precisión del diseño del proyecto: el modelo lógico, las variables a estudiar, las preguntas orientadoras de la sistematización, las estrategias y técnicas para la recolección de la información.

³⁷ Ver Anexo # 1

³⁸ Ver anexo # 3

♦ *Selección de las ocho instituciones en las que se desarrolló el estudio a profundidad.*

Una vez definido el diseño, se procedió a seleccionar las instituciones en las cuales se desarrollaría el trabajo a profundidad. Se optó por escoger, de manera intencional, y con el fin de poder establecer comparaciones, las cuatro instituciones que han logrado un mayor desarrollo y apropiación del proyecto, y las cuatro en las que se han presentado mayores limitaciones y/o resistencia para el desarrollo del mismo. La decisión final sobre cuáles eran las instituciones de alto y bajo desarrollo fue tomada a partir del criterio de las promotoras del proyecto en las instituciones distritales, teniendo en cuenta otros criterios tales como Zona (nos interesaba contar con representación de las 3 zonas en que se ha llevado a cabo), Jornada (era importante saber el papel que puede jugar que el proyecto funcione en la jornada de la mañana o de la tarde). Debe subrayarse que además de las ocho instituciones seleccionadas se entrevistó al equipo docente de la única escuela que de manera explícita y abierta decidió retirarse del proyecto.

♦ *Definición de la estrategia operativa para desarrollar la sistematización³⁹*

Las instituciones distritales estuvieron enfrentadas durante el primer semestre de 1999 a un conjunto de preocupaciones relacionadas con la estabilidad laboral, la evaluación docente y algunos asuntos prestacionales. Esta situación generó un clima de anormalidad con la realización de asambleas y reuniones de docentes que poco a poco se convirtieron en eventos preparatorios de un paro nacional de maestros. Estos hechos impidieron cumplir con los plazos previstos en la agenda inicial del proyecto y con la estrategia operativa para realizarlo. Ya no era posible -con las limitaciones y obstáculos generados por la situación descrita- que dos o tres investigadores de campo pudiéramos recolectar toda la información requerida en el diseño en un mes y medio. Ante esta realidad, decidimos redefinir la estrategia de recolección de la información, para el efecto conformamos 4 equipos de tres personas cada uno para que de manera intensiva, cada equipo pudiese realizar el trabajo de campo en dos escuelas.

♦ *Selección del equipo de investigadores de campo.*

El reto que teníamos era poder contratar 4 investigadores coordinadores de la recolección de la información en terreno y que cada uno de ellos pudiese contar con dos investigadores de apoyo. Consideramos que era deseable que el conjunto de los 12 investigadores de campo tuviesen conocimiento previo de Escuela Nueva.

Gracias a la FVG pudimos contactar tanto a los 4 investigadores coordinadores de campo, como a los 8 investigadores asistentes, todos ellos con conocimientos previos del enfoque y la metodología de Escuela Nueva. Debemos señalar que en cada equipo participó una de las promotoras del proyecto, pero se estableció que cada una de ellas recolectaría información en instituciones en las que no hubiera tenido trabajo previo.

♦ *Discusión y validación del diseño con el equipo de campo. Concertación del proceso de trabajo de campo con los Directores de los centros educativos.*

Los equipos de campo se constituyeron en una contraparte técnica muy importante en el proceso de validación del diseño y en las definiciones básicas para la construcción y

³⁹ Debe tenerse en cuenta que debido a los problemas laborales de los docentes, l'ECODE convocó a un paro nacional el cual generó una situación de anomalía en las instituciones educativas.

validación de los instrumentos. Con ellos tuvimos tres talleres de trabajo para discutir el diseño. De dichos talleres surgieron las ideas básicas para la construcción de los instrumentos.

Cuando el diseño estaba completamente definido, se convocó una reunión de directores con el fin de informarles y concertar con ellos el proceso de recolección de la información. En la reunión con directores quedó en evidencia que los docentes –que acababan de terminar un paro contra la evaluación de maestros- estaban completamente resistentes a cualquier actividad que pudiera ser asociada con evaluación. Por esta razón, después de explicar el significado de la sistematización a los directores se procedió a concertar con ellos la agenda de trabajo en cada una de las instituciones.

Por solicitud de los directores –que luego fue ratificada por los docentes durante el trabajo de campo - los informes de la sistematización no deberán contener los nombres ni de las instituciones, ni de los docentes ni directivos. Solamente si ellos han leído previamente el informe y autorizan la inclusión de los nombres esto se hará, de lo contrario deberán ser omitidos. De ahí que en este informe no se citen las instituciones con su nombre propio

◆ *Presentación, discusión y prueba piloto de los instrumentos*

Cada uno de los instrumentos diseñados por los coordinadores de la sistematización, fue discutido y analizado con los investigadores de campo. Una vez discutidos, ajustados y apropiados, y una vez definida la agenda para la recolección de la información, cada uno de los equipos realizó una visita a un centro educativo para probar los instrumentos en terreno, fue el momento también de analizar si los tiempos previstos en la agenda eran realistas.

Después de la visita se realizó un taller que tuvo como fin el análisis y reajustes propuestos a los instrumentos, así como el ajuste final a la agenda de trabajo en campo⁴⁰. Con estos ajustes se procedió a la impresión del conjunto de los instrumentos los cuales fueron manejados por cada uno de los coordinadores de equipo de trabajo de campo.⁴¹

◆ *Desarrollo del trabajo de campo.*

Cada uno de los equipos realizó las tareas de recolección de la información. Todos los instrumentos fueron adecuadamente aplicados, y las diversas situaciones imprevistas que surgieron pudieron ser resueltas de manera que no se vio afectada la cantidad ni la calidad de la información por recolectar.

◆ *Análisis de la información y escritura del informe de la sistematización.*

Para agilizar el manejo de la información recolectada a través de los instrumentos previamente diseñados para tal fin, se construyeron matrices de análisis comunes para que todos los grupos de investigación vertieran y ordenaran en ellas toda la información recolectada. A cada uno de los equipos de campo se le entregó la matriz de análisis, de tal manera que todos pudiésemos contar con la información ordenada de la misma manera.

⁴⁰ Ver Anexo 4 agenda de trabajo de campo

⁴¹ Los instrumentos utilizados para la recolección de la información se encuentran en el Anexo # 5

Una vez diligenciadas las matrices nos reunimos con los investigadores de campo para hacer una primera ronda de análisis de la información e iniciar el proceso de identificación de regularidades e hipótesis explicativas de los hallazgos.

A partir de dos diferentes talleres de análisis realizados con los investigadores de campo, cada uno de ellos procedió a escribir el informe de sus 2 instituciones, el cual ha servido de fundamento al presente informe final.⁴²

Los coordinadores del estudio, a partir de las reuniones permanentes con el equipo de campo, de las visitas realizadas a los centros educativos durante el proceso, y de las 8 matrices de vaciado de la información de los instrumentos aplicados y de los escritos de cada uno de los coordinadores de campo sobre las ocho instituciones, procedió a ordenar la información en una serie de matrices finales las cuales recogen todos los datos del estudio y permiten establecer los aprendizajes centrales derivados del proceso, las hipótesis explicativas a los hallazgos y las orientaciones sobre el futuro del proyecto.

3.4 Socialización y Validación de los resultados

Los resultados del proceso plasmados en el primer informe de avance dieron lugar a diverso tipo de procesos de socialización y desarrollo de intensos e importantes debates que –desde nuestro punto de vista- han contribuido simultáneamente a: i) desarrollar y afinar el proyecto Escuela Activa Urbana, ii) cualificar al equipo de la Fundación encargado del proceso de implementación del proyecto, iii) a desarrollar algunos ajustes y precisiones en el informe de la sistematización.⁴³

♦ *Al interior de la Fundación Volvamos a la Gente*

Lo primero que debe señalarse es que el proceso de sistematización ha generado un creativo y polémico proceso de búsqueda al interior del equipo de la Fundación Volvamos a la Gente que ha estado al frente del proyecto. A partir de algunas de las afirmaciones presentadas en el documento presentado al IDEP y de las preguntas formuladas desde la lectura de Rodrigo Villar, quedó en evidencia que a pesar de los avances logrados en la primera parte del trabajo en la que se intentó una reconstrucción de los fundamentos conceptuales y operativos del proyecto, éstos aún no eran muy claros y explícitos.

Esta situación generó un proceso de búsqueda, de afinamiento y reconstrucción del “modelo” de intervención que constituye el cimiento de lo que se formula en el segundo módulo de este informe como “avances en la cualificación del proyecto”.

♦ *Con directores y docentes de las instituciones participantes.*

Con los docentes de las instituciones se adelantaron algunas reuniones, en las que debe señalarse, hubo mucho más interés por analizar la continuidad del proyecto que por revisar críticamente los resultados de la sistematización. A pesar de que se les entregó un

⁴² Los informes de cada una de las instituciones, con sus respectivas matrices de análisis se encuentran en el Anexo# 6

⁴³ Debemos subrayar la calidad de los debates pedagógicos que se suscitaron en los diferentes escenarios en los que se debatió el proyecto al interior de la Fundación. Debemos agradecer en especial a los coordinadores de campo, a los investigadores auxiliares y a los directores de los centros educativos que muy generosamente participaron de intensas y diversas jornadas de debate y búsqueda de alternativas para el proyecto

documento síntesis del proceso adelantado, éste no fue suficientemente debatido y analizado. En general fue aceptado, pero nos queda la sensación de que en este aspecto falló la estrategia de comunicación, tanto por el tipo de documento entregado (quizás muy académico), como por los tiempos limitados para el desarrollo de las discusiones.

Sin embargo como lo hemos señalado, a pesar de la debilidad en el debate, con este sector, si existe un clima de compromiso y un explícito interés en los docentes que han venido dentro del proyecto por promover un movimiento Distrital de Escuela Activa Urbana. Es necesario prever hacia el futuro una estrategia de trabajo que logre movilizar la discusión entre ellos, de tal manera que –a partir del debate- puedan ir afinándose algunos sesgos que han sido identificados en este estudio.

En la última etapa del proceso, se desarrolló una reunión con docentes para la validación de los módulos de orientación sobre los contenidos básicos del proyecto. Esta reunión fue un espacio importante de cuestionamiento y crítica sobre la necesidad y pertinencia de hablar de una propuesta preferencialmente orientada a sectores “urbano – marginales”, sobre el significado de hablar de participación escolar, de trabajar alrededor de saberes y competencias, de diferenciar a los niños/as de los sectores más pobres en especial los de estrato 1, de niños/as de estratos 4,5,6.

La reunión insistió en la necesidad de trabajar materiales didácticos para docentes que puedan tener más fuerza comunicativa, es decir, mantener la profundidad de los contenidos con lenguajes más directos, menos académicos, y con la utilización de imágenes y esquemas.

♦ *Con la interventoría académica, el lector externo y la asesora técnica*⁴⁴.

No es fácil para quien escribe un documento recibir y asimilar las críticas. Debo decir que los tres lectores del borrador inicial lograron algo que no es fácil en nuestro medio académico: desarrollaron una lectura juiciosa, crítica y –a veces- dura, pero rigurosa, fundamentada y –sobre todo- creativa y constructiva del documento. Creo que en este caso superamos la polarización que suelen tener los debates académicos en nuestro medio⁴⁵, en donde o bien se está en la adulación y comisión de aplausos, o bien se está en la demolición destructiva de todo lo formulado. Los lectores nos mostraron que habían estudiado juiciosamente el texto, y por tanto, hablaban desde el conocimiento que éste les producía. Eso quizás fue el elemento central para poder construir a partir de sus planteamientos, que por otra parte, mas que interrogantes inmovilizadores, se constituyeron en sugestivas y respetuosas orientaciones.

Los puntos críticos señalados por los lectores han permitido varias cosas: i) apoyar el debate interno en el equipo de la Fundación, ii) movilizar la búsqueda de ajustes y afinamiento al modelo de intervención que hasta ahora se ha adelantado en el proyecto, iii) hacer ajustes al presente documento de sistematización y iv) orientar búsquedas en la propuesta de afinamiento del proyecto.

⁴⁴ Marina Camargo ha sido la asesora técnica que nos ha acompañado en la última fase de este estudio, sus aportes son pieza central de los desarrollos del segundo módulo

⁴⁵ Hablo de la “comunidad” académica de investigadores en educación

CAPÍTULO II APRENDIZAJES OBTENIDOS DEL PROCESO

El proceso de desarrollo del contrato con el IDEP ha tenido dos fases: una primera más bien *retrospectiva*, en la que toda la atención se centró en reconstruir lo que ha sido el proceso de adecuación del proyecto en terreno en las 16 escuelas; el diseño de la intervención, el proceso de implementación en las escuelas, la manera como ha sido recibido y apropiado por los maestros, la manera como ha funcionado en las aulas y los centros educativos, y algunos de los efectos que ha venido generando en los diferentes actores (director, docentes, niños/as, familias) y niveles de las escuelas (aulas, institución, relaciones con la comunidad). Esta fase se cerró con la entrega del primer informe de avance.

La segunda fase, más bien *prospectiva*, retomando las preguntas y aportes críticos tanto de los actores involucrados con el proyecto: promotores de la Fundación Volvamos a la Gente y directores y docentes, como de los lectores externos, afinó los hallazgos de la sistematización y focalizó la atención, en la explicitación de los supuestos “clave” del proceso; tanto a nivel de la “teoría del cambio”, como de la “teoría de la implementación”⁴⁶. A partir de estos avances, desarrollados con la participación directa de los responsables por la Fundación del proceso en campo, se procedió a elaborar un primer boceto de material de inducción para docentes interesados en acercarse al proyecto. Este material fue probado con docentes interesados y a partir de las sugerencias se entrega la versión que acompaña este escrito.

En esta parte, vamos a presentar solamente los avances generados en la fase más bien retrospectiva del proceso que correspondió al proceso de sistematización. Los avances desarrollados a partir de ésta se encuentran en el segundo módulo.

Lo relativo a los aprendizajes derivados de la sistematización tienen dos niveles: i) los relativos al proceso de diseño e intervención de la Fundación y ii) los derivados del análisis de los procesos de apropiación del proyecto en las instituciones

4. APRENDIZAJES A NIVEL DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

4.1. Aprendizajes derivados del proceso de diseño

Como en muchos de los procesos de intervención social desarrollados desde el sector no gubernamental, en la Fundación se trabaja desde el compromiso con el cambio educativo y en una perspectiva de mediano plazo, pero, quizás por las limitaciones económicas y por la misma “cultura de la intervención social”, las premuras de los contratos hacen difícil para estas entidades dedicar los recursos necesarios a la conceptualización y explicitación de sus proyectos.

En el caso del proyecto EAU, en particular, en el proceso de intervención en las 16 escuelas del DC, ha sucedido que el contrato (con sus limitaciones temporales y financieras) limitó las posibilidades de pensar en una estrategia más global. De otra parte, la Fundación, en cuanto tiene a su haber el acumulado de experiencia de más de 20 años de trabajo en

⁴⁶ Estos dos conceptos fueron aportados por Rodrigo Villar a partir de las categorías Weiss, C. (1998)

Escuela Nueva, soporta sus acciones en los fundamentos y propuestas que se han derivado de éste programa, que por lo demás, ha demostrado resultados en el área rural.

Los desarrollos a nivel del diseño del proceso de intervención en el área urbana se dieron en la primera fase de la historia de la Fundación, cuando se contó con el apoyo de la Interamerican Foundation. Desde los procesos de conceptualización y los hallazgos y materiales producidos en aquella época se desarrolló la intervención en el DC, debe decirse, sin embargo que la Fundación no ha desarrollado suficientemente el diseño de su proyecto en áreas urbano – marginales.

La primera fase de este trabajo intentó -a partir de las entrevistas y encuestas a las promotoras del proyecto en terreno-, y de las entrevistas a los responsables del proyecto, explicitar su “modelo” de intervención, puesto que los documentos existentes no daban cuenta ni de la teoría del cambio, ni de su teoría de la implementación. Evidentemente, las limitaciones en cada una de esas dos áreas quedaron a la luz y son señaladas por Rodrigo Villar en su documento de retroalimentación al informe de avance. A partir de allí se ha avanzado mucho en el proceso de la reconstrucción y precisión, del modelo de intervención, existe consciencia de su pertinencia e importancia, este es un resultado tangible del proceso de sistematización, sin embargo este es un proceso técnico-político – administrativo en el que los estudios académicos deben reconocer las dinámicas institucionales y aceptar sus propios ritmos, y no pretender suplantar a quienes están al frente de esta acción.

i) La teoría del cambio en el proyecto

En el momento de elaborar el primer informe de la sistematización se reconstruyó lo que en aquel momento era la teoría de l cambio para la Fundación; y se concretó en dos aspectos, lo que los miembros de la institución piensan respecto de : i) ¿Qué cambiar? y ii) cuáles son los supuestos para el cambio. Recordemos lo señalado en aquel momento.

◆ ¿Qué cambiar?

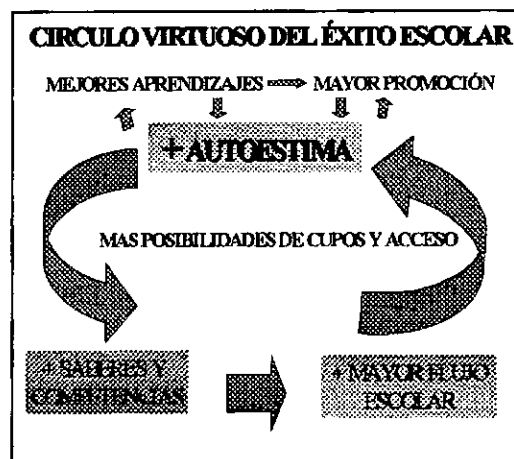
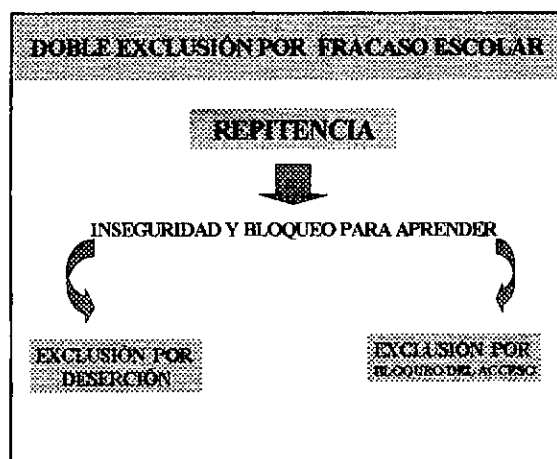
La Fundación no tiene duda en su apuesta estratégica: la educación es un derecho y una herramienta fundamental en la integración de la sociedad, en la posibilidad de superar la polarización social con todas las nefastas consecuencias de pobreza, guerra, no sostenibilidad de la sociedad, que ésta polarización genera.

La Fundación, por otra parte, sabe que es fundamental trabajar por el acceso y la permanencia de los niños/as en las escuelas, esta es una tarea básica, pues de ella depende en gran medida el futuro de los niños/as más pobres y sus comunidades. Sin embargo, la Fundación entiende las limitaciones y condiciones de su identidad institucional, en este sentido no puede asumir un compromiso directo con la generación del conjunto de condiciones materiales para garantizar el acceso y la permanencia; ampliación de planta física, mobiliario, materiales educativos, transporte, uniformes, etc.

La Fundación sabe -a partir de los estudios e investigaciones educativas y los efectos probados del programa Escuela Nueva - que si se logra incidir en la cualificación de los docentes, sus prácticas pedagógicas y el clima escolar, se mejorará la calidad de los aprendizajes en los niños/as, por lo tanto, bajarán los niveles de fracaso escolar, por ende se

incrementará la autoestima y seguridad de los niños/as en sus capacidades para seguir aprendiendo y adquiriendo las habilidades necesarias para integrarse a la sociedad.

Mayores aprendizajes disminuirán la repitencia y la deserción⁴⁷. lo que implicará que el 14% de los cupos ocupados actualmente por los repitentes en Bogotá (339.358 niños/as⁴⁸), al fluir dentro del ciclo escolar ampliarán las posibilidades de acceso al sistema para los que hoy están fuera, es decir para cerca de 100.000 niños/as entre los 5 y los 17 años⁴⁹



La hipótesis conceptual en la que se fundamenta el proyecto implica una revolución “copernicana” en el sentido y las prácticas de las instituciones educativas, respecto a la enseñanza frontal⁵⁰. Veamos las diferencias entre éstas dos perspectivas pedagógicas:

Categorías	Pedagogía Activa	Enseñanza Frontal
Sentido de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Construir ambientes educativos significativos para los niños/as, éstos son condición básica para aprender • Potenciar las experiencias de los niños/as en el <i>presente</i>, como condición para una integración social activa y participativa desde el aquí y el ahora. • Genera aprendizajes para actuar de manera inteligente, solidaria y productiva en la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder a las demandas de las autoridades y burocracias educativas. (Cumplir el programa, los horarios, seguir el texto, etc.) • Preparar a los niños/as para el <i>futuro</i>, a través del entrenamiento en la aceptación pasiva de un ordenado: horarios, programas, normas. • El aprendizaje tiene como fin el título, el certificado. Es un requisito formal para la vida social
P/Partida de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses y expectativas diversas de los niños/as • Conocimientos y saberes del niño y la comunidad, en relación con los saberes académicos. • Respeto a diferentes niveles de conocimiento y desarrollo de los niños/as 	<ul style="list-style-type: none"> • El programa académico estándar • El texto y los conocimientos “académicos” valorados como los únicos legítimos • Tratamiento de los niños/as como grupos homogéneos que deben ir al mismo ritmo
El rol del maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Es el motor que impulsa a que los niños/as busquen investiguen, estudien y aprendan por sí mismos. • Es una persona en formación permanente, no lo sabe todo, investiga, estudia, busca. Escucha/ • Orienta y promueve incitando el deseo de saber. Desde la persuasión, la motivación y el liderazgo • Exige y reta desde las potencialidades del niño/a. “Tu puedes más” “Tus habilidades podrían ayudarte para lograr mejores resultados en ...” • Genera un clima de confianza, solidaridad y alegría 	<ul style="list-style-type: none"> • Es el centro del proceso de aprendizaje, desde la enseñanza • Es el que sabe, tiene (o debe tener) la verdad. Siempre tiene la respuesta correcta. • Instruye y dicta clase. Mueve desde la orden, el deber y la autoridad • Corrige y sanciona los errores y faltas. “Cometiste esta falta”. “Perdiste la previa” “Debes repetir la plana, la operación matemática, el año” • Genera un ambiente de rigidez, silencio, “orden”

⁴⁷ De acuerdo con la investigación educativa la repitencia es uno de los factores de mayor incidencia en el abandono escolar

⁴⁸ Ver SED Plan Sectorial de Educación 1998 – 2000 pgs. 1 a 11

⁴⁹ Ver el numeral 1.1. pg. 7 ¿Porqué el proyecto pedagógico EAU?

⁵⁰ Este concepto de pedagogía frontal fue acuñado por Shieffelbein, E. (1994)

Concepto sobre el Niño	<ul style="list-style-type: none"> • Persona llena de potencialidades de aprender y crecer. • Tiene conocimientos al llegar a la escuela. Va a la escuela a desarrollar conocimientos y capacidades. • Aprende haciendo, experimentando, preguntando, indagando. • Tiene posibilidades de escoger y elegir entre diversas alternativas de trabajo que se le ofrecen. • Habilidades más importantes a desarrollar: observar pensar, razonar, habilidad para resolver problemas, criticar, buscar información, trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persona a formar y ordenar, con tendencias al menor esfuerzo, al desorden. • Es ignorante. Va a la escuela a aprender unos contenidos definidos por el currículo. • Aprende a través de escuchar clases, hacer las tareas hacer los exámenes • Debe trabajar en los temas, actividades, tareas, homogéneas señaladas por el horario y el profesor. • Habilidades más importantes a desarrollar: escuchar copiar, memorizar, seguir órdenes, trabajar individualmente
El Método	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje inductivo y por descubrimiento. Debe partirse de lo singular, experiencial, significativo. • Centrado en la construcción de conceptos • Tiempos y espacios flexibles (horarios acordes a motivaciones) (aprendizaje fuera del aula y la escuela: zoológico, industrias, museos, etc.) • Trabajo individual y de equipo. El aprendizaje tiene un importante componente social. La verdad es intersubjetiva • Los materiales educativos son herramientas de búsqueda, incitan, preguntan, orientan en la construcción de la verdad y el conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje deductivo, desde las teorías, los conceptos, lo general hacia lo particular • Centrado en la memorización de contenidos. • Tiempos y espacios rígidos (el horario y el aula de clase) • Énfasis en el trabajo individual, competitividad, restricción a la interacción. • Los materiales son básicamente los textos, tienen un carácter dogmático, son portadores de la verdad, hay que estudiarlos y repetirlos

Como puede observarse, en la propuesta de la pedagogía activa se promueve una transformación radical de la cultura escolar, transformación que implica un replanteamiento completo de su vida cotidiana; abarca la reorganización del espacio, del tiempo y de las representaciones sobre los tres ejes básicos de la institución: i) el saber y el conocimiento, ii) la autoridad y el poder y iii) el afecto y los intereses.

• *A nivel del saber y el conocimiento*

La pedagogía activa propende por la superación del esquema que separaba de manera drástica el conocimiento académico y el conocimiento local, popular. El primero, conocimiento universal decantado en la tradición escrita a través de los códigos lingüísticos y lógico matemáticos, deja de ser el único legítimo, pues desde este enfoque se entran a valorar y a estimar los conocimientos locales como herramientas posibilitadoras para comprender y dar respuesta a problemas concretos del contexto específico, para interrogar a los saberes universales y retarlos a construir comprensiones más amplias. Pero además, como la estrategia básica para promover aprendizajes significativos en los niños/as que se introducen en la ciencia desde lo conocido y familiar hacia las teorías y las disciplinas.

El conocimiento y las ciencias dejan de ser algo dado y absoluto, para convertirse en un proceso de construcción permanente en donde la controversia y el debate cumplen un papel fundamental. En este sentido, no se trata de "descubrir" y repetir las verdades, sino de construir y reconstruir el conocimiento, desde la observación, la indagación y el apoyo en los avances desarrollados desde las ciencias.

Dentro de este contexto, los libros de texto y los materiales educativos cumplen una función muy importante: animar y acicatear las búsquedas de los alumnos, afinar sus preguntas, orientar las pesquisas, señalar lecturas complementarias, experimentos, visitas a museos, es decir: los textos dejan de ser los portadores de verdades para ser reproducidas, para convertirse en herramientas orientadoras de la construcción del conocimiento

El sentido del aprendizaje y el conocimiento es el desarrollo personal y social. Aprendemos para ejercitar nuestras capacidades y contribuir desde ellas en la construcción de una sociedad democrática, productiva, justa y solidaria, en ese sentido el aprendizaje no es una acción orientada por intereses meramente individuales o necesidades puramente formales.

Los escenarios del aprendizaje son variados, no se restringen al aula, a la clase, al texto y al examen. Son también espacios de conocimiento muy valorados dentro de éste enfoque los espacios públicos: museos, parques, zoológicos, bibliotecas; las empresas, las instituciones oficiales, los bancos, los medios masivos (la prensa, la TV, la radio); la naturaleza: los bosques, los ríos, en fin los lugares en los que transcurre la vida de los niños.

La agenda del aprendizaje no puede quedar aprisionada en un currículo rígido, estándar y predeterminado desde fuera de los intereses de los niños. Es tarea de la escuela promover los intereses particulares y generales ayudando a encontrar a cada niño y a los distintos grupos infantiles sus mejores potencialidades, de tal manera que, por iniciativa, interés y esfuerzo propio vayan desplegando sus capacidades específicas de manera autónoma y sin coerción externa. Dentro de un proyecto de pedagogía activa no podría concebirse la homogeneidad de los intereses, en la escuela. Como en el bosque silvestre deberían florecer al lado de los científicos, los deportistas, al lado de los artesanos, los literatos, al lado de los economistas, los músicos, etc. Lo anterior implica una escuela en donde el niño/a encuentra opciones, posibilidades de elegir y ejercitar libremente sus potencialidades.

- *A nivel de la autoridad y el poder.*

La pedagogía activa rompe de manera drástica con el modelo directivo –y en ocasiones autocrático- de las escuelas orientadas por una enseñanza frontal, en donde las jerarquías se reproducen a lo largo y ancho del tejido escolar, y en donde la autoridad del adulto está fundada en el status definido desde las normas por la institución, más que en un liderazgo ganado desde la persuasión, es decir, desde el afecto, el ejemplo, los argumentos y la concertación.

Dentro del enfoque de la pedagogía activa, el niño y el joven no son solamente objetos de enseñanza, son fundamentalmente sujetos de aprendizaje, en este sentido, tienen un papel activo y participativo dentro del aula de clase y dentro de la institución. Y no solamente en los procesos de aprendizaje académico, sino en el conjunto de actividades sociales y actividades libres que deberán abrirse espacio en las aulas y en la institución. Los comités estudiantiles y el gobierno estudiantil son la expresión concreta de la posibilidad de los niños para expresar sus puntos de vista, sus iniciativas, sus cuestionamientos.

Las normas de convivencia en una escuela activa deben representar los acuerdos asumidos entre las partes, más que un código reglamentario de normas policivas incuestionables. Las normas son cumplidas en cuanto son razonables y son comprendidas por los estudiantes.

- *A nivel del afecto y los intereses.*

Este es un punto central en una pedagogía activa, pues como lo señalaba Ortega y Gasset “Lo afectivo es lo efectivo”, máxime en la infancia y la adolescencia. Una escuela activa debe tener auténtico interés por indagar permanentemente por las necesidades, las expectativas y los intereses diversos de los niños/as. Una escuela activa debe promover la diversidad de potencialidades de sus alumnos, pues entiende que los seres humanos –y en especial quienes están creciendo- dan lo mejor de sí cuando están auténticamente interesados.

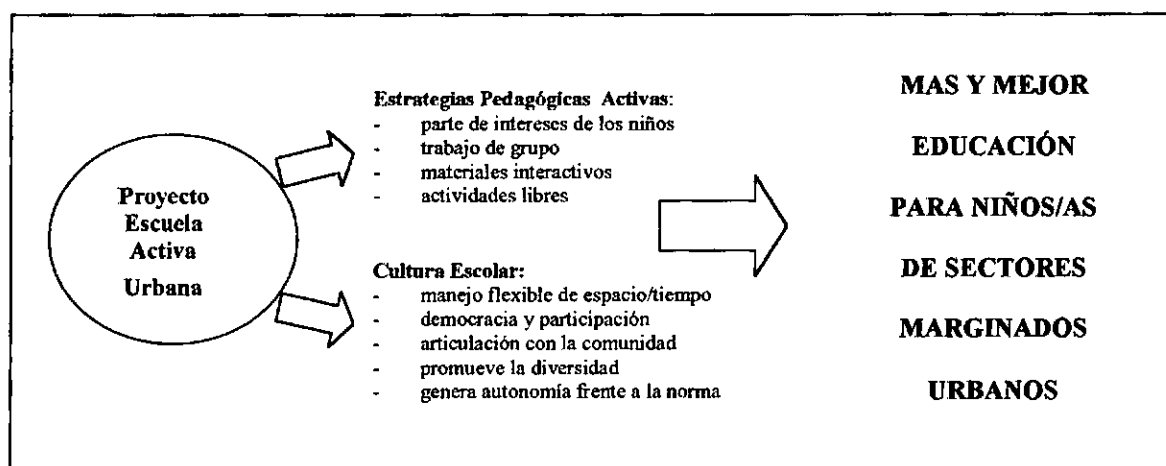
La pedagogía activa reconoce que la autoestima es fuente de seguridad, condición básica para el aprendizaje, la socialización, la participación activa en la vida escolar y el crecimiento; mientras los sentimientos de inferioridad, son el terreno abonado para la frustración, el bloqueo, la incapacidad para aprender y hacer amigos, la agresividad. En este sentido cada docente dentro de una escuela activa debe intentar, antes que nada, encontrar las potencialidades y fortalezas de cada estudiante, para desde allí cimentar la construcción de esa persona, el desarrollo de sus talentos individuales. Siempre a partir de la potencia nunca del déficit, es un lema central en una pedagogía activa.

Como se planteó más arriba, la escuela activa es un centro en donde existen diversas opciones para los estudiantes: no todo está completamente reglamentado y definido. Es evidente que deben existir normas, es necesario que existan horarios y agendas establecidas, pero es fundamental que al lado de éstas se cuente con la posibilidad de elegir entre diversas alternativas : tanto en lo académico, como en lo artístico, lo deportivo, lo social.

◆ *Hipótesis conceptual*

A partir de los anteriores supuestos la hipótesis conceptual que orienta el trabajo de la FVG es: *“El desarrollo de un programa de pedagogía activa en instituciones educativas de sectores urbano marginales generará cambios importantes en las estrategias pedagógicas de los docentes en el aula y transformaciones en la cultura escolar de dichas instituciones, lo cual generará relaciones más comprensivas con el conocimiento, una mayor participación e iniciativa de los estudiantes en la gestión escolar, mejores oportunidades para desarrollar los intereses particulares de los estudiantes, todo lo cual redundará en más y mejor educación básica primaria para niños/as éstos sectores”*

LA PEDAGOGÍA ACTIVA COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO EDUCATIVO



Lo anterior significa que una escuela activa crea alternativas para promover el acceso universal de los niños/as de su entorno, motiva y retiene a los que ingresan, los cuales, en cuanto trabajan en torno a sus intereses, avanzan y son promovidos a su propio ritmo sin regímenes de repetencia escolar.

Gracias a las estrategias pedagógicas centradas en los niños/as, al trabajo de grupo, la indagación y la comprensión, la escuela activa fomenta las habilidades de pensamiento y la

creatividad, las competencias comunicativas y las habilidades sociales, el razonamiento lógico y las competencias matemáticas, es decir, es una escuela que mejora de manera cualitativa y en el mediano plazo la calidad de la educación que reciben sus niños/as.

◆ Supuestos del cambio

La Fundación –por su identidad y misión institucional- está más interesada en el desarrollo de políticas educativas de amplio impacto, que en innovaciones puntuales y delimitadas. Promueve las innovaciones en instituciones concretas, pero esa no es la finalidad última, se trata de ofrecer alternativas no solo para unos pocos niños/as, sino para el conjunto de los que están en las peores condiciones

Como ha quedado dicho la FVG ha retomado la estrategia de construcción y desarrollo del sistema Escuela Nueva(E.N.). En este sentido, el proyecto Escuela Activa Urbana ha seguido un método inductivo de ensayo y error, de tal manera que a partir de la práctica y la vivencia de escuelas y maestros –en diálogo con los enfoques de la pedagogía activa-, *pueda irse construyendo la propuesta de abajo hacia arriba*. La idea es desarrollar una propuesta pedagógica con herramientas concretas que hayan demostrado su viabilidad en la práctica concreta y que sean capaces de responder adecuadamente a los contextos marginados urbanos.

Este proceso ha significado –siguiendo la propuesta de Korten -⁵¹ el desarrollo de *una primera fase* de experiencias de innovación muy delimitadas en terreno sobre las posibilidades de la metodología E.N. y la pedagogía activa para sectores urbano-marginales, experiencias innovativas que demostraran la efectividad y viabilidad de una innovación como ésta para ir a escala.

ii) La teoría de la implementación en el proyecto ¿Cómo hacer el cambio?

La FVG está interesada en promover innovaciones educativas capaces de incidir en políticas públicas, está interesada en desarrollar experiencias demostrativas que sean viables a nivel técnico, político y financiero, y a la vez sean susceptibles de ser expandidas a escala progresivamente. En este sentido, su capacidad de impactar las políticas se fundamenta en la demostración práctica y concreta de sus postulados conceptuales.

La FVG está interesada en generar conocimiento desde la experiencia directa de docentes e instituciones específicas, para que en un proceso de reflexión y aprendizaje permanente, sus planteamientos vayan siendo depurados, validados en la práctica, y así pueda ampliarse la propuesta de manera progresiva. En este punto la Fundación sigue las etapas definidas por Korten (1989) para proyectos de innovación y transformación social. Korten plantea tres etapas en el proceso de desarrollo de una innovación: i) *Aprendiendo a ser efectivos* (es decir demostrar la pertinencia, viabilidad y la capacidad de la innovación para resolver los problemas que atiende) ii) *aprendiendo a ser eficientes* (es decir, demostrar en una fase de expansión inicial regulada que las relaciones costo-beneficio son adecuadas para el proyecto) iii) *Aprendiendo a expandir* (una vez que la innovación ha demostrado su efectividad y eficiencia, tiene el reto de generalizarse atendiendo al conjunto de variables

• ⁵¹ Ver : Colbert, V. Chiape, C, Arboleda, J (1993)

económicas, políticas y financieras que implica su universalización, de tal manera que éstas no se constituyan en un factor que niegue la potencia innovadora del proyecto, pues al generalizarlo se corre el riesgo de una refuncionalización y adecuación al viejo "orden" y a la estructura vigente con lo cual, la innovación deja de ser tal.

Dentro de las categorías señaladas por Korten el proyecto de pedagogía activa se encuentra en la primera fase: está *aprendiendo a ser efectivo*, es decir está en un momento en que debe demostrar, en pequeño, a nivel de unas pocas instituciones, la pertinencia, viabilidad y capacidad de la propuesta de escuela activa para incidir de manera clara y concreta en los problemas de eficiencia y calidad de la educación que se imparte a los niños/as de los sectores urbano – marginales. Solamente cuando la propuesta haya probado su capacidad de generar éstos efectos podrá pensarse en su expansión gradual para analizar su eficiencia, es decir los recursos que implicaría su expansión y generalización. Pasada esta prueba, viene la última etapa, la capacidad de la innovación para mantener su espíritu y su potencia de cambio en el proceso de generalización, es un reto mayúsculo pues las variables políticas, administrativas y financieras tienden a refuncionalizar la innovación atrapándola en las viejas estructuras.

La hipótesis estratégica para esta etapa de validación de la efectividad de la innovación ha tenido las siguientes características:

* A la instituciones y docentes se llega no solamente con una propuesta pedagógica abstracta, sino además con un conjunto de herramientas y dispositivos concretos que les permitan iniciar la innovación: materiales didácticos (guías, rincones) estrategias didácticas (trabajo de grupo, comités, gobierno estudiantil, uso de guías), los cuales serán llevados a ellos a partir de talleres de capacitación vivencial y asesoría en el aula.

* La participación de docentes e instituciones en el proyecto deberá ser voluntaria y comprometida, la innovación no podría adelantarse sin la expresa aceptación y compromiso de los implicados.

* Se requiere que los centros educativos cuenten con las condiciones materiales mínimas para iniciar el proyecto; espacios suficientes, muebles susceptibles de ser utilizados para trabajo de grupo, posibilidad de acceder a los materiales educativos.

* El compromiso tiene un carácter institucional, es decir, no basta con el interés individual de cada uno de los docentes, se requiere que el centro educativo, en cuanto tal

asuma la responsabilidad por los resultados del proceso.⁵²



⁵² Al respecto la FVG, de común acuerdo con la SED solicitó a cada una de las instituciones convocadas y a cada uno de sus docentes, firmar una carta de interés y compromiso con el proyecto innovador.

La hipótesis estratégica, entonces podría formularse de la siguiente manera: *“La implementación de un proyecto de pedagogía activa será exitosa en la medida en que: i) se promueva a partir de un enfoque pedagógico sólido soportado en herramientas concretas a nivel didáctico, ii) en que la participación de los implicados sea voluntaria e institucional, iii) en que existan en los centros educativos las condiciones materiales básicas para su implementación.”*

Es importante subrayar que en este momento de la sistematización (mes de Mayo) no existían precisiones mayores respecto de lo que era el proceso de intervención que adelantaba la Fundación a nivel del proyecto Escuela Activa Urbana. Hasta el momento, puede afirmarse que las seguridades que da el modelo Escuela Nueva, junto con las presiones por moverse en el limitado marco de los contratos, ha obstaculizado a la Fundación una mayor explicitación y desarrollo de las adecuaciones de Escuela Nueva para el área urbano – marginal. En este sentido las siguientes anotaciones de Rodrigo Villar son perfectamente pertinentes para el desarrollo del proyecto. Las transcribo textualmente dada su importancia

Para los objetivos de una evaluación o de una sistematización, es útil saber no sólo lo que se espera que logre el programa, sino cómo se espera que lo logre. Para esto es importante saber los supuestos que están detrás del programa y su encadenamiento. Estos supuestos con su encadenamiento son la teoría o las hipótesis que guían la acción. La teoría en un programa es entonces el conjunto de relaciones causales entre las actividades propuestas en el programa con los resultados esperados o en otras palabras, los supuestos que están detrás de los mecanismos operativos que median entre la entrega de un servicio y la emergencia de resultados. Es la cadena completa de supuestos que nos conducen a pensar que si hacemos X, entonces obtenemos Y. En ese sentido, si un programa es una teoría aplicada de cambio social, una sistematización o una evaluación es un test para validar o invalidar las hipótesis y así generar conocimiento sobre el programa mismo y sobre intervenciones similares (Weiss, C. 1998: 55-57).⁵³

Además de las teorías que informan los programas, existen teorías que informan la implementación. Si las primeras contienen los supuestos sobre los mecanismos que generan unas respuestas específicas o conducen a los resultados esperados, las segundas, orientan la selección de las actividades mismas del programa. La implementación incorpora los supuestos sobre el tipo de actividades que mejor traducen los objetivos del programa. (Weiss, C. 1998: 57-58). Si por ejemplo, un supuesto de la teoría de un programa educativo es que el trabajo en grupo genera mejor aprendizaje porque los estudiantes más avanzados apoyan a los menos avanzados, o porque se generan más preguntas entre los estudiantes, la teoría de implementación buscará traducir ese mecanismo generador de mayor aprendizaje, el trabajo de grupo, a diferentes actividades: guías que promuevan el trabajo grupal y generen preguntas entre los estudiantes, mobiliario trapezoidal, etc. Para generar conocimiento a partir de la evaluación o de la sistematización, es importante siguiendo con el ejemplo, saber si efectivamente cuando los niños más avanzados apoyan a los menos avanzados se produce más aprendizaje o si las preguntas entre los niños son un motor importante del aprendizaje. Pero también es importante saber si las actividades seleccionadas para traducir el mecanismo, generan las respuestas esperadas. En el ejemplo, sería importante saber si los llamados de la guía a trabajar en grupo y las características del mobiliario, conducen al trabajo grupal y sucede lo que se espera que suceda, que los más avanzados apoyen a los menos avanzados, o si se requieren elementos adicionales.

Las teorías del programa y las de la implementación son la teorías del cambio que están presentes en cualquier programa (Weiss, C. 1998: 58). Para un proceso de sistematización, entender estas teorías y explicitarlas para validarlas o rechazarlas, constituye un camino orientador para el aprendizaje desde la práctica. Contrastar los supuestos, los mecanismos de cambio propuesto en un programa de intervención con lo que efectivamente sucede en términos de actividades y resultados, es una manera de generar conocimiento más allá del proyecto evaluado. De esa manera el proceso de intervención se valida, se retroalimenta o se cambia. Basados en esos aprendizajes se pueden generar recomendaciones para proyectos similares o sugerencias para los tomadores de decisión en torno a políticas facilitadoras de procesos de cambio o sobre programas específicos que involucren los mecanismos del programa evaluado o sistematizado

⁵³ Para profundizar en estas ideas ver Weiss, Carol. Evaluation. Second Edition. Prentice Hall. 1998. (P. 46-71)

4.2. Aprendizajes derivados del proceso de implementación y desarrollo del proyecto ⁵⁴

En esta parte, más que presentar elementos particulares derivados del proceso vivido en la implementación del proyecto Escuela Activa Urbana en 15 centros educativos (que se encuentran en los informes de cada uno de las instituciones estudiadas⁵⁵), vamos a centrar la atención en aquellos elementos del proceso que pueden brindar orientaciones para garantizar el proceso de consolidación de la propuesta pedagógica de Escuela Activa Urbana, es decir, la atención la centraremos sobre lo que hemos aprendido respecto de: i) El diseño y seguimiento de la intervención por parte de la Fundación Volvamos a la Gente ii) El origen del proceso de innovación., iii) Las percepciones de las instituciones y docentes sobre la historia de implementación del proyecto.

♦ *Aprendizajes derivados del diseño y seguimiento de la intervención*

El desarrollo del proyecto en campo deja una serie de enseñanzas importantes de ser puestas para la discusión :

* En primer lugar, el proceso de planeación de la intervención. No hay duda que el proceso adelantado con las 16 escuelas Distritales sufrió un importante recorte en el proceso de negociación del contrato. De una estrategia sistémica e integral para abordar el proceso de capacitación, entendida como inducción de la innovación, estrategia que contemplaba –no solo talleres de capacitación-, sino además visitas a escuelas demostrativas, materiales interactivos, trabajo con la comunidad, todo lo anterior partiendo de una etapa de diagnóstico previo en cada una de las instituciones. De toda la propuesta, el presupuesto existente no permitía sino adoptar una parte, por lo que se convino con la SED, reducir la intervención a un proceso de capacitación que implicaba la realización de un conjunto de talleres y visitas de acompañamiento.

El replanteamiento señalado por el contrato no llevó –desafortunadamente- a una revisión y redefinición de la estrategia y a un re- planeamiento detallado de las variables a afectar y de los efectos esperados con cada una de ellas y con el conjunto. Aunque como veremos se han logrado avances muy importantes en los centros educativos partícipes del proyecto, no podemos tener información muy fina de los factores asociados a los distintos tipos de resultados.

Es importante resaltar que el proceso no definió metas muy precisas a nivel del mejoramiento esperado en los aprendizajes de los niños/as (a nivel de competencias básicas en lenguaje y matemáticas en cada uno de los grados), tampoco precisó detalladamente los resultados esperados a nivel de cambio en las estrategias pedagógicas de los docentes (manejo de materiales, guías y textos interactivos, dinamización de procesos de grupo como medio para la producción social del conocimiento. Esta situación tiene que ver –además de que esta actividad de diagnóstico desapareció del contrato- con que no se pudo realizar una línea de base como punto de partida de la intervención. Al no contar con un diagnóstico y

⁵⁴ Es importante anotar que las referencias que haremos de las instituciones educativas específicas se harán a través de una denominación numérica que hemos utilizado en las matrices finales para analizar los resultados . Es la manera de cumplir el compromiso de no identificar con sus respectivos nombres a las instituciones participantes del estudio a profundidad. Por esta razón hablaremos de la institución # 1, # 2, etc.

⁵⁵ Ver Anexo #6

por ende sin una línea de base, hoy tenemos dificultades cual es la dimensión precisa del cambio institucional alcanzado.

Una enseñanza fundamental para futuros procesos de intervención es la necesidad de un proceso de diseño muy detallado y expreso en el que queden claramente expresados, tanto la teoría del cambio para ese proyecto específico, como la teoría de la implementación. Evidentemente un proceso de intervención que no cuente con un diagnóstico como punto de partida, está condenado a chocar con variables imprevistas que pueden multiplicar los esfuerzos y hasta hacer fracasar el proyecto.

* En segundo lugar la necesidad de construir sistemas de monitoreo & evaluación de la intervención. Si el proyecto quiere ser efectivo y además probar a agentes externos esta efectividad, está en la obligación de construir detallados y sistemáticos procesos de monitoreo & evaluación, que le permitan de una parte, revisar permanentemente como va el proceso de gestión, y de la otra, como va el cumplimiento de metas a nivel de cambios evaluables en docentes, niños/as y la cultura escolar, de acuerdo con indicadores previamente establecidos. Si queremos analizar el peso de cada una de las variables sobre los efectos del proyecto y su intercausalidad, no tenemos otra alternativa que estar monitoreando y revisando permanente el funcionamiento de cada una de ellas, en relación con la línea de base.

Uno de las serias limitaciones del proceso de sistematización, tuvo que ver con la inexistencia de un archivo documental suficientemente detallado de metas, indicadores y procesos de monitoreo. Evidentemente, existe un archivo del proyecto y en él reposan, además del contrato y un planeamiento básico, las fichas de planeación de cada uno de los talleres, las evaluaciones aplicadas a los docentes en cada evento, las fichas de seguimiento a los procesos de acompañamiento en el aula, algunas actas de reuniones en las instituciones, sin embargo en el archivo se capta más un seguimiento administrativo, más que un proceso de monitoreo técnico

* En tercer lugar, la necesidad de desarrollar un proceso de reflexión y evaluación permanente sobre el proyecto como herramienta central para lograr tres objetivos simultáneamente: i) cualificar al equipo promotor del proyecto. Cuando a partir de los datos del sistema de monitoreo & evaluación, se ponen en cuestión, tanto las acciones del proyecto como los resultados que se van alcanzando, se supera drásticamente el riesgo de la rutinización y el activismo, ii) avanzar en el proceso de afinamiento de adecuación del modelo Escuela Nueva al área urbana.. Jornadas periódicas de evaluación permiten identificar las estrategias que mejor se adaptan del área rural al área urbana, los puntos ciegos, las alternativas posibles de ser construidas, etc. Finalmente, iii) las reuniones de reflexión se constituyen en un medio de motivación mutua frente al riesgo de la desesperanza y el desencanto.

◆ *Aprendizajes derivados del origen del proceso de innovación en los Centros Educativos*

Aunque la historia del proceso de innovación en cada una de las instituciones visitadas tiene particularidades notables, pudimos encontrar tres “tendencias” diferentes sobre el surgimiento del proyecto de innovación Escuela Activa Urbana en las instituciones.



* El proyecto se origina por la iniciativa y la demanda en algunos de los centros educativos.

Es muy importante reconocer que dentro de las escuelas oficiales existen actualmente importantes dinámicas de cambio. Existe un prejuicio muy generalizado según el cual, las instituciones educativas financiadas por el estado en su conjunto se han burocratizado y dentro de ellas no existe ni interés ni posibilidad de cambio educativo. Este estereotipo queda puesto en duda a partir de la sistematización realizada. En efecto, de las 8 instituciones estudiadas, cuatro de ellas (# 2, # 3, # 4 y # 7) se integran al proyecto Escuela Activa Urbana a partir de búsquedas preliminares que venían realizando desde años atrás.

Un elemento que -dentro de la sistematización- hemos encontrado como generador de dinámicas innovadoras en las instituciones educativas durante este último quinquenio, ha sido la promulgación de la Ley General de Educación y la obligatoriedad de construir un PEI en cada una de las escuelas. La necesidad de contar con un PEI con significado y que sirva de orientación para la acción educativa es otro elemento que aparece como motivador para buscar alternativas de cambio en las instituciones escolares. Sin embargo, allí aparece un riesgo, también observado en el proceso de sistematización: hacer del PEI un documento formal escrito para cumplir una exigencia externa, que no tiene ningún sentido pedagógico para los diferentes actores dentro de la institución.

Es importante señalar, que en todos los cuatro casos señalados en los que el proyecto Escuela Activa Urbana fue buscado proactivamente por las instituciones, el programa Escuela Nueva fue un elemento que estuvo presente en la dinámica de cambio. Tres de los directores de éstas instituciones (# 2, # 3 y # 7), que han jugado un papel central en el desarrollo del proyecto habían sido docentes en el Sumapaz y allí habían implementado el programa Escuela Nueva para el sector rural. Al llegar a los barrios periféricos del Distrito se preguntan si no es posible retomar elementos de aquel programa para construir desde esos principios de pedagogía activa su PEI. Algunos mueven a sus docentes a partir de evidencias sobre los altos índices de repitencia de sus alumnos (centro educativo # 7), otros que tienen la posibilidad de iniciar un centro educativo, buscan que los docentes que les nombren tengan experiencia en Escuela Nueva (centros educativos # 2 y 3). Existe un caso (centro educativo # 3) en el que el director, abiertamente solicitó a los docentes que no estuviesen dispuestos a la innovación que deberían pedir su traslado.

Por otra parte en el centro educativo # 4, los docentes desde 1994 constituyeron el gobierno docente y a partir de allí promovieron la búsqueda de alternativas innovadoras para sus prácticas pedagógicas. Por su parte la directora en ese mismo año 1994 oyó hablar de una experiencia de escuela activa en un colegio parroquial de su zona, esa innovación era Escuela Activa Urbana, promovida por la FVG. Al visitar y conocer las bondades de esta experiencia invita a los docentes de su Jornada a que la visiten y los anima a participar en el desarrollo de la innovación.

* Surge de un proceso de concertación al interior de la escuela

Algunas escuelas se vincularon al proyecto solamente a partir de conocer su existencia e informarse sobre la posibilidad que la SED podría financiarlo. Es el caso de los centros educativos # 1, # 6. En uno y otro caso, los directores reciben información sobre la existencia del proyecto y la posibilidad de vincularse a él. Al llevar la iniciativa a la

asamblea de maestros encuentran que los docentes quieren conocer la propuesta y “*ensayar si tiene alguna posibilidad para generar efectos importantes, tanto en las prácticas docentes, como en la calidad de los aprendizajes de los niños/as*” (centro educativo # 1). En el centro educativo # 6, tres de los docentes son conocedores del programa Escuela Nueva, y convencen a los otros de su pertinencia e importancia. A partir de allí se vinculan al proyecto.

Es importante señalar el caso de la institución # 3 en donde, a pesar del interés previo del director por llevarlo a cabo, los docentes buscaron otras alternativas. El conjunto de propuestas fue llevado al consejo de maestros y allí el proyecto Escuela Activa Urbana es concertado con la participación docente siendo adoptado como alternativa frente a las otras posibilidades. En este sentido es una propuesta debatida y comparada con otras antes de tomar la decisión.

* El programa EAU llega a la escuela desde la oferta de la SED

En dos de las instituciones visitadas el proyecto fue promocionado desde la oferta (centros educativos #5 y # 8). En éstas instituciones fue “*vendido*” con una serie de incentivos: ruralidad⁵⁶, materiales educativos, apoyo técnico. Algunos de los docentes se deciden a participar más por los incentivos, otros más los argumentos y la persuasión generada en los talleres de inducción, y finalmente, otros por “*temor*” de perder la ruralidad.⁵⁷

En el trabajo de campo quedó en evidencia que los mayores cuestionamientos, prevenciones y fragilidad frente al futuro del proyecto y su sostenibilidad se dan en dos de éstas instituciones, el centro educativo # 8 y una institución que decidió retirarse del proyecto.

◆ *Aprendizajes derivados de la historia de implementación del proyecto*

En general los docentes, los directivos y las promotoras partícipes del proyecto Escuela Activa Urbana captan diferentes momentos dentro del proceso de implementación del proyecto y para algunos los distintos momentos han marcado diferentes dinámicas al interior de las instituciones. De ahí la importancia de revisar las percepciones que sobre la historia del proceso tienen los actores. En general pueden establecerse dentro del proceso tres grandes etapas, que son comunes a las diferentes instituciones.

* Pre-proyecto:

En general en las instituciones en las que primó *la demanda* del director y los docentes, el inicio del proyecto estuvo antecedido por una serie de pasos y búsquedas institucionales, orientadas a implementar una propuesta pedagógica innovativa, sobre la cual se dieron algunos avances generados desde acciones promovidas desde dentro de la institución, es el caso de los centros educativos # 2, # 3, # 4 y # 7. En ellos se dieron procesos de reflexión

⁵⁶ La ruralidad es un incentivo que se ha establecido jurídicamente para favorecer a docentes de zonas apartadas o de alto riesgo, para ellos se contabiliza tiempo doble para los ascensos y la pensión de jubilación.

⁵⁷ En dos de las instituciones el proyecto es percibido como una sutil imposición. Algunos docentes –en estas escuelas afirman que captaron en la presentación del proyecto que las instituciones que no lo asumieran podrían perder la ruralidad. Esta manera de ser percibido el proyecto por algunos docentes (como sutil imposición) generó fuertes resistencias, y en uno de los casos (que no es de los 8 centros educativos estudiados) implicó el retiro del proyecto. Ver Anexo # 7. Entrevista con docentes de la institución que se retiró del proyecto.

pedagógica, además de búsqueda de contactos para conseguir materiales, asistencia técnica, posibilidades de apoyo de la SED, etc. En las instituciones que ingresaron al proyecto a partir de la oferta institucional no se identificaron procesos preliminares autónomamente generados

* Inducción al proyecto: Expectativa y motivación inicial.

El inicio del proyecto en las instituciones estuvo marcado por una serie de eventos de información y capacitación desarrollados por la Fundación Volvamos a la Gente reuniendo a los docentes de las diferentes instituciones para la realización de los talleres de inducción sobre lo que es el proyecto: su enfoque, sus estrategias operativas y el plan de trabajo para los dos años posteriores. Este proceso inicial en general es percibido tanto por directivos como por docentes como un momento de motivación, generación de inquietudes, interés, curiosidad y expectativas muy positivas.

Al reflexionar sobre el proceso de inducción desarrollado aparecen, en algunos de los grupos focales con docentes, por ejemplo, los centros educativos # 8, #2, # 4 y los docentes de la institución que se retiró del proyecto, unas inquietudes muy importantes:

-¿Porqué el proceso no se inició con una indagación sistemática respecto de las necesidades, expectativas e intereses de los docentes de las instituciones partícipes?

-¿Porqué no se inició con algo que es básico en el programa Escuela Nueva: la monografía de la comunidad?

-¿Porqué no se partió de la identificación de las potencialidades específicas de los niños/as de cada uno de los grados, de las posibilidades de identificar diferentes subgrupos, diferentes necesidades de apoyo?

Desde éstos docentes, un proyecto de pedagogía activa debe ser coherente con sus principios, y en este sentido “ el proyecto debe partir, mas que de una oferta estandarizada, de los conocimientos, intereses y posibilidades específicas de las distintas escuelas y de los niños de carne y hueso que atiende”.

Uno de los aspectos que nos ha llamado la atención es la gran cantidad de prejuicios y estereotipos existentes sobre la pedagogía activa y el programa Escuela Nueva. Pareciera, por lo que hemos encontrado en el trabajo de campo, que éstos prejuicios se mantienen en algunos de los docentes de las instituciones citadas arriba, y esto a pesar de haber participado en el programa por lo menos durante un año, otros dos años y medio.

Dentro de los prejuicios existentes sobre pedagogía activa merecen destacarse: “La pedagogía activa es activista, por andar desarrollando tantas actividades no permite el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la inteligencia”⁵⁸ “La metodología encasilla al maestro y al niño en unas guías que más que orientadoras son manuales de instrucción conductista”. “La escuela activa niega la autonomía de los docentes pues llega a la escuela con todo ya hecho y definido, uno como docente no tiene alternativa distinta que seguir las guías” “El mismo Agustín Nieto Caballero desistió de la pedagogía activa por encontrarla muy instrumental”

⁵⁸ Para tener una buena perspectiva de los prejuicios existentes en los docentes ver la entrevista a los maestros que decidieron retirarse del proyecto. Anexo -# 7

Por otra parte frente al programa Escuela Nueva se plantearon las siguientes representaciones: “Escuela Nueva es una escuela pobre para pobres, es una escuela que solo quiere abaratar la educación sin importarle la calidad” “Lo nuevo de Escuela Nueva ya fue recogido en la Ley general de educación, ya no es necesario seguir apoyándose en esa experiencia: ¿trabajo de grupo? ¿gobierno escolar? Eso es lo que reglamentó la Ley General.” “La capacitación de Escuela Nueva es una capacitación campesina para campesinos, tiene sabor a leña”

Volviendo a lo que se venía planteando sobre la Etapa de información y motivación inicial se dieron tres tipos de reacciones: i) las de quienes han venido avanzando en el desarrollo del proyecto, con dinámica propia, ii) la de quienes se han mantenido dentro del proyecto dependiendo del impulso directo de la FVG, y iii) la de quienes se desmotivaron y o bien, bajaron su nivel de compromiso manteniendo una relación más formal que real, o bien entraron en oposición al proyecto, algunos llegando a decidir su salida del mismo.

* Sostenimiento del proyecto con dinámica propia

Para algunos de los docentes de algunas de las instituciones (Centros Educativos # 1, # 2, # 3, # 5, #7)-gracias al proceso adelantado por la FVG- el proceso de innovación logró mantenerse. “Era como un motivo que siempre nos invitaba a mantener y desarrollar el proceso”, “Gracias al proyecto EAU, no se nos acabó la gasolina, sin su apoyo hubiésemos perdido nuestro impulso inicial”. “Si bien es cierto este es nuestro proyecto, sin los talleres desarrollados, sin la asesoría recibida de la Fundación no habría logrado mantenerse el proceso como se ha mantenido” . De acuerdo con éstos docentes, gracias al proceso de capacitación y asesoría directa, hubo una cierta sensación de acompañamiento en la búsqueda, lo que “*no permitía bajar la guardia y tirar la toalla*”

Dentro de las experiencias más importantes para mantenerse dentro del proyecto están : i) la jornada de intercambio de experiencias (muchos la vivieron como una posibilidad de mirar en común problemas que se creía que eran individuales, por otro lado, fue un momento de estímulo y de sana emulación, ii) una segunda experiencia que marca positivamente el compromiso con el proyecto es la visita de la comisión de docentes chilenos a las escuelas, es un hecho que genera autoestima y valoración interna del proceso.

Otro de los elementos que aparece como generador de motivación y sostenibilidad del proyecto en las instituciones en donde se considera por parte de docentes y directivos que está más fuerte, es el avance de la institución en propuestas educativas propias, el desarrollo de sus propias búsquedas, de manera no dependiente del proyecto Escuela Activa Urbana. Además, “*ver funcionando los comités estudiantiles, los rincones, los cuadros de valores, eso ha sido motivante...cuando uno puede palpar los cambios se anima y echa p'adelante*”

◆ Desmotivación y dudas por expectativas no cumplidas

Pero si bien para algunas instituciones el proceso del proyecto logró mantener el espíritu de cambio, para algunos otros de los docentes y centros educativos específicos integrados al proyecto (Centros Educativos # 4, # 6, # 8), diferentes factores generaron –como lo afirman los docentes- “*un bajón*” después del impulso inicial . Ese bajón se expresó de diferente manera: algunos mantuvieron formalmente el vínculo con la FVG, pero sin mayor interés y

compromiso. Otros definitivamente entraron en oposición al proyecto y terminaron retirándose.

Frente a la pregunta sobre qué factores generaron el “*bajon*” aparecen tres tipos de respuestas: unas relacionadas con las dificultades concretas a las que se vieron enfrentados docentes y directivos al querer llevar la innovación adelante, otras relacionadas con expectativas no cumplidas respecto del tipo de procesos de capacitación y asesoría técnica que esperaban de la FVG, y otras derivadas del incumplimiento de la SED bien en la entrega oportuna de materiales (guías, mesas de trabajo), bien trasladando a docentes que ya estaban comprometidos en el proceso.

Respecto a las dificultades concretas en el momento de la aplicación de la metodología en el aula aparecen inquietudes tales como:

-Trabajar con guías implica que los niños/as tengan ciertas habilidades básicas que no tienen: mantener la atención en un asunto durante varios minutos, saber leer comprensivamente, tener capacidad de compartir e interactuar con otros (compartir la guía, pedir la palabra para hablar, mantener silencio y escuchar).

-“¿Cómo avanzar en el programa si mucho tiempo se me va en entrenar a los niños/as para que trabajen en grupo?”. “Yo tengo que pensar que a éstos niños/as los van a evaluar y deben haber cumplido con los contenidos, van a pasar al bachillerato y allí no los van a recibir...”

-“¿Cómo organizar los niños/as para que puedan trabajar en grupo y no se interfieran mutuamente? ¿Cómo hacer para no interferir con las aulas y las clases vecinas? Con esta metodología hay más ruido en la clase”

-¿Cómo manejar procesos de evaluación e indicadores de logro, con este modelo de pedagogía activa?

-“¿A qué horas preparo una guía si vivo tan lejos y en la escuela no tengo tiempo ni de respirar”

Estas dificultades surgidas en el momento de la aplicación real de la metodología cuando no encuentran alternativas de respuesta y acompañamiento cercano generan desmotivación y frustración. Máxime si se refuerzan con otros factores tales como el desencanto con algunas de las acciones del proceso de intervención promovido desde la FVG, o los incumplimientos de la SED que son los otros factores a los que atribuyen algunos docentes el “*bajon*”. Veamos:

-Aunque muchos de los directores y docentes manifestaron que en general los talleres y las visitas de asesoría aportaron elementos valiosos, existe en algunos de ellos insatisfacción con los temas y/o metodologías de algunos de los talleres desarrollados por la FVG, por ejemplo, el tema de evaluación, el tema del manejo de las guías, aún el de producción de materiales educativos. La crítica más importante que se hace se refiere a que la mayoría de éstos talleres no trabajaron desde una metodología de pedagogía activa.

-Se considera, por parte de algunos docentes, que todo el proceso de capacitación en su conjunto (talleres y asesorías) debería estar mucho más centrado en la demanda específica de docentes e instituciones, que en una oferta única, simultánea y estandarizada. Se propone que se indaguen grupos de interés entre los docentes y que éstos sean promovidos, de tal manera que no se homogenice el tratamiento del proceso.

-Algunos incumplimientos de la SED también son señalados como responsables del “bajón” : La no llegada oportuna de materiales prometidos. No concesión de la ruralidad para algunos docentes a quienes se les había prometido. No aprobación de la visita a la escuela demostrativa de la Enea. Cambio súbito de un director comprometido con el proyecto . Traslado de docentes inicialmente capacitados.

Estos son algunos de los factores que incidieron mucho en la desmotivación de maestros, directores e instituciones

* Momento actual :

Para la mayoría de las instituciones todo el conjunto de factores generadores del “bajón” unidos a la ausencia de la Fundación Volvamos a la Gente en los primeros meses del año 1999 significó que el proyecto se había terminado, y en ese sentido, perdió fuerza y prácticamente estaba desapareciendo.

Con el regreso de las asesoras pedagógicas de la Fundación, hacia el mes de Marzo el proceso se trató de revivir, pero el momento presente del proyecto es para la generalidad de los docentes y centros educativos muy débil y si no se cuenta con el acompañamiento y apoyo de la FVG el pronóstico sobre el proceso es muy negativo.

El futuro del proyecto dependerá, en buena medida de que la SED y la FVG mantengan y cualifiquen su apoyo permanente al proceso iniciado. La mayoría de los centros educativos partícipes de la experiencia no se perciben a sí mismos con la capacidad de desarrollar autónomamente el proceso y, en este sentido reclaman: apoyo técnico y material para garantizar la consolidación y desarrollo autónomo del proyecto

Para algunos pocos casos, (centro educativo # 1 y # 2), el proyecto no solamente se mantendrá hacia el futuro –independientemente de la FVG-, sino que además tendrá desarrollos generados autónomamente, siempre y cuando se mantenga el respaldo de la SED con materiales, incentivos y asistencia técnica.

Es importante resaltar la actitud comprometida e interesada de directores y docentes frente al proyecto, y que se hizo manifiesta en el último taller de capacitación sobre la enseñanza de las matemáticas , Julio de 1999.

5. APRENDIZAJES A NIVEL DEL PROCESO DE APROPIACIÓN DEL PROYECTO POR INSTITUCIONES Y DOCENTES

Este apartado se dedicará a revisar : i) Las diferentes formas de apropiación y desarrollo del proyecto a nivel institucional , ii) Los aprendizajes derivados del proceso de capacitación iii) los aprendizajes derivados de la implementación del componente curricular, iv) los aprendizajes específicos en el componente comunitario y , v) finalmente los aprendizajes observado a nivel del componente de gestión del proyecto.

5.1. Las dinámicas de apropiación a nivel institucional.

Para algunas de las instituciones el proyecto hace parte de su PEI, y de acuerdo con la percepción de algunos de los actores (directores y algunos docentes) está marcando el desarrollo de la gestión, en especial, los procesos de participación, de enfoque pedagógico, de algunas adecuaciones del espacio (por ejemplo aulas especializadas, mobiliario escolar para trabajar en grupo, etc.)⁵⁹.

Debe decirse, sin embargo, que desde la observación de los equipos de sistematización externos, el proceso de pedagogía activa no es muy visible a nivel institucional, ni a nivel de un PEI coherentemente articulado al proyecto EAU, si bien es cierto existen algunos elementos que harían pensar en la influencia del proyecto (Tipo de muebles y disposición de las aulas, algunos carteles y formas de organización del espacio escolar) sin embargo, no es evidente que exista una integración orgánica del mismo con el PEI; de otra parte, no pudimos encontrar una sola institución que de manera periódica y sistemática estuviese haciendo un monitoreo y una evaluación al proceso desarrollado por el proyecto EAU en su institución.

♦ *Las dinámicas de apropiación a nivel de aula.*

Podría hablarse de la existencia de versiones diferentes respecto al proceso de apropiación de las estrategias didácticas del proyecto; las referidas por muchos de los docentes a nivel del grupo focal y las observadas directamente por los equipos de campo.

Entre los docentes partícipes del grupo focal existen diversas versiones, la de aquellos que consideran que en sus clases no han introducido ningún cambio pedagógico a partir del proyecto. Para justificar esta situación de no cambio aducen problemas que impiden el manejo de una propuesta pedagógica activa en una escuela oficial, algunos de sus argumentos son: i) es muy elevado el número de niños/as en cada aula para poder trabajar desde una pedagogía activa, ii) las guías del MEN, además de ser muy extensas, no se han adaptado al área urbana, iii) no existe la posibilidad de contar con elementos materiales que son básicos para desarrollar una propuesta de este tipo por ejemplo : la existencia de la biblioteca, de muebles adecuados, de espacios para los rincones. En cuanto no se cuenta con ellos todos estos son limitantes muy importantes para avanzar en la pedagogía activa .

Para algunos otros docentes existe una percepción según la cual el proyecto EAU ha permeado y ha incidido de manera importante en cambios en su práctica pedagógica a nivel

⁵⁹ Es el caso de los Centros educativos # 1, # 2, # 3, #5, # 7

de aula, cambios que se traducen, en que gracias a la metodología, han introducido nuevas estrategias didácticas tales como: trabajo de grupo con manejo de guías, participación de los niños/as en el proceso de aprendizajes no académicos a través de comités.

De otro lado la observación realizada por los investigadores de campo pone de manifiesto diferentes expresiones del proceso que se hacen manifiestas en el diverso tipo de clases observadas en 3° y 5° grados⁶⁰: Pudimos observar clases en las que el trabajo centrado en los grupos de niños/as y su motivación intrínseca son el punto de partida del proceso de enseñanza – aprendizaje y en donde el docente tiene momentos en los que abandona su rol tradicional del que sabe y el que manda, por el que motiva, asesora, apoya y busca con los niños/as.

Pero en la generalidad de las instituciones observamos clases en las que se mantienen las relaciones tradicionales verticales con el conocimiento, en las que la clase frontal y el rol del docente se mantienen sin ningún cambio, pero todo esto en un extraño sincretismo con disposición de los niños/as en círculos, con una presencia puntual y no estructural de las guías con carteleras de valores, comités, registros de asistencia, buzón de sugerencias. Es decir, unas formas de enseñanza frontal, al lado de unos instrumentos formales de escuela activa que en ese contexto no tienen mucho significado.

En el proceso de sistematización realizado sobre el proceso de apropiación del proyecto quedan varias inquietudes que, obviamente no se refieren a las instituciones estudiadas sino a la manera como el proyecto ha sido apropiado por los centros educativos, los principales interrogantes son:

- Qué tanto las escuelas y docentes perciben el proyecto “*Pedagogía Activa*” como un proyecto orgánico e integral que debe ser asumido de manera sistémica? ¿qué tanto está siendo percibido como una sumatoria de acciones que por sí mismas no transforman la esencia de las prácticas pedagógicas tradicionales?
- Las pocas relaciones reales, efectivas y orgánicas existentes entre el proyecto pedagogía activa y el PEI y los demás proyectos institucionales, estaría señalando que éste es otra propuesta exógena que aún no ha sido asimilada e integrada a la vida escolar?
- Qué tanto el proyecto es percibido como un proceso propio y autónomo y no como una iniciativa externa en la cual simplemente se está como “invitado” de un proyecto ajeno?
- Las críticas observadas por docentes de algunas de las instituciones estudiadas que tanto son una manifestación de resistencia hacia cualquier innovación que exija cambios, ajustes o reacomodamientos que exigen esfuerzo? Qué tanto están fundadas en limitaciones existentes en el proceso de implementación?

5.2. Respecto a la capacitación

El proceso de convocatoria y capacitación deberá ser radicalmente coherente con el enfoque de pedagogía activa, en este sentido deberá partir del reconocimiento de la diversidad de necesidades, intereses, expectativas y posibilidades de las instituciones partícipes y sus docentes y deberá entender que su sentido es el despliegue del potencial existente en escuelas y maestros.

⁶⁰ Las clases observadas fueron de Español en tercer grado y Matemáticas en quinto grado

La experiencia desarrollada en el D.C. nos está demostrando que cuando la innovación educativa se origina en la demanda y se convierte en un proceso endógeno tiene mejores posibilidades de desarrollo y sostenibilidad autónoma. Cuando se centra en la oferta y en la dependencia de la intervención externa existen muchas más resistencias frente al proceso de cambio y mayores riesgos de fracasar.

Es fundamental recordar lo que han dicho muchos de los docentes de las diferentes instituciones: “Gracias al acompañamiento y al apoyo de la FVG, no tiramos la toalla. Sin la presencia de las asesoras, sin el apoyo de la Fundación el proyecto habría terminado”. Promover procesos endógenos y autónomos no puede significar dejar a la gente sola batallando con la innovación y tratando de hacer su propio camino. Hay que tener siempre presente que la innovación es desestabilización, desestabilización es tensión y sufrimiento. Por esta razón hay que pensar en el soporte técnico durante un buen tiempo, pues de lo contrario la tendencia a echar reversa se impondrá. El soporte a ofrecer deberá prever las complicaciones que se derivan del proceso de cambio, ofreciendo elementos comprensivos de las dificultades, a la vez que herramientas muy concretas para superar los impasses.

Una observación bastante general que han hecho los docentes al proceso promovido por la FVG ha sido que la capacitación se ha centrado más en la oferta que en la demanda, ha sido bastante estandarizada y no ha logrado identificar grupos diversos y desencadenar desde allí dinámicas autónomas de formación entre pares unidos por intereses comunes. En este sentido la capacitación ha sido bastante directiva y unidireccional

El proceso de capacitación deberá ser una demostración vivencial del enfoque pedagógico que se promueve. En este sentido deberá contar con estrategias específicas de trabajo de grupo, con materiales interactivos de alta calidad, dinamizadores de la acción grupal, con sistemas de monitoreo y evaluación que permitan, no solo hacer el seguimiento a la calidad del trabajo realizado y a sus logros, sino demostrar en concreto el cómo y el para qué de la evaluación dentro de esta propuesta pedagógica.

En el proceso realizado con el D.C. después de la importante motivación y encanto inicial generado por el proceso de inducción, se dio un desencanto y desmotivación en la que limitaciones de orden temático y metodológico en los talleres realizados tuvo parte de la responsabilidad.

Se habló de buscar alternativas creativas que permitan hallar mecanismos de capacitación que no impliquen licenciar a los niños/as enviándolos/as para sus casas. En este punto es necesario ser creativos y encontrar alternativas que rompan los esquemas tradicionales que terminan lesionando los intereses de los niños/as. De otro lado se sugirió que tres momentos “claves” de la vida escolar (que no afectan a los niños/as y que son estratégicos) deberán ser utilizados para el desarrollo de la capacitación, estos son : Las jornadas de planeación de comienzo del año, la jornada de evaluación semestral de mitad de año y la evaluación institucional de cierre del año académico.

5.3. Sobre el componente curricular

La estrategia curricular del proyecto Escuela Activa Urbana, siguiendo los desarrollos de Escuela Nueva tiene los siguientes componentes: planeación curricular, materiales

interactivos, trabajo de grupo, evaluación. Veamos lo que pudo observarse en campo a cerca de los desarrollos en cada uno de ellos

-Planeación curricular. Aunque la FVG en 1998 realizó con los docentes un taller de planeación curricular, en el momento de la visita, éste no apareció como un instrumento orientador del quehacer de los docentes en las diferentes escuelas. En cuanto en 1999 no había hecho presencia la FVG en el período de planeación institucional esta no se desarrolló.

Una ausencia básica en este momento en los planteles apoyados por el proyecto es la inexistencia de un serio trabajo que de cuenta, grado por grado y curso por curso, de las condiciones específicas de los niños/as en su diversidad (sus intereses, necesidades, saberes y talentos, expectativas) Un proyecto de pedagogía activa que no tiene su raíz en el reconocimiento de sus destinatarios podría estar fallando por la base.

Un adecuado proceso de planeación curricular pasa por un diagnóstico sistemático de las necesidades, intereses, expectativas y capacidades de cada uno de los niños/as, de los conocimientos y saberes de su comunidad, de las temáticas que deberán ser abordadas durante determinado período según el grado y los niveles de desarrollo de los niños/as, las metas a nivel de aprendizajes que deberán ser alcanzados. Esta es una tarea central que deberá ser abordada con las instituciones que se mantengan en el proyecto.

-Respecto a los materiales interactivos, aunque se realizaron algunos talleres específicos sobre la elaboración y el manejo de las guías, sobre este componente existen dificultades importantes entre los docentes. Hay una serie de críticas frente a las guías distribuidas por el Ministerio de Educación Nacional. Las críticas en general, son más formales que estructurales, se critica su extensión, la inadecuación de algunos de los temas al medio urbano, la falta de un diseño gráfico que permita diferenciar las distintas secciones de cada unidad (las que corresponden a trabajo individual, las que corresponden a trabajo de grupo), en fin, se escucharon muchas críticas reactivas y ninguna propositiva y relativa al enfoque pedagógico. Esto hace sospechar de que tan apropiado tienen el enfoque pedagógico los docentes que hacen estos planteamientos.

De otro lado, y en la misma tónica un tanto formal, se señalaron algunas bondades de las guías de la FVG, pero al igual que en el caso anterior, no se argumenta desde un enfoque pedagógico que de sentido a la crítica sobre los materiales. Y los materiales tienen significado solamente desde un planteamiento pedagógico que les dé sentido.

Dentro de las clases observadas pareciera que no está claro para los docentes el papel estratégico de los materiales dentro del enfoque. Vimos a algunos usar las guías como textos escolares en donde reposa la verdad. Y llegamos a ver algunos casos extremos en que los niños/as pasaron la hora de clase copiando las guías en el cuaderno, y esto fue observado en una de las instituciones de alto grado de desarrollo del proyecto.

Finalmente, existe una inquietud muy sentida dentro de los docentes: cómo generar materiales interactivos que se relacionen con la cultura audio-visual de los niños/as. Es posible hacer de los videos, de emisiones de audio, alternativas de materiales interactivos? Debe recordarse que muchas de las escuelas cuentan con los equipos de audio y video que están subutilizados.

-En relación con el trabajo de grupo. En las clases que pudimos observar se encuentra que este es uno de los grandes obstáculos en el proceso didáctico. Las prácticas más frecuentes están mostrando que los docentes están intentando avanzar en una estrategia de trabajo de equipo. Disponen a los alumnos en conjuntos de 4 a 6 niños/as que se ubican cara a cara. En muchos casos se distribuyen a éstos grupos guías de trabajo, pero por lo observado, el maestro no abandona su lugar de depositario de la verdad, autoridad suprema y eje de giro del curso en su conjunto.

Como anotábamos más arriba, existe una tendencia a homogenizar el curso. Todos deben estar haciendo lo mismo a la misma hora y al mismo ritmo, lo cual olvida los intereses particulares y diversos niveles de desarrollo en que se encuentran los alumnos/as.

Pese a estar ubicados en círculo, existe también la tendencia de los docentes a interactuar desde el tablero con el curso en general, al preguntar los más adelantados y "avispados", es decir, lo más extrovertidos y seguros de sí mismos son quienes toman más la palabra para responder, para preguntar, para comentar; dejando fuera del foco de atención del docente a los más necesitados.

Es clara la necesidad que siente el docente de seguir el programa como máxima tarea, olvidando muchas veces la conexión entre los temas del programa y las posibilidades de adecuación a las dinámicas e intereses de los niños. Cuando el tema no despierta el interés del grupo, muy seguramente los niños/as van a dedicarse a otras cosas. Si el tema es interesante para uno o dos y no para todos, es probable que el grupo se divida y unos hagan la tarea mientras otros se quedan fuera.

Todo este marco ayuda a entender porqué el problema de promover el trabajo de grupo trasciende el asunto mecánico de la disposición de unos pupitres en el espacio para entrar en problemas complejos tales como :

- ¿Qué significa trabajar en equipo y generar procesos de aprendizaje cooperativo?
- ¿Qué relación existe entre procesos individuales y sociales en el aprendizaje?
- ¿Qué tipo de grupos son más eficientes según la edad: grupos permanentes para todas las clases y todas las actividades? ¿Grupos flexibles organizados de acuerdo a cada tarea?
- ¿Grupos por proyectos?
- ¿Cómo hacer evaluación cuando se trabaja en grupo?
- ¿Cómo despertar y mantener el interés auténtico de los niños/as en el trabajo de grupo?
- ¿Qué tipo de actividades de grupo pueden ser promovidas?

Como puede verse este es uno de los temas que exige un desarrollo mayor dentro del proyecto, pues de acuerdo con lo conversado con los docentes no existe suficiente claridad ni respecto a los fundamentos conceptuales ni operativos y estratégicos de esta estrategia a nivel urbano.

-En relación con la evaluación. El tema de la evaluación es otro de los puntos concretos de la estrategia del proyecto que presenta serias dificultades para los docentes. Es un asunto que no está claro y sobre el cual solamente aparecieron preguntas e inquietudes.

Una primera observación. Quizás si los docentes de cada escuela vivieran un proceso de planeación y evaluación del proyecto Escuela Activa Urbana, como un proceso creativo e innovador, podrían captar –no solamente la importancia estratégica de la evaluación como instrumento de mejoramiento-, sino encontrar en la experiencia misma, alternativas prácticas para desarrollar procesos de evaluación individual y grupal en el aula.

La práctica observada que los niños/as del comité académico revisen las tareas, o que el profesor revise los cuadernos para saber si se está al día o si la ortografía y el orden son los adecuados, o si la suma dio el resultado correcto, son prácticas de evaluación del sistema frontal. Dentro de una dinámica de pedagogía activa, es fundamental identificar tanto los diversos puntos de partida como las metas diferenciales que deberán alcanzar los distintos estudiantes, pero por sobre todo, la evaluación es un instrumento de promoción y no sanción, de identificación de potencialidades y no de déficits.

Dentro de la agenda de consolidación del proyecto Escuela Activa Urbana al lado del conjunto de temas de la estrategia curricular, la evaluación tiene un lugar de enorme importancia.

5.4. Sobre las relaciones con la comunidad

En desarrollo del proyecto en el D.C. el tema de las relaciones con la comunidad no quedó definido dentro del contrato. Sin embargo, por lo dicho más arriba queda claramente establecido que en un proyecto de pedagogía activa esta es una estrategia básica y condición sin la cual el proyecto no puede estar anclado en la realidad.

El programa Escuela Nueva con toda razón dejó establecida la necesidad de iniciar el proceso de innovación educativa en la escuela multigrado a partir de la monografía de la comunidad circundante a la institución escolar. Esta es una herramienta central para la adecuación del currículo y las guías a las condiciones del contexto.

El potencial de la vinculación con los padres y la comunidad es muy alto. En el proceso de sistematización pudimos observar un centro educativo (el # 1) en donde los padres se han integrado de manera estrecha con la marcha académica del plantel, hasta el punto que cuando los docentes van a estar en reunión o jornada pedagógica las madres y padres asisten al plantel y trabajan en las aulas con los niños/as para que no tengan que ser licenciados.

Por otra parte, en las entrevistas a las familias – quienes tenían un conocimiento básico del proyecto- expresaron una actitud positiva hacia proyectos innovadores que mejoren los aprendizajes de sus hijos. Respecto a este proyecto específico consideran que a más de abaratar la canasta escolar, al no tener que comprar libros de texto, es un proyecto que está ayudando a sus hijos/as a ser más sociables, menos tímidos y más seguros de sí mismos.

Finalmente, es necesario afirmar que en muchas de las instituciones no se ha logrado una integración armónica entre diversos proyectos que –desde el contexto- llegan a la escuela y se desarrollan simultáneamente implicándola en ellos. Aún existe dificultad para integrar de manera orgánica proyectos que aunque tienen gran afinidad entre sí operan cada uno por su lado, por ejemplo : escuela saludable, pleyade, etc.

5.5. Sobre el componente de gestión

Aunque este es uno de los componentes que menos se ha desarrollado dentro del proyecto Escuela Activa Urbana, es un elemento central en la viabilidad de una propuesta de pedagogía activa, pues sin un contexto institucional y una cultura organizacional abierta al cambio y la innovación, no será posible su implementación solamente a nivel del aula de clase.

Como ha quedado dicho arriba, en el punto referente a las modalidades de apropiación del proyecto Escuela Activa Urbana a nivel institucional, los centros educativos adolecen de sistemas de gestión sistemáticos. La gestión se desarrolla de una manera espontánea, el PEI más que un instrumento orientador del quehacer institucional cotidiano, se ha convertido en un formalismo que debe ser cumplido para satisfacer exigencias externas del aparato escolar, en este sentido su diligenciamiento y manejo siguen la lógica de las acciones que se realizan para otros, por tanto no tienen sentido al interior de la institución.

Dentro de un proyecto de Escuela Activa Urbana, es fundamental desarrollar mecanismos para trabajar alrededor de enfoques organizacionales que sean coherentes con el proyecto. Dentro de la perspectiva de Senge, P (1995) sobre las organizaciones inteligentes, existen orientaciones que son completamente coherentes con la pedagogía activa. Son características básicas de las organizaciones inteligentes:

- Estar en un proceso de aprendizaje permanente. Trabajar alrededor de hipótesis a las que les hace monitoreo y evaluación permanente. El fin del monitoreo y la evaluación es potenciar los aciertos, corregir los problemas sobre la marcha y aprender para potenciar el accionar futuro de la organización.
 - La flexibilidad de su estructura: Sus miembros trabajan en equipos flexibles dispuestos a organizarse de acuerdo a las condiciones mutantes del medio
 - La capacidad de sus equipos para actuar de manera armónica y no competitiva, la solidaridad y la capacidad de negociación ágil son virtudes de la organización inteligente
- La creatividad para encontrar siempre alternativas innovadoras ante los retos siempre nuevos del contexto social.

5.6. Resultados identificados en las instituciones participantes del proyecto.

Una pregunta básica que hace parte importante del proceso de capacitación es: ¿Qué efectos está generando el proyecto? Los efectos los analizaremos considerando uno a uno a los posibles afectados por la implementación del proyecto, a saber: la escuela en cuanto institución, los niños/as, los docentes y la comunidad. Es importante recordar, antes de iniciar este punto que la FVG en su contrato con el D.C. no se comprometió a desarrollar acciones relacionadas con la gestión escolar ni sobre las relaciones con la comunidad.

♦ *Efectos a nivel de la escuela como institución .*

Uno de los elementos más llamativos de éste proceso es el encuentro con un grupo de directores que están interesados y comprometidos con el desarrollo de estrategias pedagógicas que incidan en el mejoramiento de las posibilidades de acceso, retención y cualificación de la educación de niños/as de estos sectores marginados.

Es muy importante constatar que al frente de muchas escuelas existen mujeres y hombres que están apostando con fuerza en el cambio educativo. En general, los directores/as consideran que el proyecto les ha servido de gran apoyo y les ha facilitado estar más comprometidos/as con el proceso de éste proyecto, habían tenido experiencias previas de trabajo con el programa Escuela Nueva y consideran que el proyecto de pedagogía activa les ha permitido mantener la motivación personal y la de su grupo de docentes.

Algunas expresiones concretas de su impacto en la escuela son, de acuerdo con los docentes:

- Disminución de los índices de repitencia y deserción escolar centros educativos # 7, # 6, #1.
- Clima organizacional más motivante y constructivo centro educativo # 1, # 7, # 3
- Hay mayor participación de los diferentes estamentos gracias a los comités centro educativo # 2 # 1

✱ *Mejores relaciones sociales.* De acuerdo con las percepciones de los diferentes actores, el logro más importante del proyecto tiene que ver con las relaciones sociales al interior de la institución, pareciera que el proyecto es generador de un mejor relacionamiento entre todos los actores del proceso educativo: entre los docentes, entre docentes y niños/as, entre docentes y familias, como decía una de las docentes: “este proyecto genera un ambiente de interacción relajada y amable” .

Existen evidencias en alguna de las escuelas (centro educativo # 1) que la proximidad entre padres y centro educativo se ha estrechado notablemente, hasta el punto que en esa escuela, durante las reuniones o jornadas pedagógicas entre docentes, los padres y madres van a los salones a acompañar a los niños/as en diferentes actividades. Existe una percepción generalizada de que dentro de un enfoque como este el maltrato escolar no tiene posibilidad y prácticamente no existe en las escuelas estudiadas⁶¹

Participación más amplia de los actores en la vida escolar. Se habla en la mayoría de los centros educativos estudiados que gracias al proyecto hay una mayor participación de estudiantes y maestros en la vida escolar: los gobiernos de maestros y el gobierno estudiantil –aunque tienen diversas expresiones- desde comités al interior de los cursos hasta los personeros escolares, son una muestra de un mayor involucramiento de los niños/as en asuntos como la organización de eventos culturales y deportivos, revisión de las tareas, organización, aseo y presentación del aula de clase, etc.

No podría afirmarse que a nivel institucional los procesos de administración y gestión de la escuela hayan tenido algún tipo de transformación gracias a las acciones del proyecto, pues ésta no ha sido una línea de acción del trabajo realizado, sin embargo, algunos avances en el replanteamiento del manejo de los espacios de la escuela: aulas especializadas en una de las instituciones Centro educativo # 2 , redefiniciones del tiempo y los horarios; bloques de dos horas continuas para cada materia, (Centro educativo # 1) , compra de mobiliario escolar más adecuado para trabajar en equipo (Centro educativo # 5) , estarían indicando que el proyecto está jugando un papel activo en dichos cambios.

⁶¹ En una de las entrevistas un docente afirmó que las mejores relaciones entre maestros y niños/as estaban más relacionadas con el temor a tutelas que en transformaciones pedagógicas

Existe una gran preocupación al analizar el conjunto de las instituciones, no podría hablarse de que haya logrado construirse un enfoque pedagógico institucionalmente asumido que oriente el conjunto de las acciones educativas de cada uno de los centros educativos. Aún no se han logrado construir PEIs que más allá de un cumplimiento formal de una norma, sean herramientas de orientación de la acción educativa suficientemente adecuada a planteamientos de la pedagogía activa y que articulen de manera orgánica el proyecto.

En los centros educativos estudiados nos encontramos en presencia de unos PEIs que tienen serias limitaciones y que requieren un tratamiento cuidadoso, si se es que se quiere promover de manera más intensa la innovación.

Existen algunos indicios sobre la fuerza de las representaciones y concepciones sociales sobre la participación que los niños/as expresan de manera espontánea en los procesos de elección de personeros, éstos procesos electorales muchas veces reproducen (sin que exista suficiente consciencia) los vicios de nuestro sistema electoral: candidatos que ofrecen cosas que no pueden cumplir, por ejemplo: en uno de los centros educativos la niña que resultó elegida personera había prometido refrigerio para todos los niños/as de la institución y hacer que uno de los patios que está en tierra fuera cementado, en otra escuela uno de los candidatos había prometido recreo de dos horas, en fin, encontramos candidatos y personeros elegidos que habían asumido compromisos sobre los que no tienen control y que por ende no pueden garantizar cumplir. Esto unido a la repartición de dulces los días de las elecciones, a carteles con clichés vacíos “Nina es la mejor”, son una muestra de que éstos son espacios muy importantes de educación cívica que hay que trabajar mucho más cuidadosamente. Más allá de las formas existen unos contenidos que van marcando la estructura de concepciones y representaciones sobre lo que es la democracia.

Otro elemento que pudimos observar con cierta preocupación, es cierto tono “autoritario” que asumen algunos niños que, en cuanto hacen parte del comité de disciplina, son colocados como responsables del orden dentro del aula mientras el docente no está, pudimos observar algunas actitudes amenazantes, y de maltrato, que nos hacen pensar que éste es otro espacio educativo clave, en la formación ciudadana.

◆ *Efectos a nivel del aula.*

La observación de las clases nos mostró un amplio y diverso panorama de prácticas pedagógicas en los docentes partícipes del proyecto, en ellas pudimos observar *distinto tipo de actitudes de los docentes* en desarrollo de su trabajo, las actitudes que más nos llamaron la atención fueron:

- Los docentes que consideran que han cambiado y que están en un enfoque pedagógico correcto, es decir, un enfoque pedagógico que no requiere cuestionamientos. Ellos han llegado a la verdad, por tanto no requieren asistencia técnica, o complementación en su trabajo. De acuerdo a su propia percepción éste está siendo desarrollado adecuadamente

- Los docentes que consideran que la pedagogía activa es un proceso complejo que exige estar en actitud de permanentemente aprendizaje. Estos docentes, por lo general, son conscientes de la necesidad de estudiar cada día, ven limitaciones en sus prácticas y

quisieran poder contar con mayor asistencia técnica y apoyo con materiales y herramientas de trabajo.

- Docentes que consideran que esa propuesta pedagógica del proyecto pedagogía activa es una propuesta inadecuada al área urbana y que por lo tanto abiertamente están fuera de ella. Docentes que aunque no consideran que están dentro de una propuesta de pedagogía activa, afirman que desarrollan su trabajo dentro del aula con metodologías y procedimientos centrados en los intereses de los niños/as, en el trabajo en grupo, en

De otra parte pudimos detectar que en las clases observadas –en general- se dieron procesos de trabajo en grupo y manejo de las guías. Pudimos observar el entusiasmo de muchos de los docentes en preparar y en tratar de hacer lo mejor por los niños/as que están bajo su cargo, la buena voluntad y el interés pudimos observarlos muy reiteradamente.

Sin embargo, a lo largo de éste proceso de observación, al lado del interés, la motivación y la buena voluntad de muchos de los docentes pudimos detectar el enorme peso de las tradiciones pedagógicas y las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Entre lo que observamos nos llama la atención una regularidad bastante marcada en los siguientes aspectos:

Las enormes dificultades de los docentes para cambiar el rol del que sabe y controla, al que anima, motiva, aprende e investiga con los niños/as. Aunque muchos docentes desarrollan algunas actividades de grupos, no fue frecuente encontrar docentes centrando su trabajo en los niños/as. La inmensa mayoría mantienen su rol de directores centrales del proceso. Sin embargo, existen unos pocos docentes que logran trabajar más centrados en el grupo que en ellos mismos.

La tendencia a homogenizar al curso. Llama la atención la tendencia de los docentes a “llevar” al conjunto de los niños/as al mismo ritmo. En este aspecto en las clases observadas no encontramos diferencias. Es generalizada la idea de que debe cumplirse con el programa y que todos deben realizar las mismas actividades sobre los mismos temas al mismo tiempo. No pudimos encontrar una sola experiencia de trabajo con grupos marchando a distinto ritmo.

Cierta “orientación de la atención” hacia los más adelantados. Observamos que la interlocución docente - niños/as tendió a desarrollarse con los niños/as más activos, más interesados, con mayor comprensión de los temas que se estaban tratando. Pudimos observar que aún en la disposición de los pupitres la interacción se desarrollaba con mayor frecuencia con niños/as más cercanos a la mesa del docente. Los niños/as espacialmente más alejados del maestro tendían a distraerse, a desarrollar conversaciones sobre otros temas, a jugar y desarrollar otras actividades diferentes. Es decir, se quedaban fuera de la temática de la clase.

Apareció una extraña noción de trabajar en grupo, como disponer los pupitres de tal manera que de cuatro a seis niños/as puedan interactuar cara a cara pero con dificultades para promover la constitución de grupos, en general pudimos observar que los grupos se constituyen al azar: por orden de lista el 1, con los #s 2,3,4. O ubicando en cada grupo a un representante de cada comité. En muchas ocasiones encontramos docentes dictando

clase desde el tablero mientras los niños/as ubicados en círculo, incómodamente trataban de seguir las explicaciones.

Aunque verbalmente algunos los docentes dijeron que conformaban grupos de “adelantados” con “atrasados”, de tal manera que los primeros ayudaran a los segundos, eso no fue posible de ser observado operando en la práctica.

Algo que llama la atención en muchos de los casos es la manera como en el trabajo dentro de la clase, prima la actividad individual (aún sentados los niños/as frente a frente) sobre un trabajo de producción colectiva y de grupo.

Cierta olvido de los intereses, necesidades y capacidades específicas de los niños/as. Aunque pudimos observar algunos casos en que el/la docente intentaba partir en su clase de los intereses y expectativas de los niños/as, vimos que existen dificultades muy marcadas para poner en comunicación las vivencias, problemas, necesidades e intereses de los niños/as con los temas del currículo y/o la guía. De otro lado, no encontramos un solo centro educativo en el que se mencionara la existencia de grupos que compartieran intereses especiales y pudiesen desarrollarlos en algún momento de la vida escolar: música, artesanía, deporte, etc.

Cierta tendencia a seguir el programa o la guía sin adaptaciones suficientes a la edad y contextos de los niños/as. En estrecha relación con el punto anterior, encontramos que (con importantes excepciones) existe una cierta dificultad del docente a construir y sugerir variantes y adecuaciones a lo propuesto en las guías o los programas. Pareciera que los docentes están mucho más interesados en atender las solicitudes que les hace el Ministerio para llenar los programas que en responder a las demandas específicas y concretas de los niños/as.

Aunque en algunos casos pudimos ver muy creativas maneras de enseñar fraccionarios, o de enseñar lo que es un cuento, y aunque algunos/as docentes fotocopian y construyen ciertos “collages” como guías para trabajar en su clase, aún existe una tendencia mayoritaria a olvidarse de las relaciones del conocimiento con los intereses, contextos y niveles de desarrollo de los niños/as.

Tendencias al manejo rígido del espacio, el tiempo y la evaluación y la promoción. Existen dos instituciones centros educativos # 1 y 2, en donde se está en proceso de replantear el manejo del espacio. En la # 1 las clases no se limitan al aula. Se programan salidas periódicas a parques, al Jardín Botánico, Maloka, etc. En la otra -la # 2- se está intentando trabajar con aulas especializadas por áreas. Es decir montar en cada grado 3 aulas: una para matemáticas, otra para Español y otra para ciencias. Aquí aparece una de las influencias complicadas de la escuela básica. El trabajo en primaria con rotación de docentes. Este es uno de los temas que hay que analizar cuidadosamente en la segunda fase de éste proyecto.

Por otro lado, son limitadas aún las adecuaciones del tiempo escolar, no se observan momentos dentro del horario para actividades libres. El cambio más visible es el de el trabajo por bloques horarios que pretenden ajustar el tiempo de tal manera que las clases puedan desarrollar los temas con cierta holgura construyendo un horario de 2 horas por cada asignatura, en los demás casos nos encontramos con una manejo rígido tanto del

espacio como del tiempo. En una sola de las escuelas encontramos casos de promoción de un grado al superior a lo largo del año. (Centro educativo # 1)

5.7. El contexto y el desarrollo del proyecto

◆ *Elementos que las familias consideran que podrían favorecer las posibilidades del proyecto*

De acuerdo con los padres y madres de familia entrevistados y que tenían algún conocimiento del proyecto, consideran que éste es importante y puede llegar a tener éxito ya que:

- Baja los costos económicos de enviar al niño a la escuela pues gracias a la existencia de las guías no hay que comprar textos
- La existencia de un refrigerio brindado por la SED y el Bienestar Familiar puede contribuir a suplir deficiencias nutricionales de los niños/as que presentan ese tipo de problemas
- El transporte escolar, que no solamente mitiga en gran medida los riesgos de cruce de avenidas, la inseguridad de ciertos sectores, y genera posibilidades de acceso de quienes viven lejos, de cualquier centro educativo, sino que además puede facilitar movilizar a los niños para salidas educativas a museos, parques, etc.
- Los padres consideran que estos métodos “nuevos” pueden mejorar la autoestima, seguridad y sociabilidad de sus hijos.
- Algunas de las familias entrevistadas señalan un temor frente al proyecto, que estos nuevos métodos, no solo no logren frenar la grosería y los malos modales, sino que además fomenten la indisciplina y el desorden.

◆ *Elementos del contexto barrial – familiar que podrían limitar y/o inhibir las posibilidades del proyecto*

De acuerdo con los docentes y directores las condiciones del contexto que pueden afectar el desarrollo del proyecto son

- Situación socio-económica de las familias [Nivel de escolaridad, desempleo, agresividad y violencia intrafamiliar, desplazamiento del medio rural al urbano con la consiguiente desadaptación]
- Debilidades físicas, psíquicas y sociales de los niños/as, como efecto de la crítica situación de sus familias: Desnutrición, problemas psicoafectivos de identidad, autoestima, desadaptación al medio escolar, agresividad, indisciplina, dificultad de atender, problemas auditivos, visuales, dificultades para trabajar en grupo, etc.
- El medio ambiente que circunda la institución [inseguridad, exceso de ruido, contaminación del aire, frío, calles embarradas, viviendas excesivamente precarias, hacinamiento familiar]

◆ *Elementos del contexto institucional que podrían posibilitar y facilitar el desarrollo del proyecto*

Uno de los puntos a subrayar respecto del contexto institucional tiene que ver con las condiciones materiales que, en general, tienen las escuelas del estudio. La mayoría de ellas cuentan con espacios amplios, con suficiente aislamiento sonoro, luz adecuada, pupitres

para todos los niños/as, baterías de baños. Aunque existen casos difíciles como el de las escuelas que se encuentran dentro de la influencia sonora de la 2ª pista del aeropuerto, o que limitan con una de las autopistas de la ciudad, y escuelas que tienen cortes de acueducto o energía, o que están en proceso de construcción de su planta física. En general, se observa un panorama escolar de condiciones materiales favorables. De otra parte el programa de refrigerios para niños/as mal alimentados o el programa de transporte, nos están mostrando que existen posibilidades para poder desarrollar una propuesta pedagógica que potencie los avances logrados a nivel material –que aunque aún son limitados- tienen una gran relevancia en la vida de los niños/as .

Desde el punto de vista de directores y docentes entrevistados los elementos potenciadores del proyecto de pedagogía activa dentro de las instituciones son:

- Estilo comprometido de dirección: Si se cuenta con un director comprometido con el proyecto, e interesado en desarrollarlo y generar condiciones para su funcionamiento, el pronóstico es de éxito.

- Es fundamental que el proyecto cuente con la legitimidad y el reconocimiento de los docentes sobre su importancia y posibilidades dentro del centro educativo. El tener una historia previa positiva de los docentes con el programa Escuela Nueva es una garantía de éxito.

- La existencia de estímulos claros y efectivos para docentes que trabajan en éstas zonas marginadas, por ejemplo: la ruralidad, el reconocimiento a su experiencia a través de visitas de la SED, de expertos externos, de visitas de otros docentes.

- El clima armónico del grupo de docentes, expresado en relaciones internas de cohesión y solidaridad que facilitan el compromiso de los miembros de la institución en el proceso.

- La existencia de momentos –claramente definidos en el plan institucional- para analizar, evaluar, corregir y poner en común la experiencia que se está viviendo en desarrollo del proyecto

- Las posibilidades materiales de algunas de las instituciones: planta física y espacios físicos bastante posibilitadores, existencia de pequeños centros de libros como gérmenes de bibliotecas, existencia de diversas ayudas educativas, desde TV, VHS, computadores, hasta fotocopiadora.

- La existencia de un mismo director para las dos jornadas lo que ha generado algunos avances en la posibilidad de mantener y desarrollar una infraestructura institucional capaz de facilitar la “*co-existencia pacífica*” de proyectos de pedagogía activa con sus respectivos elementos en las 2 jornadas.

- El desarrollo de los procesos de formación y capacitación, más desde la demanda que desde la oferta. Se trata de desarrollar acciones de preparación e implementación del proyecto que sean coherentes en la práctica con los planteamientos de la pedagogía activa, es decir deben partir de los intereses y saberes de los destinatarios.

- ◆ *Elementos del contexto institucional que podrían limitar y/o inhibir las posibilidades del proyecto*

- Aunque encontramos solamente un caso, el estilo burocrático y no comprometido de la dirección pone en riesgo al proyecto: un director lejano al proyecto, poco comprometido o desinteresado, hace que el proyecto se quede sin futuro.

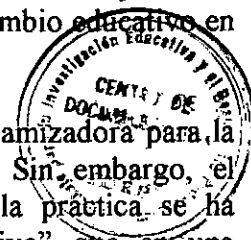
- Las resistencias y el desconocimiento de la importancia y posibilidades del proyecto dentro del centro educativo: Las resistencias se manifiestan con argumentos bien de corte pedagógico, bien de corte político
- La inexistencia de estímulos claros y efectivos para docentes que trabajan en zonas marginadas, distantes y de riesgo ej: la no ruralidad, el no reconocimiento a experiencias positivas en marcha, el abandono por parte de los supervisores.
- La inexistencia de momentos –claramente definidos en el plan institucional- para analizar, evaluar y poner en común la experiencia que se está viviendo en desarrollo del proyecto
- La multiplicidad de proyectos simultáneos no articulados orgánicamente, tanto los ordenados por la ley general (educación sexual, tiempo libre, ecología, democracia) como los derivados de iniciativas privadas tales como Pleyade, Escuela Saludable, Pedagogía Activa, etc., los que multiplican responsabilidades de los docentes y se superponen mutuamente por falta de coordinación entre ellos.
- Las limitaciones materiales de algunas instituciones: planta física en construcción, espacios limitados, exceso de niños/as por salón, falta de bibliotecas y ayudas educativas.
- Inexistencia de estrategias concretas de pedagogía activa para trabajar desde ella con medios audiovisuales tales como TV, VHS, Grabadoras, computadores, etc.
- La doble jornada hace imposible el mantener los rincones, bibliotecas, afiches, etc. De otra parte pareciera que las jornadas AM tenderían a ser privilegiadas, en cuanto tienen más demanda, podrían tender a seleccionar a sus alumnos.
- Grupos demasiado grandes para trabajar con pedagogía activa . Con cursos de 40 alumnos es muy difícil un proyecto pedagógico activo que opere de manera adecuada.

6. A MANERA DE CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Algunas orientaciones de política derivadas de los aprendizajes obtenidos en el proceso de sistematización.

Sintetizando lo dicho y haciendo un resumen de los aprendizajes derivados de la revisión de la experiencia desarrollada por los centros educativos participantes en el proyecto Escuela Activa Urbana podemos afirmar que:

- Hay evidencias sobre la existencia una importante dinámica de cambio en las instituciones ubicadas en zonas urbano – marginales y que son financiadas por el Estado. Los datos aportados por esta sistematización ponen en tela de juicio el estereotipo según el cual no existen posibilidades para incidir en el cambio educativo en dichas instituciones.
- El PEI se ha constituido en una importante motivación y fuerza dinamizadora para la generación de procesos innovativos en los centros educativos . Sin embargo, el potencial de dicho instrumento está subutilizado puesto que en la práctica se ha convertido más en un requisito formal y un “peso administrativo” que en una



oportunidad y una herramienta de construcción de un proyecto pedagógico sólido y coherente que permita orientar y monitorear las prácticas pedagógicas cotidianas.

- La pedagogía activa puede ser una alternativa viable para lograr una *mayor equidad* dentro del sistema educativo y puede ser una herramienta para construir escuelas que brinden mejores oportunidades de aprendizaje para quienes están en peores circunstancias socio-económicas, políticas y culturales.
- Introducir la pedagogía activa en la institución escolar significa trabajar por la construcción de instituciones educativas y estrategias pedagógicas que garanticen el desarrollo del pensamiento y la creatividad, la libertad y la autonomía, la solidaridad y la democracia, permitiendo a cada quien el despliegue de sus potencialidades específicas, garantizando la pluralidad y la tolerancia
- El desarrollo de una propuesta de pedagogía activa significa introducir en la escuela una profunda y estructural “revolución cultural” que deberá afectar de manera directa las concepciones y prácticas pedagógicas cotidianas: el manejo del espacio y el tiempo, del saber y el conocimiento, de la autoridad y el poder, de los afectos e intereses. Significa trabajar por una escuela que antes que orientada por el cumplimiento de requisitos formales burocráticos, se dirige hacia la satisfacción de las necesidades, intereses, expectativas de los niños/as, y hacia el descubrimiento y despliegue de sus aptitudes diversas.
- La experiencia acumulada por el programa Escuela Nueva en las áreas rurales colombianas es un importante soporte para el desarrollo de innovaciones educativas con enfoque de pedagogía activa. Los desarrollos prácticos de dicho programa son un insumo muy valioso que deberá ser utilizado adecuándolo a las condiciones de las áreas urbano – marginales.
- Los avances en las adecuaciones del programa Escuela Nueva desarrolladas por la FVG y orientadas específicamente hacia los sectores urbano marginales son un importante avance en el desarrollo de un “modelo pedagógico marco” con enfoque de pedagogía activa. Debe quedar claro que la adecuación al medio urbano de los aprendizajes del programa Escuela Nueva, es un proceso complejo y no puede ser meramente formal. Hay diferencias económicas y socio-culturales muy importantes entre niños/as, docentes e instituciones educativas urbana y rurales. En especial entre escuelas multigrado y escuelas de zonas urbano - marginales
- La experiencia de consolidación y validación de los desarrollos del “modelo pedagógico marco” en las 15 instituciones Distritales con las que trabajó la FVG durante los últimos dos años y medio brinda importantes lecciones específicas que deben ser cuidadosamente retomadas para el desarrollo y consolidación de la propuesta pedagógica.
- El cambio dentro de una perspectiva de Pedagogía Activa es sistémico y total, no puede reducirse a la sumatoria de un conjunto de cambios accesorios puntuales. Es un cambio pedagógico, político, organizacional y personal En este sentido es un cambio cultural e

implica resignificar el conjunto de elementos básicos constitutivos de la escuela.⁶² En cuanto cambio cultural la innovación desde este enfoque es una acción que debe ser prevista para realizarse en el mediano plazo, no pueden generarse transformaciones tan complejas en el muy corto plazo. las escuelas estudiadas han mostrado que requieren acompañamiento y apoyo técnico por un tiempo mayor de dos años.

- Que el cambio sea sistémico no significa que sea abstracto o genérico. Es un cambio que se materializa y desarrolla a través de elementos muy concretos: la FVG ha establecido las siguientes estrategias: una estrategia de capacitación, una estrategia curricular, una estrategia de relaciones con la comunidad y una estrategia de gestión de la innovación. Todas y cada una de las estrategias conforman un todo orgánico animado por un único enfoque pedagógico.
- De otra parte, en las entrevistas con docentes y directores ha quedado claramente establecida la necesidad expresada por los directores que la SED defina políticas que permitan la institucionalización del proyecto y su apoyo como estrategia que no puede producir resultados de manera inmediata. Es necesario oficializar la posibilidad de continuar el proceso de validación y prueba de la efectividad del modelo Escuela Activa Urbana. Por su parte los directores y docentes han manifestado su interés en constituir una red de maestros y escuelas innovadoras desde una perspectiva de pedagogía activa, que les permita promover el proceso innovador dentro del Distrito Capital.

6.2. Propuestas específicas para garantizar el desarrollo del proyecto

Desde las entrevistas con directores y docentes surgieron las siguientes solicitudes y propuestas específicas tanto para la SED como para la FVG:

◆ *Hacia la Secretaría de Educación*

- Trabajar en políticas de incentivos a escuelas y maestros innovadores (por ejemplo, la ruralidad para aquellos que no la tienen, los reconocimientos formales, los premios, etc.)
- Institucionalizar en la SED el proyecto de pedagogía activa y contar con un funcionario que opere como interlocutor del proceso del proyecto en la SED
- Dotación de materiales para pedagogía activa (bibliotecas, muebles, posibilidades para salidas pedagógicas, etc.)
- Disminución del # de niños/as en cada salón . No deberían pasar de 30 alumnos por curso
- Apoyar la promoción de una red de maestros comprometidos en procesos de pedagogía activa
- Identificar y promover la articulación de docentes con experiencias en Escuela Nueva al proyecto de pedagogía activa

◆ *Hacia la Fundación Volvamos a la Gente*

- Desarrollar el proceso de intervención desde procesos de planeación y gestión mucho más detallados y con definición muy clara de línea de base, indicadores de logro y un sistema riguroso de monitoreo & evaluación que garantice la documentación del proyecto.

⁶² Ver cuadro sintético de la pg. 9

- Promover procesos de evaluación y reflexión colectiva sobre el proceso de intervención con su equipo institucional
- Desarrollar su acción teniendo en cuenta la diversidad de circunstancias de las escuelas específicas más que de una oferta estandarizada
- Promover la reflexión y ofrecer herramientas para la construcción de PEIs coherentes, que sean verdaderas herramientas de planeación y desarrollo pedagógico con un enfoque de pedagogía activa.
- Los procesos de asistencia técnica deberán centrarse en resolver problemas pedagógicos cotidianos. Nuevamente, más centrada en la demanda que en la oferta.
- Necesidad básica de contar con experiencias demostrativas de la pedagogía activa a nivel urbano - marginal
- Desarrollar talleres de capacitación más coherentes con la pedagogía activa; es decir, en espacios adecuados, con un número de personas que permitan una interacción adecuada y con ejes temáticos que permitan una construcción de conocimiento pedagógico desde los problemas identificados por los docentes y a la luz de los planteamientos conceptuales de la pedagogía activa y las experiencias de Escuela Nueva o pedagogía activa.
- Es fundamental trabajar más detenidamente el qué y el porqué que permitan que el desarrollo de los cómo no sea una actividad automática y sin mayor fundamento.
- Urgente necesidad de trabajar el tema de los materiales interactivos y utilización de medios audiovisuales.
- Promover una dirección colegiada del proyecto que garantice la participación de directores y docentes.
- Promover una red de instituciones participes del proyecto de tal manera que se pueda desplegar un proceso de desarrollo de la innovación mucho más autónomo

BIBLIOGRAFÍA

- AVALOS Beatriz [1.989] "*Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en A.Latina*", Otawa, CIID.
- BARCO, M. CLS (1.991) "*Desarrollo de los procesos de Promoción Automática en la organización y administración de la escuela en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá*." Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- CAMARGO, M. (1999) "*Bases para la construcción y escritura de los casos*" –Documento de trabajo- Fotocopia, Bogotá.
- COLBERT, V. CHIAPE, C, ARBOLEDA, J (1993) The new school program : more análisis better primary education for children in rural areas in Colombia. In LEVIN, H. LOCKHEED, m. (eds) "*Effective schools in developing countries*". The palmer press. London. Washington, D.C.
- COVARRUBIAS, ALEJANDRO (1968) "*Los avances de la escuela primaria completa en el medio rural*" Boletín de educación #4, OREALC, Santiago, Julio – Diciembre de 1968
- DE TEZANOS Araceli [1.981] "*Fracasos escolares: Aproximaciones para una interpretación*", Bogotá, CIUP, mimeo.
- DE TEZANOS Araceli y otros [1.984] "*Escuela y comunidad un problema de sentido*" Bogotá, Ciup.
- D.N.P. (1999) "*La educación en cifras*" Sistema de indicadores sociodemográficos para Colombia", Boletín # 19, Bogotá, 1999

- KORTEN, David (1989) "*Community organization and and rural development: a learning procces aproach*"
- LESMESS, C. y otros (1995) "*Estudio evaluativo del programa escuela activa urbana*" Universidad Javeriana, Bogotá ,Fotocopia
- MUÑOZ,C. LAVIN,S [1.988] "*Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria*" CIDE, Santiago, Chile
- MYERS,R. [1978]"*Los determinantes del rendimiento escolar:reseña de la investigación en los países del tercer mundo*" IDRC.
- RESTREPO Bernardo [1.974] "*Instrucción individualizada y escolarización flexible*" CENDIP, Bogotá.
- RESTREPO, B. y otros [1.981] "*La calidad de la educación en Medellín*". Universidad de Antioquia, mimeo.
- RODRIGUEZ, E. VECINO,S. [1.974] "*Los escolares de los barrios populares de Bogotá, una reserva de talentos*" Bogotá, CENDIP.
- ROJAS, CARLOS, CASTILLO ZORAIDA (1.989) "*Evaluación del programa Escuela Nueva en Colombia*", Instituto SER de Investigaciones, Bogotá.
- ROJAS, MANUEL, CAMARGO, MARINA, otros (1.992) " *El mito de la escuela moderna y modernizadora.Análisis de la información cualitativa del estudio sobre repitencia escolar en Colombia.*" Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, Alcaldía Mayor de Bogotá (1999) "*Evaluación de competencias básicas en lenguaje y matemáticas- Primera aplicación censal- Octubre y Noviembre de 1998- RESULTADOS*" Universidad Nacional DE Colombia, Bogotá
- SHIEFFELBEIN, E. (1994) "*Discurso de Ernesto Shieffelbein Ministro de Educación de Chile en la reunión preparatoria de la 44º conferencia internacional de la educación*" OREALC; Santiago de Chile, Fotocopia
- SHIEFFELBEIM, E. Y SIMMONS, J. [1978] "*Los determinantes del rendimiento escolar:reseña de la investigación en los países del tercer mundo*" IDRC
- SHIEFFELBEIN, E. [1981] "*Funciones de producción en educación : la experiencia en América Latina*" Serie monografías, Estudios en Educación, Número 3 Washington, D.C
- STENHOUSE, L. (1996) Case Study Methods. EN: KEEVES, John P. (Editor). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Victoria (Australia), University of Melbourne, Advances in Education, Pergamon Press
- TEDESCO, Juan C.[1.981] "*Modelo Pedagógico y Fracaso escolar*" *Revista de la CEPAL* .

MODULO # 2

AVANCES EN LA CUALIFICACIÓN DEL PROYECTO EAU

INTRODUCCIÓN.

El presente documento no representa aún una posición institucional de la Fundación Volvamos a la Gente. Aunque ha pasado unas primeras rondas de debate interno no podría afirmarse que es ya una postura asumida institucionalmente. Dentro de su agenda organizacional esta será una prioridad para la programación de las acciones de la Fundación en el próximo año. En este sentido el documento es un documento de proceso. Su verdadera significación la tendrá cuando sea apropiado críticamente por todo el equipo que trabaja y es responsable por el desarrollo del proyecto.

El documento es resultado del proceso de sistematización realizado y de los aportes que diferentes lectores hicieron sobre él.

El documento está dividido en cinco partes en las que se presenta lo que es el proyecto Escuela Activa Urbana. En la primera parte su pertinencia e importancia, en la segunda su estructura sistémica, en la tercera los avances alcanzados en la teoría del cambio, en la cuarta los avances en la teoría de la implementación y en la quinta los bocetos de los materiales que constituirán la base de los documentos de inducción a nuevos maestros interesados en esta propuesta de innovación

1. ¿PORQUÉ UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DISTRITO CAPITAL.?

1.1. El contexto internacional.

Con la finalización del Siglo XX y la entrada en el nuevo Siglo estamos dándonos cuenta que estamos viviendo en medio de una muy acelerada transformación social, que se expresa en lo económico en cambios radicales en los medios de producción, distribución, comercio, consumo y apropiación de la riqueza. En lo político la disolución de las fronteras nacionales y la emergencia simultánea de dos dinámicas aparentemente contradictorias : la ciudadanía sin fronteras, y la ciudadanía que se encierra en el ámbito local como único espacio de pertenencia e influencia directa. De otra parte, en lo simbólico las nociones de espacio, tiempo y realidad deben ser repensadas a partir de las nuevas tecnologías de la información que llegan hasta generar realidades virtuales, alterando la estructura de los intereses, el carácter de los símbolos y las comunidades referenciales de nuestros valores .

Como lo señala Tedesco (1995) “No nos hallamos ante una de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, sino ante la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política . “Sociedad de la información”, “sociedad post-capitalista”, “sociedad post-industrial”, “nueva edad media”, “tercera ola” son algunas de las expresiones que algunos autores han expresado durante los últimos años. Más allá de las diferencias de perspectivas y de enfoques, todos estos análisis coinciden en asociar la entrada en el nuevo milenio con la conformación de una nueva estructura social” (pg. 16)

En la nueva realidad social emergente la información y el conocimiento asumen un papel básico a nivel del desarrollo personal y social. La declaración Mundial sobre educación

para todos, a comienzos de ésta década, puso en la agenda internacional el papel central y estratégico que cumple la educación y la adquisición de conocimientos como, en el nuevo “orden” mundial. En efecto en la declaración se señala muy claramente que en la actualidad la educación es condición fundamental “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.”¹

La Cepal, por su parte, en el ya clásico documento, Educación y Conocimiento eje de la transformación productiva con equidad, señala que –dentro del nuevo contexto mundial-, es necesario avanzar en “La reforma del sistema de producción y difusión de conocimientos [...] para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como en el plano externo que es la competitividad” La educación es llamada a transformarse para adecuarse a los nuevos tiempos. Esa es la primera razón de avanzar en una propuesta de cambio e innovación educativa.

1.2. El contexto educativo Distrital.

La educación en la ciudad de Bogotá (que en buena medida expresa la situación de la educación nacional) presenta indicadores de una seria crisis de eficiencia, equidad y calidad que lleva a que los más pobres sean excluidos de las posibilidades de acceder a los aprendizajes básicos para poder subsistir, como lo señala Jorge O. Melo “La mala educación que da el sistema escolar colombiano es el principal elemento de discriminación social que hace el país con su población de menores recursos, y condena a los hijos de estos grupos a entrar al mercado laboral y al mundo social y político del siglo XXI sin las habilidades necesarias para enfrentarlos”²

Veamos algunos de los indicadores de la educación en la ciudad capital :

- *Falta de Acceso:* Aproximadamente 100.000 niños/as y jóvenes entre los 5 y los 17 años y pertenecientes a los niveles 1 y 2 del SISBEN no asisten a ninguna institución educativa.³
- *Repitencia Escolar* Según estadísticas de 1994 en Bogotá una cuarta parte de los asistentes a centros educativos estatales y una sexta de los estudiantes de establecimientos privados no culminó exitosamente el grado al que se matriculó.⁴
- *Logros no satisfactorios en Lenguaje y Matemáticas.* En la prueba SABER del Ministerio de Educación solo el 40% de los estudiantes de la muestra alcanzó los niveles esperados de logro tanto en el manejo de la lengua materna como en el manejo de las matemáticas.⁵
- *Vacios en Valores y Actitudes.* De acuerdo con estudios recientes “a falta de valores compartidos y reglas del juego claras, se perpetúan una serie de anti-valores que han venido arraigándose profundamente en nuestro país y que en nada contribuyen a la construcción de una sociedad democrática y justa”⁶

¹ Declaración Mundial “Educación para todos” Jontiem, Tailandia, 1990

² Melo , Jorge O. (1999) “La lectura independiza” Rev. Gazeta, Ministerio de Cultura , # 44 – 45, Abril de 1999, Bogotá.

³ Ver Plan Sectorial de Educación 1998 – 2000 página 8

⁴ Idem página 11

⁵ Idem páginas 13 y 14

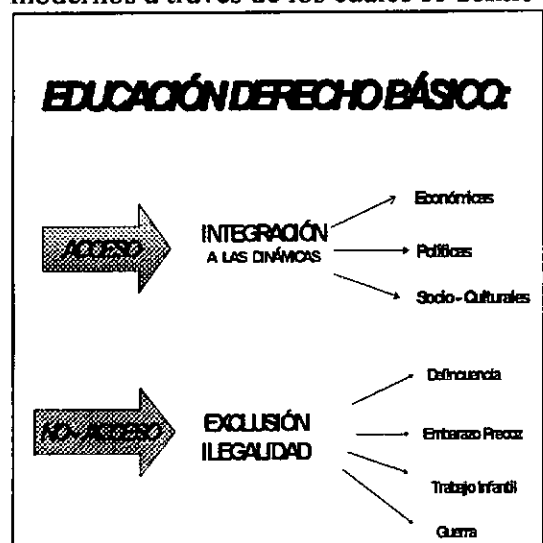
⁶ Idem página 15

- *Factores Asociados a la crisis educativa* En plan sectorial -que venimos citando- se señalan una serie de factores que están incidiendo en la situación crítica actual de la educación : i) una distribución desigual de los recursos del estado que no favorecen a los más pobres, ii) una marcada y visible debilidad en las instituciones educativas que atienden los sectores poblacionales marginados, iii) poco el tiempo dedicado al aprendizaje, iv) prácticas pedagógicas de los docentes que no están acordes con los cambios sociales contemporáneos, v) espacios y dotaciones materiales deficientes en las escuelas de los barrios más pobres, vi) ausencia en estos niños/as y jóvenes de oportunidades educativas fuera de la escuela para desarrollar actividades de aprendizaje.

1.3. La educación básica como derecho fundamental

La Fundación Volvamos a la Gente considera que el derecho básico a la educación consagrado por la constitución nacional es una condición estratégica para garantizar la integración social de los sectores más pobres de la población, lo cual, no solamente es una garantía para la realización de dichas personas y grupos humanos, sino que es una condición para garantizar la viabilidad y sostenibilidad de la sociedad en su conjunto.

Los datos estadísticos demuestran que existe una relación estrecha entre el no acceso o exclusión temprana de la escuela y fenómenos tales como infracciones penales cometidas por menores, embarazo adolescente, vinculación a pandillas, bandas delictivas, grupos armados, etc. Así mismo, hoy sabemos que a mayor nivel de escolaridad, menor es la posibilidad de entrar en dinámicas ilegales o generadoras de mayor marginalidad. Desde esta perspectiva la educación formal se convierte en una oportunidad para acceder a los códigos modernos a través de los cuales se define el tipo de participación de cada persona y de los distintos grupos humanos en las dinámicas sociales.



De las habilidades para: i) leer críticamente textos e imágenes, ii) interactuar con símbolos, y tener capacidad para hacer cuentas y razonar matemáticamente, iii) interpretar posibles efectos y consecuencias de las acciones, iv) anticipar situaciones indeseables, v) trabajar en grupo; concertar y resolver conflictos, vi) organizarse, construir y adelantar proyectos. De todas estas habilidades dependerá que un grupo humano sea más o menos autónomo y que sea productivo, pacífico, participativo.

De las competencias básicas adquiridas por estas personas (que se construyen y aprenden fundamentalmente en la escuela), dependerá su capacidad para tener un trabajo, participar en los asuntos públicos con criterio propio, vivir una vida cotidiana de calidad. De éstas habilidades dependerá la viabilidad y la sostenibilidad de cada grupo humano, y por supuesto, esta es una realidad que impactará la sostenibilidad de la sociedad. De ahí la

importancia estratégica y de largo plazo de trabajar en el mejoramiento de la calidad de la educación de sectores urbano-marginales.

1.4. Los niños/as de los sectores marginados merecen un tratamiento especializado.

Cuando se habla de brindar mejores oportunidades a los niños/as más pobres, puede surgir la idea de una discriminación negativa, como sucedió en el taller de validación de los materiales. “Tratar de manera especial a los niños/as más pobres es ejercer una acción de discriminación pues por una parte: da la sensación de que se les está subestimando y, de otra, parecería que se está ofreciendo una educación pobre para pobres”.

Ese, evidentemente no es el caso del proyecto Escuela Activa Urbana, su reto central es poder brindar educación de óptima calidad a niños/as que, por las circunstancias en que han nacido y deben vivir, en medio de sus talentos y potencialidades, presentan limitaciones y carencias que si son tratadas en la escuela de manera consciente y pedagógica, pueden ser compensadas, garantizándoles así, el derecho básico a la educación. Entre los problemas que afectan especialmente a los niños/as de los sectores urbano – marginales tenemos:

- Son niños/as que presentan carencias afectivas muy diversas que van desde el maltrato agresivo por parte de los adultos hasta el abandono y la soledad, situaciones éstas íntimamente relacionadas con la descomposición familiar, y que generan timidez, baja autoestima, bloqueo afectivo para aprender
- Muchos de ellos pertenecen a familias de desplazados provenientes de diferentes regiones culturales azotadas, bien por la violencia, bien por los desastres naturales o la pobreza. Por ende cargan en su historia personal los traumas del desarraigo, cuando no de la guerra.
- En muchos casos se presentan índices más o menos severos de desnutrición y/o problemas de salud que obstaculizan el aprendizaje.
- Muchos de éstos niños/as deben contribuir con trabajos más o menos rudos y dedicados a la vida de las familias, tareas tales como : acarrear agua, cuidar a los hermanitos menores, cocinar, salir a las calles para vender en los semáforos, etc. son actividades que obstaculizan la dedicación de los niños/as al estudio

De otra parte, las escuelas que están ubicadas en estos sectores reciben una población especialmente heterogénea, lo cual le significa a los docentes que allí trabajan contar con herramientas para trabajar con esta diversidad para garantizarles a todos los mejores ambientes de aprendizaje posibles. En los barrios marginados es frecuente encontrar que los grupos que conforman los cursos presenten altos niveles de heterogeneidad, lo cual implica que en un mismo curso haya ::

- Niños/as de diversas edades y niveles de desarrollo como consecuencia de la repitencia, del ingreso tardío a la escuela, o del ausentismo generado por los cambios de vivienda de los padres.
- Niños/as provenientes de diferentes regiones geográficas y culturales, con hábitos, lenguajes y tradiciones muy diferentes.
- Niños/as cuyas familias presentan diversos tipos de composición y diversos niveles de alfabetización y escolarización
- Niños/as con muy diverso nivel de desarrollo emocional, con problemas socio afectivos muy distintos y con diferentes y –en general- con precarios vínculos sociales iniciales.⁷

⁷ Es una situación muy diferente de la de los cursos de las escuelas de sectores sociales medios y altos en los cuales es factible encontrar: grupos relativamente homogéneos, en edad, procedencia socio-cultural y con vínculos emocionales primarios desarrollados al interior de sus familias

2. EL PROYECTO ESCUELA ACTIVA URBANA COMO UN SISTEMA PARA LA PROMOCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

La especificidad de las características de los niños/as de los sectores marginados urbanos, al igual que las características de los cursos que se conforman en dichas escuelas, muestran que estamos ante una realidad educativa especial, sin embargo, las instituciones ubicadas en éstas zonas reciben un tratamiento estándar en el momento de elegir a sus docentes y directores, para no hablar de las normas curriculares, del manejo del tiempo, etc..

Las escuelas urbano - marginales son instituciones que no están preparadas para trabajar con poblaciones que merecen recibir un tratamiento pedagógico óptimo como medio que permita compensar los déficits socio-económicos y culturales que de arrancada presentan los niños/as de las familias que allí viven.

Esta situación -que en Bogotá es vivida por miles y miles de niños/as-⁸ exige preparar a los docentes y las escuelas para trabajar con enfoques, modelos e instrumentos pedagógicos que atiendan las particularidades de éstos sectores , de tal manera que el trabajo docente sea coherente con las realidades de éstos niños/as y barrios, y sepan dar respuesta concreta y efectiva a dicha situación.

El principio del que se parte es simple: realidades diversas -y en especial las que deben vivir los niños/as de los sectores más pobres de la ciudad- reclaman una atención pedagógica y didáctica especializada que tenga en cuenta sus condiciones particulares y específicas.

En esa perspectiva la Fundación Volvamos a la Gente ha venido trabajando en la construcción de una propuesta de intervención educativa que prioriza como su destinatario a los sectores más pobres del área urbana. Este proyecto es una construcción que no parte desde cero, sino que se apoya y soporta en tres pilares básicos:

- La experiencia de más de 20 años del programa Escuela Nueva en el área rural colombiana que a lo largo de años de decantación se ha convertido en todo un *sistema de intervención educativa* para inducir el cambio y la innovación en escuelas docentes y comunidades. El programa ha demostrado importantes logros en distintas evaluaciones internacionales que se le han realizado, y hoy es un sistema orgánico de innovación de las prácticas pedagógicas surgido desde los maestros.⁹ Dicho sistema articula un conjunto de componentes que operan de manera integrada¹⁰. Estos componentes se han ido experimentando e integrando progresivamente a través de su ensayo en la

⁸ Esta situación es análoga a la que viven pobladores urbanos de las grandes ciudades colombianas: Medellín, Cali, Barranquilla y también los pobladores de las ciudades que viven en su periferia.

⁹ De acuerdo a las palabras de Noel McGuin el modelo Escuela Nueva “ surge de un proceso participativo e interactivo entre los maestros del programa...Los métodos y componentes del modelo no se dedujeron de la teoría, por el contrario, la teoría se originó en las innovaciones de los maestros individuales y de los inventores de la Escuela Nueva en Colombia”. Citado por McEwan, P “La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia” Fotocopia, Sf

¹⁰ Los componentes básicos del sistema Escuela Nueva son: Capacitación, Organización Escolar, Currículo y relaciones con la comunidad

cotidianidad escolar, y de la reflexión sobre sus potencialidades y debilidades, reflexión que ha sido iluminada desde los conceptos y orientaciones desarrollados por los enfoques de pedagogía activa de comienzos de siglo

- Un segundo soporte del proyecto son las ideas básicas que el movimiento pedagogía activa desarrolló a comienzos de siglo y que han sido también el soporte conceptual de Escuela Nueva. Deben subrayarse algunas de las más importantes: el niño con sus intereses y necesidades evolutivas como centro del proceso pedagógico, la escuela como un ambiente democrático y académico de libertad y democracia en donde las preguntas, la experimentación, y construcción social del conocimiento reemplazan las lecciones memorísticas y la enseñanza repetitiva. La importancia del juego, el ejercicio físico, la expresión estética como fuente de aprendizaje. La concienzuda y rigurosa preparación y construcción de ambientes escolares muy estudiados por parte de los docentes como condición para el despliegue de la libertad y creatividad infantil.



- Finalmente, pero no por eso menos importante, el proyecto cuenta con un menú de instrumentos y herramientas operativas que el docente puede retomar y adecuar a sus propias circunstancias. Son herramientas para que los docentes puedan transformar sus prácticas. Este menú ha surgido de la práctica y ha sido construido por los docentes a través de la puesta en marcha de Escuela Nueva en terreno.

Los docentes rurales –a lo largo de estos 20 años- han ido creando –y/o adecuando un conjunto de herramientas e instrumentos (en cada componente), para la implementación del modelo en la vida cotidiana. Algunos de ellos son: control de asistencia, registro de progreso, diario del estudiante, cuadro de valores, buzón de sugerencias, buzón de compromisos, observador del alumno, etc

3. AVANCES EN LA TEORÍA DEL CAMBIO

3.1. ¿Qué cambiar? El círculo vicioso del fracaso y la exclusión

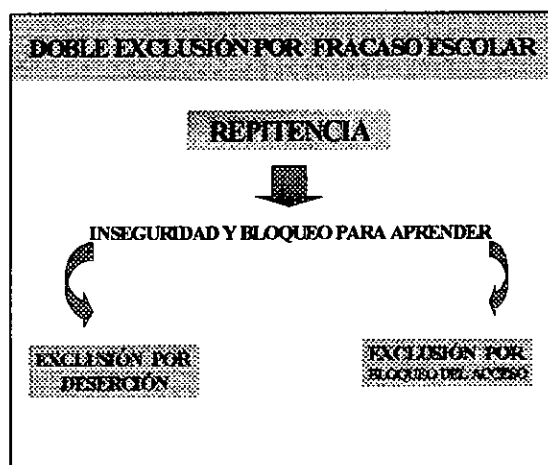
La Fundación no tiene duda en su apuesta estratégica: la educación es un derecho y una herramienta fundamental para la integración de la sociedad. Es una muy importante posibilidad de superar la polarización social con todas las nefastas consecuencias de pobreza, guerra, no sostenibilidad de la sociedad, que ésta polarización genera.

La Fundación, por otra parte, sabe que es fundamental trabajar por el acceso y la permanencia de los niños/as en las escuelas, esta es una tarea básica, pues de ella depende

en gran medida el futuro de los niños/as más pobres y sus comunidades. Sin embargo, la Fundación entiende las limitaciones y condiciones de su identidad institucional, en este sentido no puede asumir un compromiso directo con la generación del conjunto de condiciones materiales para garantizar el acceso y la permanencia: ampliación de planta física, mobiliario, materiales educativos, transporte, uniformes, etc.

La Fundación sabe -a partir de los estudios e investigaciones educativas y los efectos probados del programa Escuela Nueva - que si se logra incidir en la cualificación de los docentes, sus prácticas pedagógicas y el clima escolar, se mejorará la calidad de los aprendizajes en los niños/as, por lo tanto, bajarán los niveles de fracaso escolar, por ende se incrementará la autoestima y seguridad de los niños/as en sus capacidades para seguir aprendiendo y adquiriendo las habilidades necesarias para integrarse a la sociedad.

Trabajando con los docentes y entendiendo que la unidad de cambio es la escuela se busca romper el círculo vicioso del fracaso escolar, que como bien lo dice su nombre, es el fracaso de la escuela y no de los niños/as. El fracaso es generador de repitencia, la cual genera inseguridades y bloqueos emocionales para aprender, llevando muchas veces a niños/as presionados a trabajar por el medio en que viven, a abandonar una escuela en la que no encuentran un lugar, en la que no se sienten a gusto, el fracaso entonces genera abandono. Pero en caso (preferible) en que el niño/a permanezca en la institución, está ocupando una plaza que podría ocupar otro niño, de esta manera el fracaso excluye a posibles estudiantes que no pueden acceder a la escuela.



El reto para el proyecto es generar un círculo virtuoso del éxito basado en la premisa .según la cual mayor calidad en los aprendizajes disminuirán la repitencia y la deserción¹¹, fortalecerán la autoestima y promoverán al niño a aprender más, lo cual llevará a incrementar los índices de promoción lo cual significará que el 14% de los cupos ocupados actualmente por los repitentes en Bogotá (339.358 niños/as¹²) al fluir los niños/as dentro del ciclo escolar ampliarán las posibilidades de acceso al sistema para los que hoy están fuera que son cerca de 100.000 niños/as entre los 5 y los 17 años¹³

¹¹ De acuerdo con la investigación educativa la repitencia es uno de los factores de mayor incidencia en el abandono escolar

¹² Ver SED Plan Sectorial de Educación 1998 – 2000 pgs. 1 a 11

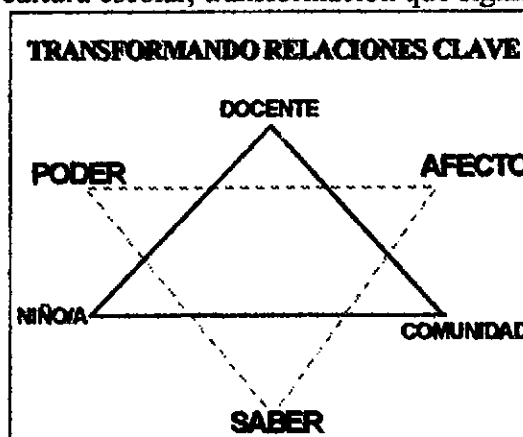
¹³ Ver el numeral 1.1. pg. 7 ¿Porqué el proyecto pedagógico EAU?

3.2. ¿Qué cambiar? Los roles y relaciones al interior de la escuela.

Romper el círculo vicioso del fracaso y la exclusión a través de una propuesta de pedagogía activa implica una transformación radical de la cultura escolar, transformación que signifi-

ca un replanteamiento completo de su vida cotidiana, pero fundamentalmente un cambio en las relaciones entre los actores institucionales clave (niños/as, docentes y familias) alrededor de los tres ejes básicos de la institución escolar (el saber/conocimiento, la autoridad/poder y el afecto/deseo). Ese es un enorme reto para el proyecto, pues exige resignificar el conjunto de representaciones, prácticas y rutinas escolares, que a fuerza de la repetición han terminado naturalizándose.

La hipótesis es que las transformaciones en éstos ámbitos y relaciones generarán como resultados concretos cambios observables en los niños/as, en los docentes y en la cultura escolar es decir no son utopías genéricas y abstractas sobre las que no sabemos si avanzamos o retrocedemos.



El proyecto quiere superar dos extremos igualmente peligrosos: el del pensamiento diletante que sueña y construye paraísos ideales pero que —en cuanto no se aterrizan— no son viables a nivel económico, político y técnico, en este sentido, el proyecto quiere mantenerse siempre con el polo a tierra muy bien puesto.


Pero quiere superar también la separación drástica entre el saber hacer y el pensamiento, entre la acción y su significado y sentido. El proyecto está interesado en promover innovaciones en las que cada componente, cada instrumento, cada detalle del proceso esté lleno de sentido para todos sus partícipes, para los niños/as, los docentes, los promotores. Todos deben ser conscientes de hacia dónde van y cuál es el sentido de su acción. No podría pasar algo sobre lo que Hanna Arendt nos llama a tener mucho cuidado:

“Si sucediera que conocimiento (en el moderno sentido de *know-how*) y pensamiento se separasen definitivamente, nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros *know-how*, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible por muy mortífero que fuera”¹⁴

Esa es la importancia de explicitar el marco conceptual y de sentido que orienta al proyecto Escuela Activa Urbana, explicitación que se hace en el marco de unos resultados respecto de los cuales tiene sentido la reflexión. Vamos entonces a señalar a continuación los cambios esperados y luego se desarrollará una reflexión sobre el sentido y significado de ellos.

¹⁴ Citada por TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Grupo Anaya Madrid, España

CAMBIOS ESPERADOS POR EL PROYECTO ESCUELA ACTIVA URBANA

Areas	Niños/as	Docentes	Escuela
SABER 	<p>Capacidad y gusto por la lectura y la expresión escrita</p> <p>Una actitud de indagación, experimentación y aprendizaje permanente</p> <p>Capacidad de interactuar con diferentes textos e interpretar símbolos e imágenes</p> <p>Capacidad de interpretar y anticipar causas y efectos y consecuencias de las acciones</p> <p>Habilidad para desarrollar soluciones creativas a problemas de la vida diaria</p>	<p>Identifica los intereses de los niños/as y desarrolla su trabajo a partir de estos</p> <p>Prepara cuidadosamente las clases a través de preguntas dinamizadoras</p> <p>Busca y prepara textos y materiales de apoyo</p> <p>Evalúa y retroalimenta positivamente el trabajo de los niños/as</p>	<p>Ofrece alternativas de participación a niños/as y docentes en la organización del espacio y el tiempo</p> <p>Promueve la autonomía de los docentes para el desarrollo de su trabajo</p> <p>Está en proceso de reflexión y aprendizaje permanente</p> <p>Facilita los implementos y condiciones materiales para el desarrollo del trabajo</p>
AFECTO	<p>Se valora a sí mismo y a su comunidad. Reconoce sus habilidades y sus limitaciones</p> <p>Es capaz de escuchar y de aceptar a quienes son diferentes.</p> <p>Tiene habilidades para trabajar en equipo</p> <p>Puede resolver y/o tramitar racionalmente los conflictos</p>	<p>Le gusta ser maestro. Se identifica plenamente con su oficio</p> <p>Conoce a sus alumnos y sabe identificar las potencialidades y debilidades de cada quien</p> <p>Estimula y se apoya en las fortalezas y aciertos no en los errores y dificultades</p> <p>Promueve un ambiente de confianza, respeto y tolerancia frente a la diversidad</p> <p>Cuida especialmente (sin ser paternalista) a los más necesitados</p>	<p>Acoge a los niños/as creando ambientes gratos y adecuados en cuanto a iluminación, temperatura, aseo.</p> <p>Brinda a los niños/as oportunidades y posibilidades para jugar, cantar y expresar sus emociones</p> <p>Se preocupa por los ausentes, maltratados y niños/as en problemas hace alianzas con instituciones de apoyo</p>
PODER	<p>Tiene un pensamiento crítico y analítico. No traga entero pero es propositivo</p> <p>Tiene habilidades para organizarse y participar en los asuntos de la escuela</p> <p>Conoce y defiende sus derechos, sus intereses y sus puntos de vista, pero es capaz de reconocer sus errores y de concertar</p>	<p>Genera ambientes estructurados y con normas claras, más no rígidas.</p> <p>Escucha las ideas de los niños/as y acepta a veces que no sabe responder una pregunta</p> <p>Promueve la iniciativa y la participación de todos, pero especialmente la de los más tímidos</p>	<p>Creación de un ambiente deliberativo, de reflexión y rendición de cuentas. Periodicamente escucha las inquietudes de los niños/as</p> <p>Se orienta por normas claras más no rígidas</p> <p>Trata a los niños/as como ciudadanos de derecho pleno</p> <p>No oculta los conflictos, hace de ellos un espacio de aprendizaje y crecimiento</p>

- *Nuevas relaciones con el saber y el conocimiento*

La escuela ha sido definida como el espacio del conocimiento. Como el lugar en el que las generaciones jóvenes son introducidas en las tradiciones culturales de la sociedad a través del aprendizaje de los códigos modernos (la lectura, la escritura, las matemáticas), el espacio para introducirse a las ciencias naturales y sociales, en las normas de convivencia social y la ética. Dichos códigos deberán operar como herramientas que le garantizan a niños/as y jóvenes las competencias y habilidades básicas para su integración productiva y creativa a la sociedad.

La escuela tradicional –a pesar de los acelerados cambios en el contexto operados en el presente siglo- se mantiene incólume, mientras a su alrededor los cambios en los sistemas de producción, en las empresas, en la familia, en las tecnologías de la información no cesan y adquieren cada vez más dinámicas aceleradas.

Estos cambios han relativizado el carácter absoluto de la ciencia, han señalado la necesidad de aprender a aprender, la importancia de adquirir la capacidad de adaptarse a un medio incierto de manera permanente y creativa, como condición para sobrevivir en la actualidad. Estos cambios están señalando la necesidad de aprender a trabajar en equipo y de establecer relaciones sociales armónicas con los colegas de trabajo.¹⁵

A pesar de las profundas transformaciones operadas en el contexto la escuela ha mantenido unas concepciones y unas prácticas en relación con el saber y el conocimiento que insisten en el carácter absoluto de las verdades científicas, en la memorización de contenidos, en la repetición de rutinas, en el trabajo individual competitivo. De ahí la necesidad de plantear unas nuevas relaciones de los actores, especialmente docentes y estudiantes con el saber y el conocimiento desde enfoques más activos. Veamos:

* *Conocimientos especializados de las disciplinas - Conocimientos locales:*

La pedagogía activa propende por la superación de las fronteras rígidas que separaban de manera radical los saberes académicos de los conocimientos locales, populares. El primero, conocimiento universal decantado en la tradición escrita a través de los códigos lingüísticos y lógico matemáticos especializados en las distintas disciplinas, deja de ser el único legítimo, pues desde este enfoque se entran a valorar y a estimar los saberes locales como potentes herramientas que las comunidades han utilizado para comprender y dar respuesta a problemas concretos del contexto específico y que les han garantizado su supervivencia

Partir de los saberes del contexto tiene una doble importancia en la escuela, de un lado sirve para retar e interrogar a los saberes universales, de tal manera que conduzca a construir comprensiones más amplias. Pero además, como la estrategia básica para promover aprendizajes significativos en los niños/as que se introducen en la ciencia desde lo conocido y familiar hacia las teorías y las disciplinas.

¹⁵ Ver CEPAL (1992) "Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad" Santiago de Chile

** Los conocimientos disciplinares en proceso de construcción permanente*

El conocimiento y las ciencias han dejado de ser algo dado y absoluto, para convertirse (como lo demuestra la historia de las ciencias) en un proceso histórico complejo de construcción permanente, en donde la controversia y el debate entre diversos paradigmas y teorías cumplen el papel fundamental de permitir el desarrollo de la investigación y el conocimiento.

En este sentido, la escuela debe entender que en la actualidad ya no se trata de “descubrir” y repetir la verdad, sino de construir y reconstruir el conocimiento, desde la observación, la indagación y el apoyo en las pre-teorías de los niños/as, los saberes cotidianos de la comunidad, poniéndolos en relación y diálogo con los avances desarrollados desde las ciencias. Es importante subrayar que el conocimiento (también lo enseña la historia de las ciencias) es una construcción social que retoma los avances desarrollados por una época y unas culturas y a partir de allí avanza.

** Los materiales educativos*

Dentro de este contexto, los libros de texto y los materiales educativos cumplen una función muy importante: animar y acicatear las búsquedas de los alumnos, afinar sus preguntas, orientar las pesquisas, señalar lecturas complementarias, experimentos, visitas a museos, entrevistas a especialistas (de la comunidad o de la ciudad) Lo anterior significa que los textos dejan de ser los portadores de la verdad para ser reproducidas, para convertirse en herramientas orientadoras de la construcción del conocimiento. En instrumentos que invitan a aprender.

** El saber fuente de desarrollo social.*

El sentido del aprendizaje y el conocimiento es el desarrollo personal y social. Aprendemos para desplegar nuestras capacidades y contribuir desde ellas en la construcción de una sociedad democrática, productiva, justa y solidaria, en ese sentido, el aprendizaje no es una acción orientada por intereses meramente individuales o necesidades puramente formales, que desarrollamos en actitudes competitivas. En el proceso de trabajar en grupo alrededor del conocimiento, no solamente cada persona descubre su capacidad, inteligencia, creatividad. Capta en esa vivencia la claridad y los aportes de las distintas miradas, las posibilidades de la construcción colectiva, la importancia y la alegría del trabajo en equipo. Cada persona se construye a sí misma y su conocimiento en el proceso de construir con otros respuestas a problemas que plantea la realidad.

** La ciudad como espacio de aprendizaje*

En el marco de una pedagogía activa los escenarios del aprendizaje son variados, no se restringen al aula, a la clase, al texto y al examen. Son también espacios de conocimiento muy valorados dentro de éste enfoque los espacios públicos: museos, parques, zoológicos, bibliotecas; las empresas, las instituciones oficiales, los bancos, los medios masivos (la prensa, la TV, la radio); la naturaleza: los bosques, los ríos, en fin los lugares en los que

transcurre la vida de los niños. El medio en su conjunto es fuente de preguntas, de indagaciones y por tanto, de aprendizajes.

** Flexibilidad e integralidad en los programas curriculares.*

La agenda del aprendizaje no puede quedar aprisionada en un currículo rígido, estándar y predeterminado desde fuera de los intereses de los niños. Es tarea de la escuela promover los intereses particulares y generales ayudando a encontrar en cada niño y en los distintos grupos de estudiantes sus mejores potencialidades, de tal manera que, por iniciativa, interés y esfuerzo propio vayan desplegando sus capacidades específicas de manera autónoma, dentro de unas claras reglas del juego sin coerción externa.

Dentro de un proyecto de pedagogía activa no podría concebirse la homogeneidad de los intereses, en la escuela y mucho menos la idea de una clase que funciona y marcha al unísono como un batallón militar. Como en el bosque silvestre deberían florecer al lado de los científicos, los deportistas, al lado de los artesanos, los literatos, al lado de los economistas, los músicos, los ingenieros, etc. Lo anterior implica una escuela en donde –al lado de los conocimientos básicos- el niños/a encuentra opciones, posibilidades de elegir y ejercitar libremente sus potencialidades.

** La cultura académica: forma de ser de la escuela.*

Una de las características de una escuela activa es que ella construye permanentemente, en su vida cotidiana una forma de ser en donde el análisis lógico y la reflexión a través de la escritura, y la expresión estética, al igual del uso de las matemáticas, permean toda su vida. Es una escuela en donde cada decisión, cada actividad, cada problema es analizado, explicado y sometido a la reflexión colectiva y al debate informado, de acuerdo a los niveles en que tenga pertinencia. Es una escuela en donde la razón y el argumento están siempre a la base de las decisiones. Lo cual significa que es una institución en proceso de construcción y aprendizaje permanente, a partir de la reflexión crítica sobre su accionar .

** Adquisición de saberes y competencias básicas como compromiso central de la escuela.*

Las transformaciones en la escuela están todas en función de los niños/as; es decir, se cambia para garantizar a los niños/as más y mejores oportunidades de aprendizaje. Las nuevas relaciones con el saber y el conocimiento implican que la escuela asume un compromiso expreso con las comunidades circundantes: desarrollar en los niños/as y jóvenes aquellas capacidades y herramientas básicas que les permitan interactuar de manera efectiva con su medio para resolver los problemas cotidianos, para alcanzar las propias metas, para generar consensos y participar en la vida ciudadana, crear productos pertinentes a las necesidades sociales, en fin, para integrarse de manera creativa, armónica y productiva a las dinámicas sociales de su entorno . Los cambios no tendrían sentido si no se traducen en verdaderas posibilidades de aprender.

- **Pedagogía Activa: nuevas relaciones con la autoridad y el poder.**

- * *Una escuela que fortalece la sociedad civil y la cultura democrática*

En el marco de las sociedades contemporáneas el fortalecimiento de la sociedad civil y la cultura democrática se constituyen en metas sociales de enorme importancia, pues del desarrollo de la organización social y de lo público, de los vínculos entre las organizaciones, de la capacidad de concertar intereses diversos y de acatar las normas, de generar confianza básica entre los ciudadanos, de generar lazos de solidaridad; de ese conjunto de capacidades, dependerá en buena parte el desarrollo económico y social, la viabilidad y gobernabilidad del país. El *Capital Social* entendido como ese conjunto de haberes sociales es entonces un bien que es cada vez más reconocido como condición fundamental para la construcción de sociedad condición básica para el bienestar y el desarrollo de los miembros de la sociedad

En este sentido, la escuela no solamente es el espacio del conocimiento y el saber, sino es el lugar de la formación de los ciudadanos, de la construcción de lo público y de las normas sociales. Aracely de Tezanos trae una bella imagen para señalar este importante rol de la escuela:

El concepto pedagogía tiene una etimología profundamente significativa "Paidos Gogein" (del griego : gogein =llevar conducir, paidos =el niño). El pedagogo era aquel esclavo cuya tarea era conducir al niño del ámbito privado del hogar, del espacio íntimo del dominio despótico del padre, hacia el ámbito público, el ágora: el espacio del debate, de la argumentación racional, de la controversia.

Ese es un rol fundamental de la escuela: introducir a los niños/as en la vida social, en las normas colectivas, en el reconocimiento de los intereses múltiples, de los derechos los deberes y la diversidad, en el mundo del conflicto de intereses y de la necesidad de la concertación y del acuerdo en función del interés "general". En este sentido la escuela es una instancia mediadora entre la familia y la sociedad mayor. Es una instancia constructora de ciudadanos y ciudadanía

- * *Los niños/as y jóvenes como sujetos de aprendizaje.*

Dentro del enfoque de la pedagogía activa, el niño y el joven no son solamente objetos de enseñanza, son fundamentalmente sujetos de aprendizaje, en este sentido, tienen un papel activo y participativo dentro de la institución y dentro del aula de clase. Y no solamente en los procesos de aprendizaje académico, sino en el conjunto de actividades curriculares, sociales, deportivas, artísticas que deberán abrirse espacio en las aulas y en la institución.

Los comités estudiantiles y el gobierno estudiantil son la expresión concreta de la posibilidad de los niños para expresar sus necesidades e intereses, sus puntos de vista, sus iniciativas, sus cuestionamientos. Evidentemente no se está proponiendo una paidocracia en donde los niños/as sean ahora quienes hacen lo que les place. Se está sugiriendo el trabajo intenso en torno a la construcción de ambientes de aprendizaje, con claras y definidas

normas pactadas y consensuadas, en donde siempre está presente la posibilidad de la confrontación de intereses, y ésta se tramita desde la argumentación racional, teniendo siempre presente como horizonte el interés general.

*** Autonomía y empoderamiento de los estudiantes : reto central de la escuela.**

En el marco de los planteamientos anteriores es tarea de la escuela promover la autonomía y el empoderamiento de los niños/as, y construir progresivamente la capacidad de los estudiantes para formular juicios éticos que garanticen acciones responsables. Es fundamental garantizar la formación de ciudadanos que ejercen sus derechos en la misma medida en que cumplen con sus deberes y obligaciones cívicas.

El tema del poder y la autonomía, como puede observarse está íntimamente relacionado con el tema del saber y el conocimiento. En la medida en que los niños/as y jóvenes tienen mayor posibilidad de acceso a la información, en la medida en que han desarrollado mayores capacidades de razonamiento lógico, de análisis crítico, de creatividad, de expresión verbal y escrita están en mejores condiciones para participar de manera ilustrada en los escenarios públicos y defender los intereses de su grupo y construir los intereses generales. En esta misma medida están habilitados para integrarse de manera proactiva a las dinámicas económicas de su entorno.

En este punto merecen mención especial los gobiernos estudiantiles : Existe un reto enorme y es transformar las representaciones de autoridad y poder que tienen los niños/as y los docentes . La imagen de la democracia representativa es tan fuerte que pareciera que los gobiernos se reducen a las elecciones y al cumplimiento posterior por parte de los elegidos (Presidente, Vicepresidente, etc.) funciones formales. La necesidad de trabajar en torno a cómo materializar la democracia participativa en la escuela es otro de los retos del proyecto. la articulación de los programas de campaña de los niños/as con los PEI, el sentido de los cargos, las actividades, son un conjunto de asuntos que deberá desarrollar el modelo de intervención

- **Pedagogía Activa: los intereses, anhelos y sueños de los niños/as motor del aprendizaje**

*** La escuela espacio de autoafirmación de los niños/as.**

En los contextos de exclusión social el tema de lo afectivo cobra especialísima importancia pues éstos son ámbitos en los que la pobreza material, el hacinamiento, la lucha cotidiana por la supervivencia, las familias en descomposición (en las que la figura del padre ha dejado de estar, y en donde la mujer sola –la mayoría de las veces- debe sobrellevar la responsabilidad de la crianza de sus hijos), esas condiciones se constituyen en terreno abonado para el maltrato directo o indirecto sobre los niños/as que son las personas más vulnerables en esos medios. Las estadísticas que se publican sobre casos de maltrato infantil denunciados en el país y en el D.C. han venido creciendo durante los últimos años. Los tipos de maltrato van desde daños materiales sobre los niños/as generados desde agresión activa sobre ellos (castigo, y daño físico), amenazas y chantajes emocionales, jornadas de trabajo extenuantes, etc.

Esa nueva situación de los niños/as ha generado la carencia de nichos emocionales para su afirmación y auto-estima, lo cual exige a la institución escolar definir mecanismos para acoger a estos niños/as y brindarles las condiciones de crecimiento que su medio les niega. Para el efecto la escuela tendrá que hacer diversos ajustes que le permitan enfrentar la nueva realidad: i) sensibilizarse ante el maltrato y la diferencia entre los niños/as para dar a cada quien un tratamiento que permita reconocer sus potencialidades y talentos particulares, de esta manera deberá dar un tratamiento heterogéneo a niños/as, ii) Asumir un enfoque de derechos para relacionarse con los niños/as, de tal manera que sus acciones se fundamenten –no solo en la bondad y la benevolencia de los docentes-, sino además en el deber de ofrecer una educación de calidad y de respetar integralmente la dignidad de los niños/as como ciudadanos sujetos de pleno derecho

** Valoración y aceptación de la singularidad de cada niño/a.*

Los docentes en el marco de éste proyecto deberán tener auténtico interés por indagar permanentemente por las diversas necesidades, expectativas e intereses de los niños/as. Una escuela activa –en concordancia con lo anterior- deberá promover la diversidad de intereses y potencialidades de sus alumnos, pues entiende que los seres humanos –y en especial quienes están creciendo- dan lo mejor de sí cuando, de una parte, son reconocidos en sus cualidades, y de otra parte, están auténticamente interesados en lo que hacen.

Frente a la pedagogía tradicional homogenizadora y estándar, la pedagogía activa parte del reconocimiento de la diversidad, diversidad que tiene que ver con:

- La edad y sexo de los niños/as
- El origen étnico y cultural de los niños/as
- Las aptitudes psíquicas y sociales particulares de cada uno de ellos

En este contexto se reconoce que la autoestima es fuente de seguridad, condición básica para el aprendizaje, la socialización, la participación activa en la vida escolar y el crecimiento; mientras los sentimientos de inferioridad, y la no aceptación de sí mismo son el terreno abonado para la frustración, el bloqueo, la incapacidad para aprender y hacer amigos, la agresividad. En este sentido cada docente dentro del proyecto debe buscar, antes que nada, las potencialidades y fortalezas de cada estudiante, para desde allí cimentar la construcción de esa persona, el desarrollo de sus talentos individuales. Siempre a partir de la potencia, nunca del déficit, este deberá ser un lema central en un proyecto pedagógico que quiera tener futuro .

Como se planteó más arriba, la escuela activa es un centro en donde existen diversas opciones para los estudiantes: no todo está completamente reglamentado y definido. Es evidente que deben existir normas, es necesario que existan horarios y agendas establecidas, pero es fundamental que al lado de éstas se cuente con espacios en los que exista la posibilidad de elegir entre diversas alternativas : tanto en lo académico, como en lo artístico, lo deportivo, lo social.

*** La escuela como escenario de construcción de los derechos de niños/as.**

Cada vez es más importante en las distintas sociedades el trabajo en torno a la defensa de los derechos humanos y en especial de los derechos de los niños/as y jóvenes. Desde esta perspectiva no es posible seguir pensando en la posibilidad de que los adultos puedan disponer a su antojo y hacer lo que les plazca con los niños/as y jóvenes. En cuanto no son adultos en miniatura sino sujetos de derecho pleno, ciudadanos del país, es necesario que la escuela garantice la construcción de ambientes democráticos en donde los estudiantes puedan ejercer su ciudadanía, con todas las garantías para participar de la vida institucional. Este es un elemento central y condición para la formación ciudadana.

La pedagogía activa rompe de manera drástica con el modelo directivo –y en ocasiones autocrático-, centrado en los adultos en donde las jerarquías se reproducen a lo largo y ancho del tejido escolar, y en donde la autoridad del adulto está fundada en el status definido desde las normas por la institución, mas que en un liderazgo ganado desde la persuasión, es decir, desde el ejemplo, los argumentos, el afecto y la concertación.

Con un enfoque de derechos y participación, estamos afirmando que la autoestima no es un asunto meramente psicológico. El sujeto se afirma en la relación con los demás, en los momentos de construcción del conocimiento, en la participación en la vida social. Si el niño/a se siente incluido, si sabe que su voz y sus necesidades son tenidas en cuenta, sabrá que es una persona con un lugar en la sociedad y estará afirmándose cada día en la práctica de la democracia escolar.

3.3. Supuestos básicos del cambio

Gracias a la experiencia del programa Escuela Nueva existe un acumulado en la Fundación sobre las condiciones y los procesos de cambio educativo en el área rural. A partir de éstos la Fundación ha venido desarrollando acciones de validación de los mismos en el área urbana.

La Fundación –por su identidad y misión institucional- está más interesada en el desarrollo de políticas educativas de amplio impacto, que en innovaciones puntuales y delimitadas. Promueve las innovaciones en instituciones concretas, pero esa no es su finalidad última, se trata de ofrecer alternativas no solo para unos pocos niños/as y unas pocas escuelas, sino para el conjunto de los que están en las peores condiciones

Como ha quedado dicho la FVG ha retomado la estrategia de construcción y desarrollo del programa Escuela Nueva(E.N.). En este sentido, el proyecto Escuela Activa Urbana ha seguido un método inductivo de ensayo y error, de tal manera que a partir de la práctica y la vivencia de escuelas y maestros –en diálogo con los enfoques de la pedagogía activa-, *pueda irse construyendo la propuesta de abajo hacia arriba*. La idea es desarrollar una propuesta pedagógica con herramientas concretas que hayan demostrado su viabilidad en la práctica concreta y que sean capaces de responder adecuadamente a los contextos marginados urbanos.

Este proceso ha significado –siguiendo la propuesta de Korten -¹⁶ el desarrollo de *una primera fase* de experiencias de innovación muy delimitadas en terreno sobre las posibilidades de la metodología E.N. y la pedagogía activa para sectores urbano-marginales, experiencias innovativas que demostraran la efectividad y viabilidad de una innovación como ésta para ir a escala.

La Fundación considera que el cambio será tanto más potente en cuanto:

- Surja de la práctica de los maestros en sus aulas y escuelas.
- En donde la escuela sea la unidad fundamental de cambio, no los docentes individualmente pensados, o los materiales, o el currículo, o cualquier elemento aislado.
- Sea un proceso participativo, es decir sea una opción conscientemente asumida voluntariamente por el conjunto de los actores clave de la escuela . Fortalece el proceso el que actores externos quieran vincularse y hacer causa común con el proyecto
- Se un proceso de reflexión y aprendizaje permanente, en el que se van haciendo los ajustes a la propuesta a partir de su funcionamiento en la realidad.
- Genere resultados visibles en el corto plazo. Si no hay cambios observables las probabilidades del desencanto y la frustración son muy grandes.
- Garantice su viabilidad técnica: es decir los elementos pedagógicos y didácticos que se requieren son completamente accesibles para todos los docentes
- Sea financieramente viable, es decir, que los costos de su implementación, cuando se piense en una expansión a escala sean posibles.
- Finalmente, pero no menos importante, que sea políticamente posible, es decir que las fuerzas de oposición que desencadene sean susceptibles de ser manejadas.

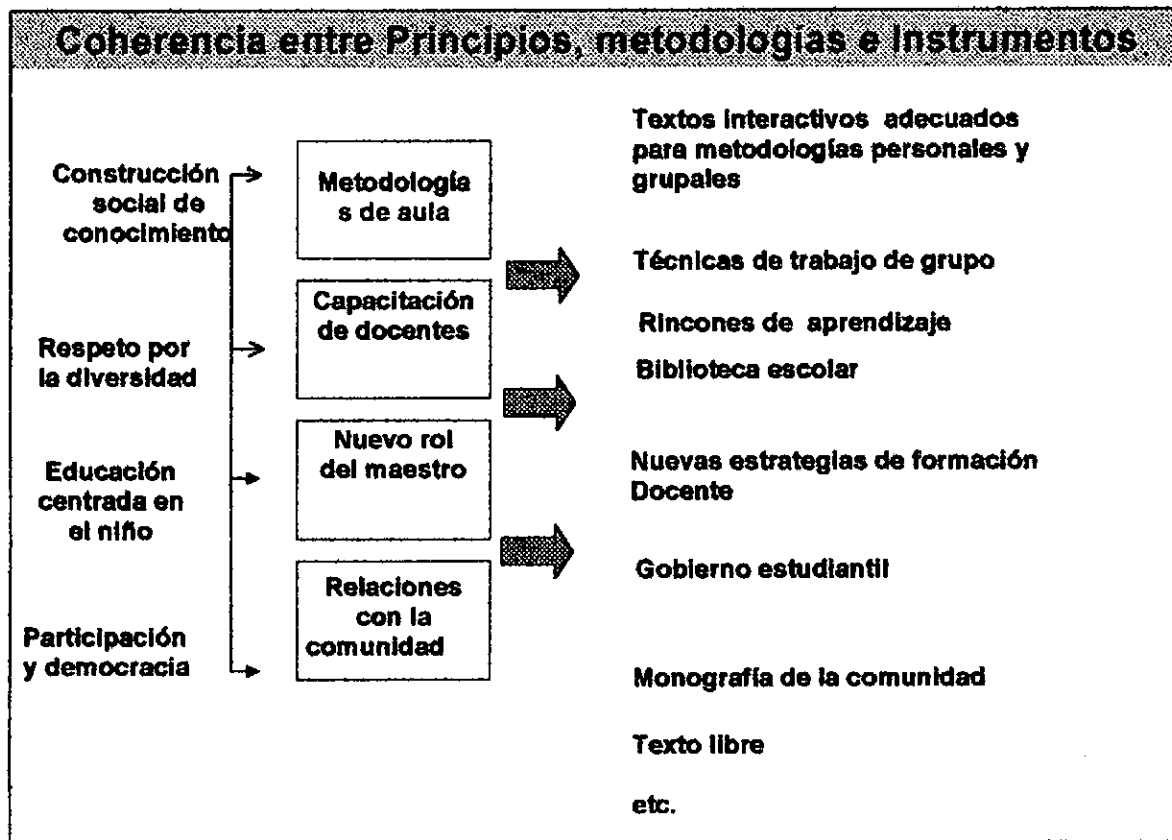
4. AVANCES EN LA TEORÍA DE LA IMPLEMENTACIÓN

i) La teoría de la implementación en el proyecto ¿Cómo hacer el cambio?

Como se ha reiterado, la FVG está interesada en promover innovaciones educativas capaces de incidir en políticas públicas de amplio impacto, el proyecto EAU está interesado en desarrollar experiencias demostrativas a nivel urbano – marginal que sean viables a nivel técnico, político y financiero, y que por tanto sean susceptibles de ser expandidas a escala progresivamente. En este sentido, su capacidad de impactar las políticas se fundamenta en la demostración práctica y concreta de sus postulados conceptuales, metodológicos y operativos.

La FVG promueve el cambio en dos niveles: a nivel de las escuelas como unidad de cambio, de una parte, y a nivel de las políticas públicas de la otra, a sabiendas que el impacto en las políticas dependerá de los efectos demostrativos que vaya construyendo en la práctica de las escuelas. Al intervenir la Fundación aspira que su trabajo para que sea más efectivo trabaje de manera sistémica y exista coherencia plena entre sus fundamentos conceptuales, los componentes de su estrategia y los instrumentos que utiliza . (Ver grafico)

• ¹⁶ Ver : Colbert, V. Chiape, C, Arboleda. J (1993)



Durante esta etapa –a nivel urbano- la Fundación está aprendiendo sobre la efectividad de la propuesta Escuela Nueva en zonas marginadas del DC, su interés es demostrar la pertinencia, viabilidad y la capacidad de esta propuesta de innovación para resolver los problemas de fracaso escolar que afectan a los niños/as más pobres de la ciudad.

Este es un momento en que debe acabar de adecuar y afinar el modelo de intervención de tal manera que pueda demostrar, en pequeño, a nivel de unas pocas instituciones y con base empírica sólida, la pertinencia, viabilidad y capacidad del proyecto escuela activa para incidir de manera clara y concreta en los problemas de equidad y calidad de la educación que se imparte a los niños/as de los sectores urbano – marginales.

Solamente cuando la propuesta haya probado su capacidad de generar éstos efectos podrá pensarse en su expansión gradual para analizar su eficiencia, es decir los recursos que implicaría su expansión y generalización.

La hipótesis estratégica para esta etapa de validación de la efectividad de la innovación ha tenido las siguientes características:

* A las instituciones y docentes se llega no solamente con una propuesta pedagógica abstracta, sino además con un conjunto de herramientas y dispositivos concretos que les permitan iniciar la innovación: materiales didácticos (guías, rincones) estrategias didácticas

(trabajo de grupo, comités, gobierno estudiantil, uso de guías), los cuales serán llevados a ellos a partir de talleres de capacitación vivencial y asesoría en el aula.

* La participación de docentes e instituciones en el proyecto deberá ser voluntaria y comprometida, la innovación no podría adelantarse sin la expresa aceptación y compromiso de los implicados.

* Se requiere que los centros educativos cuenten con las condiciones materiales mínimas para iniciar el proyecto; espacios suficientes, muebles susceptibles de ser utilizados para trabajo de grupo, posibilidad de acceder a los materiales educativos.

* El compromiso tiene un carácter institucional, es decir, no basta con el interés individual de cada uno de los docentes, se requiere que el centro educativo, en cuanto tal



asuma la responsabilidad por los resultados del proceso.¹⁷

Como puede observarse, la propuesta de implementación a nivel urbano está aún poco detallada a nivel de modelo lógico; es decir de análisis detallado de variables, relaciones entre ellas y efectos esperados de cada una de las acciones y etapas. La intervención hasta el momento ha seguido los lineamientos del proceso de Escuela Nueva tal y como quedó plasmado en el informe de la sistematización Ver páginas 12 a 18.

La tarea de avanzar en la precisión del modelo de intervención a nivel urbano está por ser desarrollada. Lo esperado es que se hará de manera participativa y a partir de la reflexión sobre la experiencia y teniendo en cuenta las nuevas posibilidades que ofrece la SED para continuar en el proyecto

¹⁷ Al respecto la FVG, de común acuerdo con la SED solicitó a cada una de las instituciones convocadas y a cada uno de sus docentes, firmar una carta de interés y compromiso con el proyecto innovador.

**BOCETOS INICIALES
PARA INDUCCIÓN DE
DOCENTES**

MATERIALES DIDACTICOS

IDEP - Fundación Volvamos a la Gente

Proyecto Escuela Activa Urbana

MODULO # 1

"El proyecto Escuela Activa Urbana una alternativa de innovación educativa en escuelas de sectores urbano - marginales"

CONTENIDOS BÁSICOS

I. EL PROBLEMA

1. La escuela no está garantizando oportunidades de aprender a los más pobres
2. Reflexionemos desde nuestra práctica docente

II. BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA EL CAMBIO

1. Orientaciones conceptuales para el cambio
2. Orientaciones metodológicas para el cambio
 - Supuestos del cambio
 - ¿Cómo hacer el cambio?

III. PLANEANDO EL CAMBIO EN NUESTRA ESCUELA

1. Propuestas de procesos estrategia e instrumentos
2. Construyendo un plan de acción

Bogotá Diciembre 10 1999

INTRODUCCIÓN

Como se verá en este módulo existen evidencias de los serios problemas relacionados con la equidad educativa en el DC. Los niños/as más pobres tienen menos oportunidades educativas que los niños/as de otros sectores sociales. De otra parte, las ofertas existentes actualmente para los sectores menos favorecidos tienen implícitos serios problemas de calidad educativa. La enseñanza en los sectores marginales urbanos no logra reconocer las características especiales de los niños/as de éstos contextos específicos.

De otra parte, un inmenso número de docentes que trabajan en estas zonas buscan afanosamente alternativas pedagógicas que les permitan dar respuesta a los problemas que diariamente están detectando. En el proyecto Escuela Activa Urbana promovido por la Fundación Volvamos a la Gente durante los dos últimos años en 16 centros educativos Distritales se ha encontrado, el interés y compromiso de docentes y directores por ofrecer más y mejor educación para los niños/as más pobres en las escuelas Distritales. pueden ofrecer alternativas para cambiar el estado actual de cosas y ampliar y mejorar las oportunidades de aprendizaje para los niños/as más pobres.

Este módulo está interesado en promover la reflexión individual y grupal de los docentes de tal manera que puedan

- avanzar en la comprensión de la complejidad del problema de la educación que se ofrece a los niños/as más pobres de la ciudad,
- conocer el proyecto Escuela Activa Urbana como una alternativa posible y realizable que aporta elementos para la construcción de alternativas y oportunidades para mejorar la cultura escolar y las estrategias pedagógicas de los docentes en función de mejores aprendizajes en los niños/as
- identificar herramientas específicas para desarrollar la innovación
- construir líneas de acción que permitan avanzar en la ampliación y cualificación de las ofertas educativas

La metodología de trabajo que seguiremos en desarrollo del módulo tendrá los siguientes pasos: 1) Lectura y reflexión individual sobre el planteamiento del problema, 2) reflexión individual a partir de algunas preguntas orientadoras de la reflexión, 3) reflexión grupal para compartir las reflexiones personales y establecer líneas de acción compartidas en la institución .

I. EL PROBLEMA

I. La escuela no está garantizando oportunidades de aprender a los más pobres

Cada día es más evidente que la educación –además de ser un derecho fundamental- es un instrumento básico para garantizar a las personas el acceso a unos conocimientos claves que les garanticen una integración activa y productiva con la sociedad, lo cual es garantía para que las sociedades puedan desarrollarse y garantizar su futuro.

Los datos aportados por diferentes estudios y evaluaciones realizados en el D.C. están señalando que la escuela no está logrando ofrecer a los niños/as y jóvenes *–especialmente a los más pobres–* las oportunidades para acceder, permanecer y promoverse en la escuela, lo cual termina generando exclusión social, pobreza, violencia

Veamos algunos de los indicadores de inequidad en la educación de la ciudad capital :

- *Falta de Acceso:* Aproximadamente 100.000 niños/as y jóvenes entre los 5 y los 17 años y pertenecientes a los niveles 1 y 2 del SISBEN no asisten a ninguna institución educativa.¹
- *Fracaso Escolar:* el fracaso escolar se expresa de tres maneras diferentes: la repitencia y la deserción escolar, de una parte, y el no logro de aprendizajes básicos de la otra. Según estadísticas de 1994 en Bogotá una cuarta parte de los asistentes a centros educativos estatales y una sexta de los estudiantes de establecimientos privados no culminó exitosamente el grado al que se matriculó.² De aquí se desprenden dos reflexiones: i) los niños/as repitentes no han logrado los aprendizajes escolares básicos, ii) de acuerdo a diversas investigaciones, la repitencia escolar es generadora de deserción escolar.

Lo anterior nos estaría indicando que existen serios problemas de fracaso escolar en el DC. El reto frente al problema planteado es encontrar alternativas que permitan dar salida a la problemática

2. Reflexionemos desde nuestra práctica docente

2.1. Objetivo: El interés en esta parte del módulo es invitarlos a reflexionar sobre las percepciones que a través de sus prácticas ustedes tienen en sus instituciones educativas sobre los niños/as que atiende. Es importante establecer:

- si existen diferencias marcadas entre niños/as de diferentes estratos y si esas diferencias pueden afectar los procesos de aprendizaje
- si se observan diferencias marcadas entre centros educativos ubicados en zonas marginadas y establecimientos ubicados en zonas de sectores medios y altos de la ciudad
- si se ve como necesario y adecuado ofrecer un tratamiento preferencial a los niños/as de los sectores marginados

2.2. Preguntas orientadoras de la reflexión

1. Desde su punto de vista, ¿existen diferencias significativas entre los niños/as de los sectores marginados urbanos y los niños/as pertenecientes a otros estratos sociales? ¿Cuáles son esas diferencias? Por favor, tenga en cuenta los aspectos afectivos, cognitivos, sociales, económicos, trate de resaltar las cualidades y potencialidades de los niños/as de cada uno de éstos estratos , a la vez que sus limitaciones

¹ Ver Plan Sectorial de Educación 1998 – 2000 página 8

² Idem página 11

2. ¿Existen diferencias significativas entre los centros educativos de sectores marginados urbanos y los pertenecientes a otros estratos sociales? ¿Cuáles son esas diferencias? Por favor, tenga en cuenta los aspectos como espacio escolar, duración de la jornada y el año escolar, materiales educativos, etc.

3. ¿Cuáles son las características del trabajo pedagógico que se desarrolla actualmente con los niños/as de los sectores marginados urbanos? Por favor, tenga en cuenta las estrategias didácticas que usa el docente en el aula y los espacios escolares existentes para introducir a los niños/as en la vida institucional.

4. ¿Consideran ustedes que los niños/as de los sectores marginados urbanos tienen actualmente un tratamiento preferencial que tenga en cuenta sus necesidades? deberían tener un tratamiento pedagógico y didáctico diferente a los niños/as de otros estratos sociales más pudientes? ¿Cuáles deberían ser las diferencias de manejo pedagógico y didáctico en este tipo de niños/as? Por favor, tenga en cuenta las estrategias didácticas que debería usar el docente en el aula para atender esta población

5. ¿Qué tipo de ambientes educativos –a nivel de escuela- deberían fomentarse en centros educativos de sectores urbano – marginales?. ¿Qué tipo de actividades escolares deberían generarse para introducir a los niños/as en la vida institucional.?

2.3. Ampliación de la reflexión

- El círculo virtuoso del éxito escolar

Como hemos dicho más arriba, la educación es un derecho y una herramienta fundamental para la integración de la sociedad. Es una muy importante posibilidad de superar la exclusión y polarización social con todas las nefastas consecuencias de pobreza, guerra, no sostenibilidad de la sociedad, que ésta exclusión genera.

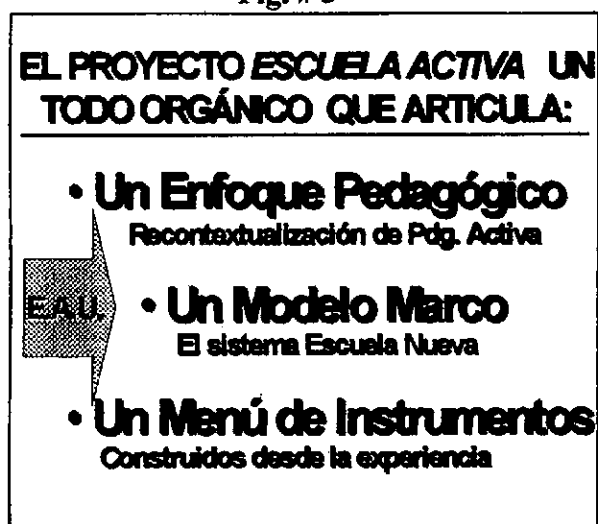
Desde esta perspectiva trabajar por el acceso y la permanencia de los niños/as en las escuelas es una tarea básica, pues de ella depende en gran medida su futuro y el de sus comunidades. La propuesta pedagógica del proyecto Escuela Activa Urbana está focalizada en acciones pedagógicas y didácticas, en este sentido, no pretende asumir un compromiso directo con la generación del conjunto de *condiciones materiales* para garantizar el acceso y la permanencia de los niños/as: aspectos tales como la ampliación de la planta física, el mobiliario, los materiales educativos, transporte, uniformes, etc.

La Fundación Volvamos a la Gente sabe -a partir de los estudios e investigaciones educativas y los efectos probados del programa Escuela Nueva - que si se logra incidir en la cualificación de los docentes, en sus prácticas pedagógicas y el clima escolar, se mejorará la calidad de los aprendizajes en los niños/as, por lo tanto, se incrementará la promoción y la retención escolar, lo que implica que bajarán los niveles de fracaso escolar, por ende se incrementará la autoestima y seguridad de los niños/as en sus capacidades para seguir aprendiendo y adquiriendo las habilidades necesarias para integrarse a la sociedad.

repitencia y la deserción⁴, y fortalecerán⁵, de esta manera la calidad, eficiencia y calidad de la educación. La clave para transformar el círculo vicioso del fracaso en círculo virtuoso de éxito está en el trabajo con los docentes en la perspectiva de hacer de la escuela una unidad de innovación y cambio.

II . BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA EL CAMBIO

Fig. # 3



El proyecto Escuela Activa Urbana, en la perspectiva de superar tanto el empirismo irreflexivo, como el teoricismo abstracto sin viabilidad práctica, ha venido construyendo una propuesta de innovación para el sector urbano marginal que constituye un todo orgánico que integra:

- i) Unos fundamentos conceptuales derivados de la recontextualización del discurso de la pedagogía activa al ponerse en funcionamiento en la práctica educativa de los centros educativos Distritales
- ii) Un modelo metodológico y operativo para promover y desarrollar los cambios,

modelo que tiene su prigen en los desarrollos prácticos del programa Escuela Nueva en las áreas rurales de Colombia y que ha probado su efectividad en dichos ámbitos.

iii) Finalmente, el proyecto de innovación escuela activa urbana retoma y organiza algunos de los instrumentos desarrollados por docentes del programa Escuela Nueva y busca su adecuación y pertinencia en el área urbana

I. ORIENTACIONES CONCEPTUALES PARA EL CAMBIO

1.1. Objetivo: Presentar los aportes conceptuales que el proyecto Escuela Activa Urbana ha desarrollado a partir de la experiencia en terreno⁶ y de los aprendizajes generados por el programa Escuela Nueva a lo largo de más de veinte años de desarrollo en el área rural. Fundamentar una estrategia metodológica y operativa para la solución de los problemas que aquejan a las instituciones urbano-marginales

1.2. ¿Qué cambiar?  **Los roles y relaciones al interior de la escuela.**

Romper el círculo vicioso del fracaso y la exclusión a través de una propuesta de pedagogía activa implica una transformación radical de la cultura escolar, transformación que signifi-

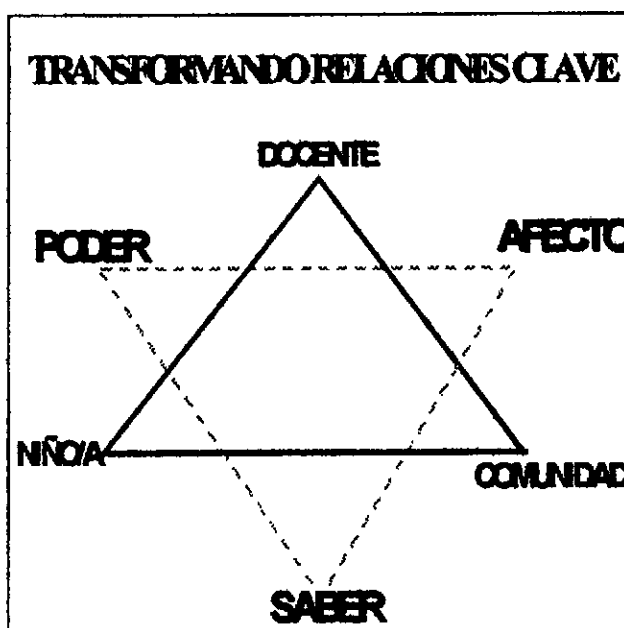
⁴ De acuerdo con la investigación educativa la repitencia es uno de los factores de mayor incidencia en el abandono escolar

⁵ Ver el numeral 1.1. pg. 7 ¿Porqué el proyecto pedagógico EAU?

⁶ Ver Colbert, Vicky, Rojas, Manuel "Construyendo una escuela para la convivencia ciudadana" Fotoc. Dic. 1999

ca un replanteamiento completo de su vida cotidiana; pero fundamentalmente un cambio en las relaciones entre los actores institucionales clave (niños/as, docentes y familias) alrededor de los tres ejes básicos de la vida cotidiana institucional de la escuela (el saber/conocimiento, la autoridad/poder y el afecto/deseo). Ese es un enorme reto para el proyecto, pues exige resignificar el conjunto de representaciones, prácticas y rutinas escolares, que a fuerza de la repetición han terminado naturalizándose. La hipótesis es que las transformaciones en éstos ámbitos y relaciones generarán como resultados concretos cambios observables en los niños/as, en los docentes y en la cultura escolar es decir no son utopías genéricas y abstractas sobre las que no sabemos si avanzamos o retrocedemos

FIG. # 4



El proyecto quiere superar dos extremos igualmente peligrosos: el del pensamiento diletante que sueña y construye paraísos ideales pero que –en cuanto no se aterrizan- no son viables a nivel económico, político y técnico, en este sentido, el proyecto quiere mantenerse siempre con el polo a tierra muy bien puesto.

Pero quiere superar también la separación drástica entre el saber hacer y el pensamiento, entre la acción y su significado y sentido. El proyecto está interesado en promover innovaciones en las que cada componente, cada instrumento, cada detalle del proceso esté lleno de sentido para todos sus participantes, para los niños/as, los docentes, los promotores. Todos deben ser conscientes de hacia dónde van y cuál es el sentido de su acción. No podría pasar algo sobre lo que Hanna Arendt nos llama a tener mucho cuidado:

“Si sucediera que conocimiento (en el moderno sentido de know-how) y pensamiento se separasen definitivamente, nos convertiríamos en impotentes esclavos no tanto de nuestras máquinas como de nuestros know-how, irreflexivas criaturas a merced de cualquier artefacto técnicamente posible por muy mortífero que fuera”⁷

Esa es la importancia de explicitar el marco conceptual y de sentido que orienta al proyecto Escuela Activa Urbana, explicitación que se hace en la perspectiva de un “paquete de cambios”, de unos resultados expresamente definidos respecto de los cuales tiene sentido la reflexión. Vamos entonces a señalar a continuación los cambios esperados por el proyecto (Ver cuadro # 1 pg. siguiente), luego se desarrollará una reflexión sobre el sentido y significado de dichos cambios propuestos.

⁷ Citada por TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Grupo Anaya Madrid, España

CUADRO # 1 : CAMBIOS ESPERADOS POR EL PROYECTO ESCUELA ACTIVA URBANA

Areas/Actores	⇒ Niños/as	Docentes	Escuela
<p style="text-align: center;">↓</p> <p>SABER</p>	<p>Capacidad y gusto por la lectura y la expresión escrita</p> <p>Una actitud de indagación, experimentación y aprendizaje permanente</p> <p>Capacidad de interactuar con diferentes textos e interpretar símbolos e imágenes</p> <p>Capacidad de interpretar y anticipar causas y efectos y consecuencias de las acciones</p> <p>Habilidad para desarrollar soluciones creativas a problemas de la vida diaria</p>	<p>Identifica los intereses de los niños/as y desarrolla su trabajo a partir de estos</p> <p>Prepara cuidadosamente las clases a través de preguntas dinamizadoras</p> <p>Busca y prepara textos y materiales de apoyo</p> <p>Evalúa y retroalimenta positivamente el trabajo de los niños/as</p>	<p>Ofrece alternativas de participación a niños/as y docentes en la organización del espacio y el tiempo</p> <p>Promueve la autonomía de los docentes para el desarrollo de su trabajo</p> <p>Está en proceso de reflexión y aprendizaje permanente a partir de sistemas de monitoreo & evaluación sobre sus metas y resultados</p> <p>Facilita los implementos y condiciones materiales para el desarrollo del trabajo</p>
<p>AFECTO</p>	<p>Se valora a sí mismo y a su comunidad. Reconoce sus habilidades y sus limitaciones</p> <p>Es capaz de escuchar y de aceptar a quienes son diferentes.</p> <p>Tiene habilidades para trabajar en equipo</p> <p>Puede resolver y/o tramitar racionalmente los conflictos</p>	<p>Le gusta ser maestro. Se identifica plenamente con su oficio</p> <p>Conoce a sus alumnos y sabe identificar las potencialidades y debilidades de cada quien</p> <p>Estimula y se apoya en las fortalezas y aciertos no en los errores y dificultades</p> <p>Promueve un ambiente de confianza, respeto y tolerancia frente a la diversidad</p> <p>Cuida especialmente (sin ser paternalista) a los más necesitados</p>	<p>Acoge a los niños/as creando ambientes gratos y adecuados en cuanto a iluminación, temperatura, aseo.</p> <p>Brinda a los niños/as oportunidades y posibilidades para jugar, cantar y expresar sus emociones</p> <p>Se preocupa por los ausentes, maltratados y niños/as en problemas hace alianzas con instituciones de apoyo</p>
<p>PODER</p>	<p>Tiene un pensamiento crítico y analítico. No traga entero pero es propositivo</p> <p>Tiene habilidades para organizarse y participar en los asuntos de la escuela</p> <p>Conoce y defiende sus derechos, sus intereses y sus puntos de vista, pero es capaz de reconocer sus errores y de concertar</p>	<p>Genera ambientes estructurados y con normas claras, más no rígidas.</p> <p>Escucha las ideas de los niños/as y acepta a veces que no sabe responder una pregunta</p> <p>Promueve la iniciativa y la participación de todos, pero especialmente la de los más tímidos</p>	<p>Crea un ambiente deliberativo, de reflexión y rendición de cuentas. Periodicamente escucha las inquietudes de los niños/as</p> <p>Se orienta por normas claras más no rígidas</p> <p>Trata a los niños/as como ciudadanos de derecho pleno</p> <p>No oculta los conflictos, hace de ellos un espacio de aprendizaje y crecimiento</p>

- **Escuela Activa Urbana : *Nuevas relaciones con el saber y el conocimiento***

La escuela ha sido definida como el espacio del conocimiento. Como el lugar en el que las generaciones jóvenes son introducidas en las tradiciones culturales de la sociedad a través del aprendizaje de los códigos modernos (la lectura, la escritura, las matemáticas), el espacio para introducirse a las ciencias naturales y sociales, en las normas de convivencia social y la ética . Dichos códigos deberán operar como herramientas que le garantizan a niños/as y jóvenes las competencias y habilidades básicas para su integración productiva y creativa a la sociedad .

La escuela tradicional –a pesar de los acelerados cambios en el contexto operados en el presente siglo- se mantiene incólume, mientras a su alrededor los cambios en los sistemas de producción, en las empresas, en la familia, en las tecnologías de la información no cesan y adquieren cada vez más dinámicas aceleradas.

Estos cambios han relativizado el carácter absoluto de la ciencia, han señalado la necesidad de aprender a aprender, la importancia de adquirir la capacidad de adaptarse a un medio incierto de manera permanente y creativa, como condición para sobrevivir en la actualidad. Estos cambios están señalando la necesidad de aprender a trabajar en equipo y de establecer relaciones sociales armónicas con los colegas de trabajo.⁸

A pesar de las profundas transformaciones operadas en el contexto la escuela ha mantenido unas concepciones y unas prácticas en relación con el saber y el conocimiento que insisten en el carácter absoluto de las verdades científicas, en la memorización de contenidos, en la repetición de rutinas, en el trabajo individual competitivo.. De ahí la necesidad de plantear unas nuevas relaciones de los actores, especialmente docentes y estudiantes con el saber y el conocimiento desde enfoques más activos. Veamos:

* *Conocimientos especializados de las disciplinas - Conocimientos locales:*

La pedagogía activa propende por la superación de las fronteras rígidas que separaban de manera radical los saberes académicos de los conocimientos locales, populares. El primero, conocimiento universal decantado en la tradición escrita a través de los códigos lingüísticos y lógico matemáticos especializados en las distintas disciplinas, deja de ser el único legítimo, pues desde este enfoque se entran a valorar y a estimar los saberes locales como potentes herramientas que las comunidades han utilizado para comprender y dar respuesta a problemas concretos del contexto específico y que les han garantizado su supervivencia

* *Los conocimientos disciplinares en proceso de construcción permanente*

El conocimiento y las ciencias han dejado de ser algo dado y absoluto, para convertirse (como lo demuestra la historia de las ciencias) en un proceso histórico complejo de construcción permanente, en donde la controversia y el debate entre diversos paradigmas y teorías cumplen el papel fundamental de permitir el desarrollo de la investigación y el conocimiento.

⁸ Ver CEPAL (1992) "Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad" Santiago de Chile

* Los materiales educativos

Dentro de este contexto, los libros de texto y los materiales educativos cumplen una función muy importante: animar y acicatear las búsquedas de los alumnos, afinar sus preguntas, orientar las pesquisas, señalar lecturas complementarias, experimentos, visitas a museos, entrevistas a especialistas (de la comunidad o de la ciudad) Lo anterior significa que los textos dejan de ser los portadores de verdades para ser reproducidas, para convertirse en herramientas orientadoras de la construcción del conocimiento.

* El saber fuente de desarrollo social.

El sentido del aprendizaje y el conocimiento es el desarrollo personal y social. Aprendemos para desplegar nuestras capacidades y contribuir desde ellas en la construcción de una sociedad democrática, productiva, justa y solidaria, en ese sentido, el aprendizaje no es una acción orientada por intereses meramente individuales o necesidades puramente formales, que desarrollamos en actitudes competitivas..

* La ciudad como espacio de aprendizaje

En el marco de una pedagogía activa los escenarios del aprendizaje son variados, no se restringen al aula, a la clase, al texto y al examen. Son también espacios de conocimiento muy valorados dentro de éste enfoque los espacios públicos: museos, parques, zoológicos, bibliotecas; las empresas, las instituciones oficiales, los bancos, los medios masivos (la prensa, la TV, la radio); la naturaleza: los bosques, los ríos, en fin los lugares en los que transcurre la vida de los niños.

* Flexibilidad e integralidad en los programas curriculares.

La agenda del aprendizaje no puede quedar aprisionada en un currículo rígido de áreas atomizadas del conocimiento, trabajar en torno a problemas ayuda a desarrollar miradas transdisciplinarias y perspectivas holísticas de la sociedad que superan la tradicional parcelación del conocimiento.

* La cultura académica: forma de ser de la escuela .

Una de las características de una escuela activa es que ella construye permanentemente, en su vida cotidiana, una forma de ser en donde el análisis lógico y la reflexión a través de la escritura, y la expresión estética, al igual del uso de las matemáticas, permean toda su vida. Es una escuela en donde cada decisión, cada actividad, cada problema es analizado, explicado y sometido a la reflexión a partir de sistemáticos procesos de monitoreo & evaluación, que le garantizan contar con los datos suficientes para saber que tan lejos o cerca está de sus metas y cuáles son las variables que están incidiendo para los niveles de éxito o fracaso de su trabajo pedagógico .

Una escuela que está dispuesta a reconocer sus aciertos y fallas y por tanto aprende de su acción cotidiana.

- **Escuela Activa Urbana : *Nuevas relaciones con la autoridad y el poder.***

- * *Una escuela que fortalece la sociedad civil y la cultura democrática*

En el marco de las sociedades contemporáneas el fortalecimiento de la sociedad civil y la cultura democrática se constituyen en metas sociales de enorme importancia, pues del desarrollo de la organización social y de lo público, de los vínculos entre las organizaciones, de la capacidad de concertar intereses diversos y de acatar las normas, de generar confianza básica entre los ciudadanos, de generar lazos de solidaridad; de ese conjunto de capacidades, dependerá en buena parte el desarrollo económico y social, la viabilidad y gobernabilidad de los distintos grupos sociales, de la ciudad y del país. El *Capital Social* entendido como ese conjunto de haberes sociales es entonces un bien que es cada vez más reconocido como condición fundamental para la construcción de sociedad condición básica para el bienestar y el desarrollo de los miembros de sus miembros

En este sentido, la escuela no solamente es el espacio del conocimiento y el saber, sino es el lugar de la formación de los ciudadanos, de la construcción de lo público y de las normas sociales. Aracely de Tezanos trae una bella imagen para señalar este importante rol de la escuela:

El concepto pedagogía tiene una etimología profundamente significativa "Paidos Gogein" (del griego : gogein =llevar conducir, paidos =el niño). El pedagogo era aquel esclavo cuya tarea era conducir al niño del ámbito privado, del hogar, del espacio íntimo del dominio despótico del padre, hacia el ámbito público, el ágora: el espacio del debate, de la argumentación racional, de la controversia.

Ese es un rol fundamental de la escuela: introducir a los niños/as en la vida social, en las normas colectivas, en el reconocimiento de los intereses múltiples, de los derechos, los deberes y la diversidad, en el mundo del conflicto de intereses y de la necesidad de la concertación y del acuerdo en función del interés "general". En este sentido la escuela es una instancia mediadora entre la familia y la sociedad mayor. Es una instancia constructora de ciudadanos y ciudadanía

- * *Los niños/as y jóvenes como sujetos de aprendizaje.*

Dentro del enfoque de la pedagogía activa, el niño y el joven no son solamente objetos de enseñanza, son fundamentalmente sujetos de aprendizaje, en este sentido, tienen un papel activo y participativo dentro de la institución y dentro del aula de clase. Y no solamente en los procesos de aprendizaje académico, sino en el conjunto de actividades curriculares, sociales, deportivas, artísticas que deberán abrirse espacio en las aulas y en la institución.

Los comités estudiantiles y el gobierno estudiantil son la expresión concreta de la posibilidad de los niños para expresar sus necesidades e intereses, sus puntos de vista, sus iniciativas, sus cuestionamientos. Evidentemente no se está proponiendo una paidocracia en donde los niños/as sean ahora quienes hacen lo que les place. Se está sugiriendo el trabajo intenso en torno a la construcción de ambientes de aprendizaje, con claras y definidas normas pactadas y consensuadas, en donde siempre está presente la posibilidad de la

confrontación de intereses, y ésta se tramita desde la argumentación racional, teniendo siempre presente como horizonte el interés general.

*** Autonomía y empoderamiento de los estudiantes : reto central de la escuela.**

En el marco de los planteamientos anteriores es tarea de la escuela promover la autonomía y el empoderamiento de los niños/as, y construir progresivamente la capacidad de los estudiantes para formular juicios éticos que garanticen acciones responsables. Es fundamental garantizar la formación de ciudadanos que ejercen sus derechos en la misma medida en que cumplen con sus deberes y obligaciones cívicas.

El tema del poder y la autonomía, como puede observarse está íntimamente relacionado con el tema del saber y el conocimiento. En la medida en que los niños/as y jóvenes tienen mayor posibilidad de acceso a la información, en la medida en que han desarrollado mayores capacidades de razonamiento lógico, de análisis crítico, de creatividad, de expresión verbal y escrita están en mejores condiciones para participar de manera ilustrada en los escenarios públicos y defender los intereses de su grupo y construir los intereses generales. En esta misma medida están habilitados para integrarse de manera proactiva a las dinámicas económicas de su entorno.

En este punto merecen mención especial los gobiernos estudiantiles : Existe un reto enorme y es transformar las representaciones de autoridad y poder que tienen los niños/as y los docentes . La imagen de la democracia representativa es tan fuerte que pareciera que los gobiernos se reducen a las elecciones y al cumplimiento posterior por parte de los elegidos (Presidente, Vicepresidente, etc.) funciones formales. La necesidad de trabajar en torno a cómo materializar la democracia participativa en la escuela es otro de los retos del proyecto. la articulación de los programas de campaña de los niños/as con los PEI, el sentido de los cargos, las actividades, son un conjunto de asuntos que deberá desarrollar el modelo de intervención

- **Pedagogía Activa: los intereses, anhelos y sueños de los niños/as motor del aprendizaje**

*** La escuela espacio de autoafirmación de los niños/as.**

En los contextos de exclusión social el tema de lo afectivo cobra especialísima importancia pues éstos son ámbitos en los que la pobreza material, el hacinamiento, la lucha cotidiana por la supervivencia, junto con la condición de familias en procesos de transformación profunda⁹, son condiciones que se constituyen en terreno abonado para el maltrato directo o indirecto sobre los niños/as que son las personas más vulnerables en esos medios. Las estadísticas que se publican sobre casos de maltrato infantil denunciados en el país y en el D.C. han venido creciendo durante los últimos años. Los tipos de maltrato van desde daños materiales sobre los niños/as generados desde agresión activa sobre ellos (castigo, y daño físico), hasta amenazas y chantajes emocionales, jornadas de trabajo extenuantes, etc.

⁹ En las familias de sectores marginados la jefatura femenina en los hogares crece cada día, la figura del padre ha dejado de estar, y en donde la mujer sola –la mayoría de las veces- debe sobrellevar la responsabilidad de la crianza de sus hijos

Esa nueva situación de los niños/as ha generado la carencia de nichos emocionales para su afirmación y auto-estima, lo cual exige a la institución escolar definir mecanismos para acoger a estos niños/as y brindarles las condiciones de crecimiento que su medio les niega.

Para el efecto la escuela tendrá que hacer diversos ajustes que le permitan enfrentar la nueva realidad: i) sensibilizarse ante el maltrato y la diferencia entre los niños/as para dar a cada quien un tratamiento que permita reconocer sus potencialidades y talentos particulares, además tener en cuenta la necesidad de dar un tratamiento heterogéneo a niños/as, ii) Asumir un enfoque de derechos para relacionarse con los niños/as, de tal manera que sus acciones se fundamenten –no solo en la bondad y la benevolencia de los docentes-, sino además en el deber de ofrecer una educación de calidad y de respetar integralmente la dignidad de los niños/as como ciudadanos sujetos de pleno derecho

** Valoración y aceptación de la singularidad de cada niño/a.*

Los docentes en el marco de éste proyecto deberán tener auténtico interés por indagar permanentemente por las diversas necesidades, expectativas e intereses de los niños/as. Una escuela activa –en concordancia con lo anterior- deberá promover la diversidad de intereses y potencialidades de sus alumnos, pues entiende que los seres humanos –y en especial quienes están creciendo- dan lo mejor de si cuando, de una parte, son reconocidos en sus cualidades, y de otra parte, están auténticamente interesados en lo que hacen.

Frente a la pedagogía tradicional homogenizadora y estándar, la pedagogía activa parte del reconocimiento de la diversidad, diversidad que tiene que ver con el reconocimiento de:

- Las diversas edades y sexo de los niños/as
- El origen étnico y cultural de cada uno de ellos/as
- Las aptitudes psíquicas y sociales particulares de los niños/as
- La historia socio-afectiva personal de cada niño/a, en especial aquellos que presentan problemas de aprendizaje e interacción social

En este contexto se reconoce que la autoestima es fuente de seguridad, condición básica para el aprendizaje, la socialización, la participación activa en la vida escolar y el crecimiento; mientras los sentimientos de inferioridad, y la no aceptación de sí mismo son el terreno abonado para la frustración, el bloqueo, la incapacidad para aprender y hacer amigos, la agresividad. En este sentido cada docente dentro del proyecto debe buscar, antes que nada, las potencialidades y fortalezas de cada estudiante, para desde allí cimentar la construcción de esa persona, el desarrollo de sus talentos individuales. Siempre a partir de la potencia, nunca del déficit, este deberá ser un lema central en un proyecto pedagógico que quiera tener futuro .

Una escuela activa es un centro en donde existen diversas opciones para los estudiantes: no todo está completamente reglamentado y definido. Es evidente que deben existir normas, es necesario que existan horarios y agendas establecidas, pero es fundamental que al lado de éstas se cuente con espacios en los que exista la posibilidad de elegir entre diversas alternativas : tanto en lo académico, como en lo artístico, lo deportivo, lo social.

2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL CAMBIO

2.1. Supuestos básicos del cambio

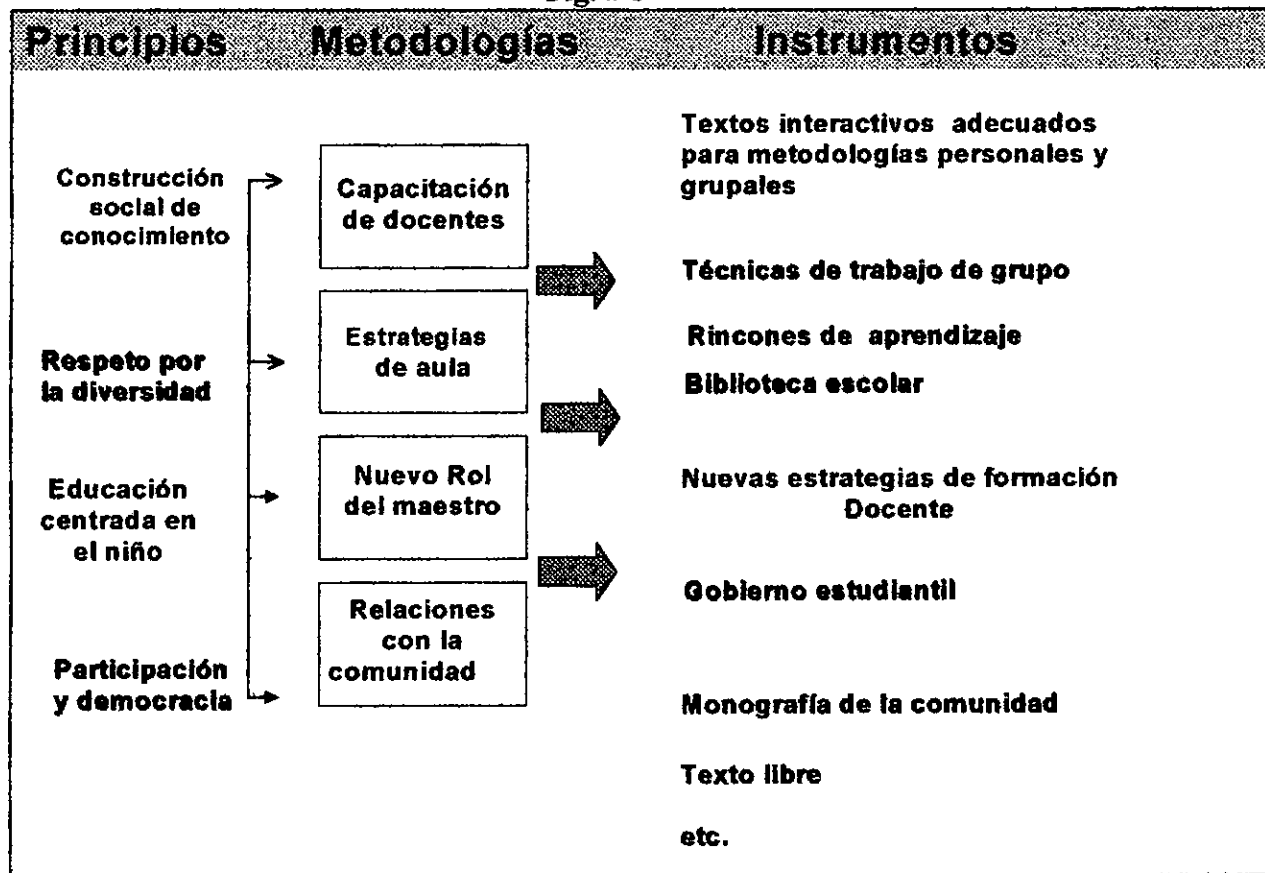
Desde la perspectiva del proyecto Escuela Activa Urbana se considera que el cambio será tanto más posible y potente en cuanto:

- Se desarrolle a partir de la práctica de los maestros en sus aulas y escuelas, más que de los escritorios de los decisores de la política o de los centros de investigación .
- La escuela sea la unidad fundamental de cambio, no los docentes individualmente pensados, si el contexto no favorece la transformación la innovación termina ahogada por la cultura institucional
- No se espere que el cambio lo produce automáticamente algún elemento aislado; los materiales, o el currículo, o cualquier instrumento suelto, el cambio implica –como ha quedado dicho- un replanteamiento de la cultura institucional que se plasma en un “paquete de cambios” en niños/as, docentes y la escuela
- Sea un proceso participativo, es decir sea una opción consciente y voluntariamente asumida por el conjunto de los actores clave de la escuela . Fortalece el proceso el que actores externos quieran vincularse y hacer causa común con el proyecto, pero en donde el control está en la institución innovadora y no en los externos
- Sea un proceso de reflexión y aprendizaje permanente, en el que se van haciendo los ajustes a la propuesta a partir de su funcionamiento en la realidad.
- Genere resultados visibles en el corto plazo. Si no hay cambios observables las probabilidades del desencanto y la frustración son muy grandes.
- Garantice su viabilidad técnica: es decir los elementos pedagógicos y didácticos que se requieren son completamente accesibles para todos los docentes
- Sea financieramente viable, es decir, que los costos de su implementación sean adecuados a las condiciones específicas de la escuela que pretende entrar en el proceso
- Finalmente, pero no menos importante, que sea políticamente posible, es decir que encuentre consenso en la institución y, en caso contrario, que las fuerzas de oposición que desencadene sean susceptibles de ser manejadas.

2.2. ¿Cómo hacer el cambio?

El proyecto EAU promueve el cambio en dos niveles: a nivel de las escuelas como unidad de cambio, de una parte, y a nivel de las políticas públicas de la otra, a sabiendas que el impacto en las políticas dependerá de los efectos demostrativos que vaya construyendo en la práctica de las escuelas. Al intervenir la Fundación aspira que su trabajo para que sea más efectivo desarrolle de manera sistémica los tres elementos constitutivos de su propuesta y que exista coherencia plena entre sus fundamentos conceptuales, los componentes de su estrategia y los instrumentos que utiliza . (Ver Fig. # 5)

Fig. # 5



Durante esta etapa el proyecto está adecuando y afinando su propuesta de intervención pedagógica de tal manera que pueda demostrar, en pequeño, a nivel de unos pocos centros educativos Distritales, y con base empírica sólida, su pertinencia, viabilidad y capacidad para incidir de manera clara y concreta en los problemas de equidad y calidad de la educación que se imparte a los niños/as de los sectores urbano – marginales.

Solamente cuando el proyecto EAU haya probado su capacidad de generar éstos efectos podrá pensarse en su expansión gradual para analizar su eficiencia, es decir los recursos que implicaría su expansión y generalización.

El proyecto parte de una hipótesis estratégica sobre su capacidad para generar procesos de innovación sólidos y sostenibles, la hipótesis podría formularse en los siguientes términos: Una escuela se compromete con un proceso de innovación si:

* A la instituciones y docentes se llega no solamente con una propuesta pedagógica abstracta¹⁰, sino además con un conjunto de herramientas y dispositivos concretos que les

¹⁰ Aunque una propuesta conceptualmente sólida es fundamental para dar sentido a la innovación y al quehacer docente, y puesto que permanentemente los docentes solicitan explicitación de los fundamentos del proyecto. Lo importante de la propuesta de EAU, es que no se queda allí, en la reflexión conceptual, sino que articula una sólida fundamentación teórica, con un proceso metodológico muy concreto y viable y con un

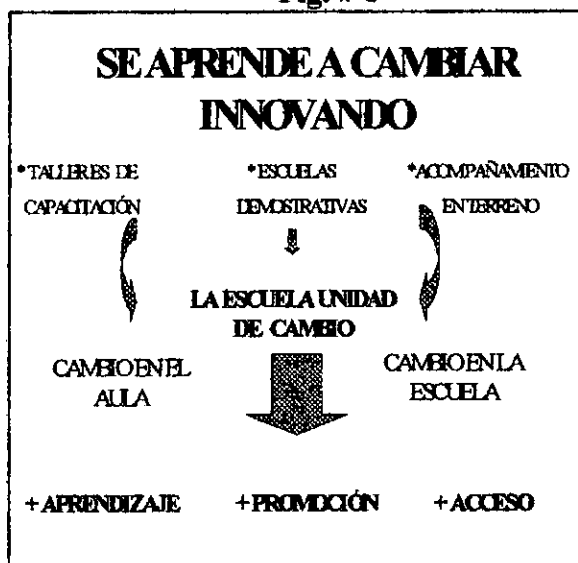
permitan iniciar la innovación: materiales didácticos (guías, rincones) estrategias didácticas (trabajo de grupo, comités, gobierno estudiantil, uso de guías), los cuales serán llevados a ellos a partir de talleres de capacitación vivencial y asesoría en el aula.

* La participación de docentes e instituciones en el proyecto deberá ser voluntaria y comprometida, la innovación no podría adelantarse sin la expresa y consciente aceptación y compromiso de los implicados.

* Se requiere que los centros educativos cuenten con las condiciones materiales mínimas para iniciar el proyecto; espacios suficientes, muebles susceptibles de ser utilizados para trabajo de grupo, posibilidad de acceder a los materiales educativos.

* El compromiso tiene un carácter institucional, es decir, no basta con el interés individual de cada uno de los docentes, se requiere que el centro educativo, en cuanto tal asuma la responsabilidad por los resultados del proceso.¹¹

Fig. # 6



* Como puede observarse en la fig. #6 se aprende a cambiar a través de la innovación en la práctica cotidiana, pero el proceso de cambio es posible en cuanto los docentes y escuelas interesadas puedan contar con procesos de asistencia técnica que facilitan su reflexión, que promuevan procesos de planeación sistemática, que permitan construir sistemas de monitoreo & evaluación. Es decir se requiere de apoyo externo, por lo menos en las etapas iniciales del proceso.

Para tal efecto el proyecto desarrolla talleres de capacitación, y procesos de acompañamiento en terreno y aspira en el corto plazo, poder contar con algunos centros educativos demostrativos que permitan a otros interesados visualizar las posibilidades reales del cambio y sus efectos en la pertinencia y calidad de los aprendizajes (saberes y competencias), en la promoción y el acceso de los niños/as que han estado marginados del sistema.

Es importante subrayar que la tarea de avanzar en la precisión del modelo de intervención a nivel urbano está por ser desarrollada. Lo esperado es que se hará de manera participativa y a partir de la reflexión sobre la experiencia y teniendo en cuenta las nuevas posibilidades que ofrece la SED para continuar en el proyecto

menú de instrumentos para ser adaptados por los docentes, todos ellos probados más de veinte años de utilización en la práctica.

¹¹ Al respecto la FVG, de común acuerdo con la SED solicitó a cada una de las instituciones convocadas y a cada uno de sus docentes, firmar una carta de interés y compromiso con el proyecto innovador.

III . PLANEANDO EL CAMBIO EN NUESTRA ESCUELA

I. PROPUESTAS DE PROCESOS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

1.1. Objetivo:

En este apartado se ofrece un menú de lecturas que permiten a los interesados en el proyecto profundizar en las experiencias y desarrollos metodológicos del proyecto y de Escuela Nueva. Estos insumos ayudarán a desarrollar en la escuela y en el aula procesos educativos de calidad de acuerdo con los lineamientos y valores expuestos en el módulo.

- Lecturas recomendadas:
 - Colbert, Vicky, Rojas, Manuel (1999) *“Construyendo una escuela para la convivencia ciudadana”* -Sistematización y cualificación de la intervención de la Fundación Volvamos a la Gente en el DC- Fotoc. Dic. 1999.
 - Colbert, Vicky, Mogollón Oscar (1976) *“Hacia Escuela Nueva”* Ministerio de Educación Nacional.
 - Ministerio de Educación Nacional – UNICEF (1995) *“ Escuelas demostrativas y microcentros rurales”*
 - Ministerio de Educación Nacional (1989) *“Manual complementario de las guías para los niños/as”*
 - Nieto Caballero, Agustín (1979) *“La escuela y la vida”* Instituto Colombiano de Cultura , Bogotá
 - Parra Rodrigo (1996) *“ La escuela urbana”* Ed. Tercer Mundo
 - Rodríguez Martha (1991) *“Los algoritmos básicos del programa Escuela Nueva”* Tesis de grado Maestría en Educación Universidad Javeriana

NOTA: Todos éstos documentos se encuentran para su consulta en la Fundación Volvamos a la Gente

2. CONSTRUYENDO UN PLAN DE ACCIÓN

2.1. Objetivo:

Promover un proceso que permita que de los procesos reflexivos individuales y grupales desarrollados alrededor del módulo surja una propuesta de plan para promover procesos de innovación educativa dentro de una perspectiva de pedagogía activa en la institución

2.2. Metodología:

- **Paso 1** Reflexión de los docentes, en forma individual y grupal sobre los aprendizajes del módulo. (1º Respuesta individual, 2º reunión por sub-grupos y 3º Plenaria del equipo docente del centro educativo)

* ¿Cuáles son los puntos en los que ustedes se sienten más identificados con la propuesta presentada por el proyecto EAU?

* ¿Cuáles son los puntos de desacuerdo o que se perciben como insuficientes o limitados en esta propuesta?

* ¿En esta institución existiría interés en vincularse al proyecto EAU?

- ¿Cuál sería el “paquete de cambios” que ustedes estarían interesados en lograr?
- ¿De qué manera quisieran vincularse al proceso de innovación?
- ¿Por dónde quisieran iniciar el proceso?

- **Paso 2.** Acuerdos básicos sobre elaboración de un plan de acción:

Una vez que el grupo ha trabajado las preguntas anteriores se dispone a elaborar un plan de trabajo para garantizar la materialización de sus reflexiones en un proceso de innovación.

Si existe interés y compromiso con el cambio es fundamental establecer claramente un itinerario a seguir para garantizar que el proyecto pueda arrancar e implementarse.

1. **Diagnóstico:** Es básico tener muy claramente definido el estado actual de la institución a nivel de :

- la calidad actual de los aprendizajes básicos de los niños/as (quizás un insumo importante serían los resultados de las pruebas de saberes y competencias)
- las estrategias actuales promovidas por los docentes en el aula: manejo de los textos y materiales educativos, rol de los docentes y los niños/as durante la clase, el tipo de evaluación y de tareas, uso de otros materiales educativos etc. (Para esta indagación sería muy interesante promover observaciones mutuas de clase entre docentes a partir de instrumentos de observación de procesos pedagógicos en el aula¹², de otra parte podrían hacerse entrevistas a docentes y a niños/as sobre este punto.)
- las relaciones con la autoridad y el poder en la escuela: los niveles y tipos de participación, los espacios específicos de participación y los temas de la participación (información, consulta, cogestión, etc.) En este aspecto como en el anterior habría que trabajar con instrumentos estructurados para entrevistar al Director, a los docentes y a los niños/as, además se podría revisar el manual de convivencia
- el papel de lo socio-afectivo en el proceso pedagógico institucional. Es básico en este punto identificar hasta que punto los docentes han asumido estrategias para diagnosticar y establecer mecanismos para abordar esta temática . En este aspecto como en el

¹² La Fundación Volvamos a la Gente puede brindar apoyo metodológico a los interesados a través de instrumentos que ha venido construyendo para el efecto.

anterior habría que trabajar con instrumentos estructurados para entrevistar al Director, a los docentes, a los niños/as, y a las familias, de tal manera que se pudiese identificar la situación real de los niños/as en este aspecto. Si existe posibilidad de acceder a información del Bienestar Familiar o Comisarias de Familia se podría obtener información muy valiosa

2. *Priorización de necesidades.* Con los datos obtenidos del diagnóstico se procede a establecer un listado de problemas encontrados en la institución en orden de importancia. Con esta lista de problemas hay que proceder a identificar relaciones causales entre ellos de tal manera que se pueda identificar una cadena relacional como condición para poder decidir racionalmente por donde empezar.

Este trabajo permite establecer cuáles son las prioridades de intervención del proceso lo que no necesariamente implica partir de lo más urgente, quizás haya que iniciar por algún elemento muy simple pero decisivo. En ese momento ya se puede tener un panorama respecto de ¿cuáles son los puntos estratégicos de intervención? Cómo están interconectados los diversos problemas

3. *Planteamiento de alternativas de solución y estrategias de intervención* Identificadas las cadenas causales que relacionan los problemas identificados, y una vez establecidos los núcleos estratégicos sobre los cuales intervenir se procede a identificar entre las diferentes alternativas de trabajo, aquellas que son más adecuadas y pertinentes al centro educativo, de acuerdo con las posibilidades específicas de cada institución (intereses y capacidad técnica de los docentes, condiciones materiales y recursos requeridos, actitudes y posibles resistencias internas al equipo docente o familias, etc.)

4. *Propuesta de resultados a lograr.* Identificadas las alternativas y estrategias de intervención, se procede a establecer el *paquete de resultados* esperados por el proyecto. Es importante precisar resultados de corto mediano y largo plazo, en lo posible susceptibles de ser evaluados y teniendo en cuenta que deben especificarse de acuerdo con:

- *resultados en los aprendizajes de los niños/as* (saberes y competencias) a nivel de lecto-escritura, interacción social y participación en procesos colectivos del curso y/o la escuela, autoestima, capacidad de trabajo en grupo, etc. (revisar el cuadro # 1 pg 8)

- *resultados a nivel de cambios en las estrategias pedagógicas de los docentes.* Rol del docente y de los niños/as en las clases, utilización de materiales educativos, procesos de producción de conocimiento, etc. (revisar el cuadro # 1 pg 8 en su respectiva columna).

- *resultados a nivel de la cultura escolar.* Escuela que define un PEI (este plan de trabajo podría ser su PEI) centrado en resultados concretos y alcanzables en tiempos definidos y con recursos previstos claramente previstos. Además escuela que periódicamente revisa el logro de sus metas a través de instrumentos confiables y que rinde cuentas a los diversos actores sobre los efectos del proyecto, al informar sobre sus avances y dificultades, consulta con los actores pertinentes alternativas de solución y promueve su compromiso en el proceso; es decir, genera procesos de participación comprometida y de debate público ilustrado.



5. Disposición de actividades y acciones en el tiempo / determinación de responsables y estrategias de seguimiento e evaluación

El proceso de planeamiento del cambio no se cierra con la definición de las metas y los resultados a lograr, es necesario definir una a una las grandes líneas de acción y actividades específicas que serán realizadas para poder lograr lo esperado, en este sentido se hace necesario clarificar :

- Qué acciones deberán ser realizadas
- En qué momento , con qué recursos, en dónde, con quienes se realizarán las acciones
- Qué efectos se espera que genere cada una de las acciones
- Quién/es es (son) los responsables de cada acción

Un proceso de cambio no tendrá éxito si no está haciendo un seguimiento permanente sobre sus acciones y si no está corrigiendo en el camino efectos y/o la intervención de variables no previstas . En este sentido es vital para la innovación contar con un sistema que le permita estar haciendo, tanto un monitoreo sobre las acciones del proyecto, como una evaluación sobre sus logros y fracasos

IDEP - Fundación Volvamos a la Gente

Proyecto Escuela Activa Urbana

MODULO # 2

"Una escuela amiga de los niños/as".

-Una propuesta para trabajar el área socio - afectiva en escuelas de sectores urbano - marginales"-

CONTENIDOS BÁSICOS

I. EL PROBLEMA

1. La escuela puede ayudar a compensar los déficits afectivos de los niños/as más pobres
2. Reflexionemos desde nuestra práctica docente (la situación socio-afectiva de nuestros niños/as)

II. BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA MANEJAR LO AFECTIVO EN LA ESCUELA

1. Aportes conceptuales para la reflexión

III. INTEGRANDO LO AFECTIVO EN NUESTRA ESCUELA

1. Propuestas de procesos estrategia e instrumentos
2. Construyendo un plan de acción

Bogotá Diciembre 10 1999

INTRODUCCIÓN

Los niños/as que viven en los sectores urbano marginales presentan una serie de condiciones difíciles en su vida doméstica cotidiana que afectan su vida en la escuela . Debido a las condiciones de pobreza, hacinamiento y ruptura de los lazos de la estructura familiar tradicional, son personas con altos niveles de desprotección y abandono, cuando no de agresión física o psicológica, muchos de ellos son niños/as que sufren hambre, que deben realizar trabajos extenuantes, que son objeto de chantajes y amenazas.

Los datos presentados por la red contra el maltrato infantil en el DC señalan el incremento progresivo en los últimos años de los casos de maltrato especialmente en sectores urbano-marginales , y aunque sabemos que existe sub-registro sobre esta problemática, los datos son críticos. La situación requiere ser atendida por la escuela, porque el aprendizaje es y será posible en la medida en que los niños/as tengan una base socio-afectiva suficientemente sólida para fundamentar su auto-estima, para poder concentrarse, entender las agendas escolares, establecer relaciones sociales, etc.

Las escuelas públicas pueden ofrecer alternativas para compensar las carencias afectivas del medio familiar y barrial de los niños/as más pobres. La pedagogía activa es una alternativa pedagógica que tiene su máximo auge en épocas de guerra en Europa y en ese contexto de violencia contra la infancia, de desprotección, abandono y sufrimiento de los niños/as da nuevos ímpetus a la gran revolución educativa: una escuela centrada en los intereses y necesidades de los niños/as, una escuela para la libertad, el juego, la participación

Estas pedagogías han demostrado que aún en circunstancias escolares de limitaciones materiales, es posible promover el afecto y la autoestima, los derechos de los niños/as, su singularidad. Este es uno de los elementos centrales del proyecto Escuela Activa Urbana: trabajar desde y para el desarrollo personal y social de todos y cada uno de los niños/as, pues allí reside una de las condiciones básicas del aprendizaje.

El módulo tiene como objetivos:

- contribuir a la reflexión las condiciones socio-afectivas de los niños/as de los sectores más pobres de la ciudad,
- aportar elementos para la construcción de alternativas y oportunidades que permitan comprender y manejar de manera más adecuada los procesos socio-afectivos de los niños/as en el aula de clase y en la escuela
- buscar estrategias pedagógicas a partir de trabajo de los docentes y de la cultura escolar para trabajar en esta área tan importante.

La metodología de trabajo que seguiremos en desarrollo del módulo tendrá los siguientes pasos: 1) Lectura y reflexión individual sobre el planteamiento del problema, 2) reflexión individual y de grupo a partir de algunas preguntas orientadoras de la reflexión, 3) reflexión grupal para compartir las reflexiones personales para establecer líneas de acción para el manejo de los socio-afectivo compartidas en la institución .

I. EL PROBLEMA

1. La escuela puede compensar los déficits afectivos de los niños/as más pobres

Las pedagogías tradicionales se han caracterizado por ofrecer paquetes curriculares estándar, textos escolares homogéneos, horarios, calendarios y rituales escolares indiferenciados, lo cual ha llevado a una organización escolar graduada en donde esta es la única diferencia que realmente se reconoce (este es de 4º, aquel de 5º, el de más allá de sexto, etc.), las demás diferencias son negadas por la estandarización de las políticas y las prácticas educativas

La escuela tendrá que hacer diversos ajustes que le permitan enfrentar la realidad de abandono, maltrato y carencias afectivas problemas presentes especialmente en los niños/as más pobres, si es que quiere mejorar cualitativamente los resultados de su acción. En esta perspectiva tendrá que:

1. sensibilizarse, reconocer y encontrar alternativas de manejo frente al maltrato infantil y/o la privación afectiva
2. reconocer la diferencia entre los niños para dar a cada quien un tratamiento que permita trabajar desde sus potencialidades y talentos particulares,
3. dar un tratamiento diferencial a los niños y a las niñas,
4. asumir un enfoque de derechos para relacionarse con los niños/as, de tal manera que sus acciones se fundamenten –no solo en la bondad y la benevolencia de los docentes-, sino además en el deber de ofrecer una educación de calidad y de respetar integralmente la dignidad de los niños/as como ciudadanos sujetos de pleno derecho.

Lo anterior nos estaría indicando que existen serios problemas de fracaso escolar en el DC. El reto frente al problema planteado es encontrar alternativas que permitan dar salida a la problemática

2. Reflexionemos desde nuestra práctica docente

2.1. Objetivo:

En esta parte estamos interesados en proponerles una reflexión sobre la situación socio-afectiva de los niños/as en sus instituciones educativas de tal manera que se pueda identificar la necesidad de dar un tratamiento diferencial y adecuado a los diferentes tipos de niños/as con los que el docente deberá trabajar

Para el efecto estamos proponiendo una serie de preguntas que desarrolladas en forma individual y grupal nos permitan avanzar en la comprensión de la situación socio-afectiva de los niños/as con los que trabajan en sus instituciones educativas y la necesidad de construir propuestas pedagógicas y didácticas adecuadas para el trabajo con una población que presenta diversos tipos de situaciones en ésta área.

2.2. Preguntas orientadoras de la reflexión

1. Usted ha identificado problemas afectivos en los niños/as de los sectores marginados urbanos con los que trabaja ? ¿Cuáles son esos problemas? Por favor señale los 3 que usted considera más relevantes y explique en que consiste cada uno de ellos.

2. ¿Existen estrategias pedagógicas específicas para manejar ese tipo de problemas socio-afectivos en el aula? Por favor señale las 3 estrategias que usted conoce (ya sea porque usted las aplica, porque las aplica otro docente, o las ha leído en algún libro); explique en que consiste cada una de esas estrategias.

3. ¿Existen estrategias pedagógicas específicas para manejar ese tipo de problemas socio-afectivos a nivel de los centros educativos ? Por favor señale las 3 estrategias que usted conoce (ya sea porque se usan en su institución o porque conoce que las aplican en otra escuela) Por favor, explique en que consiste cada una de esas estrategias.

2.3. Ampliación de la reflexión

Objetivo

A partir de la reflexión realizada por los docentes , aportar elementos de sobre la situación socio-afectiva de los niños/as de sectores urbano marginales, conocimientos que permitan avanzar sobre el papel del afecto en la calidad y equidad de la educación, de tal manera que sea posible mostrar las necesidades de cambio.

- *Las condiciones especiales que deben vivir los niños/as de estos barrios marginados:*
 - Son niños/as que presentan carencias afectivas muy diversas que van desde el maltrato agresivo por parte de los adultos hasta el abandono y la soledad, situaciones éstas íntimamente relacionadas con la descomposición familiar, y que generan timidez, baja autoestima, bloqueo afectivo para aprender
 - Muchos de ellos pertenecen a familias de desplazados provenientes de diferentes regiones culturales azotadas, bien por la violencia, bien por los desastres naturales o la pobreza. Por ende cargan en su historia personal los traumas del desarraigo, cuando no de la guerra.
 - En muchos casos se presentan índices más o menos severos de desnutrición y/o problemas de salud que obstaculizan el aprendizaje.
 - Muchos de éstos niños/as deben contribuir con trabajos más o menos rudos y dedicados a la vida de las familias, tareas tales como : acarrear agua, cuidar a los hermanitos menores, cocinar, salir a las calles para vender en los semáforos, etc. son actividades que obstaculizan la dedicación de los niños/as al estudio

- *El tipo de cursos que se conforman en las escuelas ubicadas en contextos marginados*

Los cursos de las escuelas de barrios marginados, son completamente diferentes de los cursos de escuelas de sectores medios o altos. En los barrios marginados es frecuente encontrar que los niños/as que conforman los cursos presentan altos niveles de heterogeneidad, lo cual implica que en un mismo curso haya :

- Niños/as de diversas edades y niveles de desarrollo como consecuencia de la repitencia, del ingreso tardío a la escuela, o del ausentismo generado por los cambios de vivienda de los padres.
- Niños/as provenientes de diferentes regiones geográficas y culturales, con hábitos, lenguajes y tradiciones muy diferentes.
- Niños/as cuyas familias presentan diversos tipos de composición y diversos niveles de alfabetización y escolarización
- Niños/as con muy diverso nivel de desarrollo emocional, con problemas socio afectivos muy distintos y con diferentes y –en general- con precarios vínculos sociales iniciales.¹

- *Los desconocidos talentos propios de los niños/as de sectores urbano - marginados*

Es frecuente que el sistema educativo trabaje más desde los currículos estándar y desde conceptos abstractos de niño/a que en cuanto genéricos no dan cuenta de las particularidades de éstos niños/as en sus diferentes etapas. Son pocos los estudios sobre las capacidades, habilidades y talentos de la población infantil urbano – marginal, sin embargo llama la atención la capacidad de éstos niños/as para moverse en la ciudad y manejar el espacio urbano. Para adaptarse a condiciones diversas de familias, barrios, oficios. Para hacer cuentas y manejar transacciones en dinero en los semáforos. Este es un punto por explorar.

Estos niños/as –muchos de ellos formados en la calle- llegan a la escuela y se encuentran con una cultura institucional completamente contradictoria con su vida. Muy rápidamente son calificados como desadaptados, hiperactivos, agresivos, “anormales”, y desde esos calificativos son tempranamente excluidos del mundo escolar, a partir de lo cual van a integrarse a los diversos circuitos de pobreza que en algunos casos son de ilegalidad, tales como: menores infractores, tráfico de drogas, sicariato, delincuencia, madres adolescentes, etc.

¹ Es una situación muy diferente de la de los cursos de las escuelas de sectores sociales medios y altos en los cuales es factible encontrar: grupos relativamente homogéneos, en edad, procedencia socio-cultural y con vínculos emocionales primarios desarrollados al interior de sus familias

II. BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA MANEJAR LO AFECTIVO

I. APORTES CONCEPTUALES PARA LA REFLEXIÓN

Objetivo

Hacer converger los aportes de la experiencia de Escuela Nueva y de la experiencia de Escuela activa Urbana a la solución de los problemas socio-afectivos que aquejan a los niños/as que viven en sectores urbano-marginales

A comienzos de éste siglo, en el contexto de las dos guerras mundiales, la pedagogía se convirtió en un importante centro de atención de intelectuales de diferentes disciplinas: filósofos, psicólogos, sociólogos y maestros se ocuparon del estratégico tema, comprendiendo que la educación está en la perspectiva de construir nuevos ciudadanos capaces de construir la paz, la pluralidad, la tolerancia y la convivencia pacífica entre los pueblos.

En medio de la guerra miles y miles de niños/as desplazados/as y huérfanos pusieron en evidencia el horror de la guerra y la necesidad de generar propuestas pedagógicas en donde el afecto, la libertad y la autonomía, no solamente fuesen un instrumento para favorecer la superación de los traumas sufridos por los niños/as, sino un instrumento para la construcción de nuevos ciudadanos capaces de construir un mundo en paz. En este marco creció y se desarrolló el movimiento de Pedagogía Activa o Escuela Nueva de la primera mitad de este siglo.

Hoy, a la luz de los planteamientos de las ideas pedagógicas de comienzos de siglo, y en el marco de la realidad de los barrios periféricos de nuestras ciudades que son grandes cinturones de miseria en las grandes urbes colombianas. En el contexto de barriadas que son la sumatoria y expresión de muy diversas formas de exclusión: emigración del campo a la ciudad, refugio de miles y miles de desplazados por la violencia de las armas y/o la pobreza. En ese marco, la escuela urbana allí ubicada tiene la necesidad de preguntarse cuál es su papel frente a los niños/as de éstos sectores y cómo debe cumplir su papel.

Evidentemente no se está hablando de que la escuela abandone su papel y se olvide de la enseñanza y de la introducción de las nuevas generaciones en la tradición cultural de la sociedad, en el mundo de la ciencia, del arte, de la tecnología. Lo que se está afirmando, es que esa introducción no será posible si no se tienen en cuenta las particularidades emocionales del "alma" del niño/a de los sectores excluidos de la sociedad. Se está afirmando que el conocimiento, el afecto y la participación son tres procesos integrados que juntos –manejados de manera adecuada– conducirán a los niños/as más pobres a una pro-activa inserción social.



Se está insistiendo que la autoestima crece al ritmo de los aprendizajes, de la seguridad que da a los niños/as sentir que saben hacer muchas cosas: plantearse problemas, identificar soluciones, crear e inventar alternativas, interactuar con otros niños/as. La autoestima nace cuando me siento participe e integrado a una comunidad y siento que tengo voz y voto en ella. Saberes, participación, identidad son ingredientes básicos en la construcción de la auto-estima

Es decir, la autoestima no nace silvestre, no se construye a punta de discursos, se desarrolla a partir de la interacción exitosa con los demás, que me aceptan en mi identidad y mis diferencias, en la apropiación del conocimiento y el saber, en la participación organizada en la vida del curso y de la escuela. Se construye día a día, en cada momento y en cada acción. Así mismo puede destruirse si no se dan las condiciones adecuadas para su conformación

- *La escuela espacio de autoafirmación de los niños/as de sectores marginados.*

En los contextos de exclusión social el tema de lo afectivo cobra especialísima importancia pues éstos son ámbitos en los que la pobreza material, el hacinamiento, la lucha cotidiana por la supervivencia, las familias en descomposición (en las que la figura del padre ha dejado de estar, y en donde la mujer sola –la mayoría de las veces- debe sobrellevar sola la responsabilidad de la crianza de sus hijos), esas condiciones se constituyen en terreno abonado para el maltrato directo o indirecto sobre los niños/as que son las personas más vulnerables en esos medios.

Esa nueva situación de carencia –para los niños/as- de nichos emocionales para su afirmación y auto-estima exige a la institución escolar definir mecanismos para acoger a estos niños/as y brindarles las condiciones de crecimiento que su medio les niega.

- *Valoración y aceptación de la singularidad de cada niño/a.*

Los docentes en el marco de éste proyecto deberán tener auténtico interés por indagar permanentemente por las diversas necesidades, expectativas e intereses de los niños/as. Una escuela activa –en concordancia con lo anterior- deberá promover la diversidad de intereses y potencialidades de sus alumnos, pues entiende que los seres humanos –y en especial quienes están creciendo- dan lo mejor de sí cuando, de una parte, son reconocidos en sus cualidades, y de otra parte, están auténticamente interesados en lo que hacen.

Frente a la pedagogía tradicional homogenizadora y estándar, la pedagogía activa parte del reconocimiento de la diversidad, diversidad que tiene que ver con:

- La edad y sexo de los niños/as
- El origen étnico y cultural de los niños/as
- Las aptitudes psíquicas y sociales
- La historia de maltrato

En este contexto se reconoce que la autoestima es fuente de seguridad, condición básica para el aprendizaje, la socialización, la participación activa en la vida escolar y el crecimiento; mientras los sentimientos de inferioridad, y la no aceptación de sí mismo son el terreno abonado para la frustración, el bloqueo, la incapacidad para aprender y hacer amigos, la agresividad. En este sentido cada docente dentro del proyecto debe buscar, antes que nada, las potencialidades y fortalezas de cada estudiante, para desde allí cimentar la construcción de esa persona, el desarrollo de sus talentos individuales. Siempre a partir de la potencia, nunca del déficit, este deberá ser un lema central en un proyecto pedagógico que quiera tener futuro .

Como se planteó más arriba, la escuela activa es un centro en donde existen diversas opciones para los estudiantes: no todo está completamente reglamentado y definido. Es evidente que deben existir normas, es necesario que existan horarios y agendas establecidas, pero es fundamental que al lado de éstas se cuente con la posibilidad de elegir entre diversas alternativas : tanto en lo académico, como en lo artístico, lo deportivo, lo social.

- *La escuela como escenario de construcción de los derechos de niños/as.*

En el mundo contemporáneo cada vez es más importante, en las distintas sociedades, el trabajo en torno a la defensa de los derechos humanos y en especial de los derechos de los niños/as y jóvenes . Desde esta perspectiva no es posible seguir pensando en la posibilidad de que los adultos puedan disponer a su antojo y hacer lo que les plazca con los niños/as y jóvenes. En cuanto no son adultos en miniatura sino sujetos de derecho pleno, ciudadanos del país, es necesario que la escuela garantice la construcción de ambientes democráticos en donde los estudiantes puedan ejercer su ciudadanía, con todas las garantías para participar de la vida institucional y para expresar sus intereses, motivaciones e inclinaciones. Este es un elemento central y condición para la formación de ciudadanos.

La pedagogía activa rompe de manera drástica con el modelo directivo, centrado en los adultos –y en ocasiones autocrático- de las escuelas orientadas por una enseñanza frontal, en donde las jerarquías se reproducen a lo largo y ancho del tejido escolar, y en donde la autoridad del adulto está fundada en el status definido desde las normas por la institución, mas que en un liderazgo ganado desde la persuasión, es decir, desde el ejemplo, los argumentos, el afecto y la concertación.

Con un enfoque de derechos y participación, estamos afirmando que la autoestima no es un asunto meramente psicológico. El sujeto se afirma en la relación con los demás, en la

participación en la vida social. Si el niño/a se siente incluido, si sabe que su voz y sus necesidades son tenidas en cuenta, sabrá que es una persona con un lugar en la sociedad y estará afirmándose cada día en la práctica de la democracia escolar.

- *Los niños/as y jóvenes como sujetos de aprendizaje.*

Dentro del enfoque de la pedagogía activa, el niño y el joven no son solamente objetos de enseñanza, son fundamentalmente sujetos de aprendizaje, en este sentido, tienen un papel activo y participativo dentro de la institución y dentro del aula de clase. Y no solamente en los procesos de aprendizaje académico, sino en el conjunto de actividades curriculares, sociales, deportivas, artísticas que deberán abrirse espacio en las aulas y en la institución. Los comités estudiantiles y el gobierno estudiantil son la expresión concreta de la posibilidad de los niños para expresar sus necesidades e intereses, sus puntos de vista, sus iniciativas, sus cuestionamientos. Evidentemente no se está proponiendo una paidocracia en donde los niños/as sean ahora quienes hacen lo que les place. Se está sugiriendo el trabajo en torno a la construcción de escenarios públicos de confrontación de intereses desde la argumentación racional y teniendo como horizonte el interés general.

III. INTEGRANDO LO AFECTIVO EN NUESTRA ESCUELA

1. PROPUESTAS DE PROCESOS E INSTRUMENTOS

El sistema Escuela Nueva ha demostrado en las evaluaciones que se han realizado sobre él, los importantes resultados que ha logrado generar a nivel de la autoestima con niños/as campesinos/as. El sistema cuenta con un conjunto de elementos que contribuyen en esta tarea de facilitar el desarrollo socio-emocional de los niños/as. Veamos algunos de esos componentes y su relación con ésta área del desarrollo

4.1. El componente curricular

Resalta los siguientes elementos:

- Al partir de los saberes y las potencialidades de los niños/as, fomenta su seguridad y auto-confianza.
- Al promover el trabajo personal y de grupo para la construcción del conocimiento fomenta las habilidades sociales, la capacidad de trabajar en grupo, de respetar las diferencias, de tramitar racionalmente los conflictos, de construir consensos
- Al generar comités estudiantiles que permitan la integración de equipos de niños/as de acuerdo a sus intereses particulares, facilita la capacidad de elección, de participación y de compromiso y responsabilidad

- Al fomentar un ambiente de búsqueda e investigación, más que de memorización y repetición mecánica, genera el espíritu crítico, el cual es elemento central en la construcción de la autonomía moral
- Al crear un clima de democracia escolar que se concreta en la participación de los diferentes actores en el análisis de los avances y debilidades del proyecto educativo institucional facilita la construcción de ciudadanos participantes, deliberantes y actuantes.

4.2. Algunos de los instrumentos para el trabajar en torno al desarrollo de la autoestima:

Escuela Nueva ha venido generando a lo largo de sus más de 20 años de experiencia, un conjunto de instrumentos que pueden contribuir a hacer realidad los objetivos del proyecto y para hacer viable el desarrollo de las acciones de los distintos componentes y elementos del sistema. Veamos algunos de los más relacionados con la auto-estima:

- *El texto libre*: Se promueve que los niños/as expresen sus ideas, sentimientos, fantasías, intereses de manera abierta y por escrito a través de diversos medios tales como: el diario personal, el periódico mural, las actividades libres propuestas por las guías de trabajo.
- *La ficha familiar*: Para identificar la situación concreta de donde proviene cada uno de los niños/as y así identificar, tanto las potencialidades, como las limitaciones socio-afectivas que debe vivir
- *La monografía de la comunidad y/o el barrio* : Es una herramienta central para identificar las imágenes que existen sobre infancia en el medio en el que los niños/as deben crecer, la existencia o no de trabajo infantil, los tipos de trabajo. La existencia o no de maltrato infantil y las formas que este adopta. Es fundamental, para poder entender tanto las relaciones del mundo de los adultos con el mundo infantil, como la existencia de otras instituciones que pueden estar desarrollando acciones en esta área; por ejemplo, las comisarías de familia el bienestar familiar, lo centros de salud, etc.
- *Las guías de trabajo en clase*: son instrumentos de una enorme importancia porque van enseñando a los niños/as cada día, que ellos pueden ser constructores de su propio conocimiento Cuando las guías promueven el trabajo de los niños/as facilitan su interacción, promueven las capacidades de escuchar y expresar los puntos de vista personales, en este sentido son herramientas generadoras de autoestima y de creatividad, a la vez que de generación de importantes habilidades sociales tales como la tolerancia, el respeto a la diferencia, el manejo del conflicto, etc.

2. CONSTRUYENDO UN PLAN DE ACCIÓN

2.1. Objetivo:

Hacer que de los procesos reflexivos individuales y grupales de los docentes surja una propuesta de plan para generar alternativas de manejo a los problemas socio-afectivos de los niños/as

Este apartado se inicia con 4 preguntas que conducen a la reflexión de los docentes, en forma individual y grupal sobre los aprendizajes del módulo y exposición de las etapas de elaboración de un plan

2.2. Metodología:

- **Paso 1** Reflexión de los docentes, en forma individual y grupal sobre los aprendizajes del módulo. (1º Respuesta individual, 2º reunión por sub-grupos y 3º Plenaria del equipo docente del centro educativo)
 - i) Después de la reflexión realizada señale 3 acciones que usted considera que puede introducir en sus prácticas docentes de aula para construir ambientes que favorezcan la autoestima en los niños/as. Por favor explique en que consiste cada una de esas estrategias
 - ii) Señale 3 acciones que usted considera que puede introducir en el contexto escolar para construir ambientes que favorezcan la autoestima en los niños/as. Por favor explique en que consiste cada una de las acciones propuestas
 - iii) Señale 3 recomendaciones que ud. haría a la Fundación Volvamos a la Gente para poder generar procesos de capacitación e intervención educativa que garanticen la introducción de alternativas generadoras de autoestima en la escuela. . Por favor explique en que consiste cada una de sus recomendaciones
 - iv) Finalmente, señale 3 recomendaciones que ud. haría a la Secretaría de Educación Distrital para que promueva procesos de capacitación e intervención educativa que garanticen la introducción de alternativas generadoras de autoestima en la escuela. . Por favor explique en que consiste cada una de esas estrategias
- **Paso 2.** Acuerdos básicos sobre elaboración de un plan de acción:

Una vez que el grupo ha trabajado las preguntas anteriores se dispone a elaborar un plan de trabajo para garantizar la materialización de sus reflexiones en un proceso de innovación.

Si existe interés y compromiso con el cambio es fundamental establecer claramente un itinerario a seguir para garantizar que el proyecto pueda arrancar e implementarse.

1. *Diagnóstico*: Es básico tener muy claramente definido el estado socio-afectivo actual de los niños/as de la institución:

- la realidad socio-afectiva de los niños/as con los que trabaja la institución. Este diagnóstico implica : i) identificar las diversas representaciones que existen sobre los niños/as en la comunidad, ii) establecer que tipos de problemas socio-afectivos se presentan dentro de los grupos de niños/as, iii) visitar centros de atención a la familia y al menor² para identificar diversas situaciones que deben vivir los estudiantes a nivel de maltrato, trabajo infantil, privación alimenticia y afectiva, etc.
- las estrategias actuales promovidas por los docentes en el aula para abordar el tema de lo socio-afectivo en el aula: i) manejo de las diferencias en la organización de la clase, ii) qué tanto se parte de los conocimientos y habilidades de los niños/as, iii) rol de los docentes y los niños/as durante la clase, iv) existencia o no de mecanismos de discriminación positiva en el aula etc. (Para esta indagación sería muy interesante promover observaciones mutuas de clase entre docentes a partir de instrumentos de observación de procesos pedagógicos en el aula de otra parte podrían hacerse entrevistas a docentes y a niños/as sobre este punto.)³,
- la manera como la escuela tiene en cuenta a los niños/as más retraídos y tímidos para que puedan integrarse y participar en los espacios específicos de participación y los temas de la participación (información, consulta, cogestión, etc.) En este aspecto como en el anterior habría que trabajar con instrumentos estructurados para entrevistar al Director, a los docentes y a los niños/as, además se podría revisar el manual de convivencia de cada escuela y analizar la manera como incluye éstos aspectos
- el papel de lo socio-afectivo en el proceso pedagógico institucional. Es básico en este punto identificar hasta que punto los docentes han asumido estrategias para diagnosticar y establecer mecanismos para abordar esta temática . En este aspecto como en el anterior habría que trabajar con instrumentos estructurados para entrevistar al Director, a los docentes, a los niños/as, y a las familias, de tal manera que se pudiese identificar la situación real de los niños/as en este aspecto. Si existe posibilidad de acceder a información del Bienestar Familiar o Comisariías de Familia se podría obtener información muy valiosa

2. *Priorización de necesidades*. Con los datos obtenidos del diagnóstico se procede a establecer un listado de problemas socio-afectivos encontrados en la institución en orden de importancia. Con esta lista de problemas hay que proceder a identificar relaciones causales entre ellos de tal manera que se pueda identificar una cadena relacional como condición para poder decidir racionalmente por dónde empezar.

Este trabajo permite establecer cuáles son las prioridades de intervención del proceso lo que no necesariamente implica partir de lo más urgente, quizás haya que iniciar por algún elemento muy simple pero decisivo. En ese momento ya se puede tener un panorama respecto de ¿cuáles son los puntos estratégicos de intervención ? Cómo están interconectados los diversos problemas

² Nos referimos a centros del ICBF o a comisariías de familia

³ La Fundación Volvamos a la Gente puede brindar apoyo metodológico a los interesados a través de instrumentos que ha venido construyendo para el efecto.

3. *Planteamiento de alternativas de solución y estrategias de intervención* Identificadas las cadenas causales que relacionan los problemas socio-afectivos identificados, y una vez establecidos los núcleos estratégicos sobre los cuales intervenir se procede a identificar entre las diferentes alternativas de trabajo, aquellas que son más adecuadas y pertinentes al centro educativo, de acuerdo con las posibilidades específicas de cada institución (intereses y capacidad técnica de los docentes, condiciones materiales y recursos requeridos, actitudes y posibles resistencias internas al equipo docente o familias, etc.)
4. *Propuesta de resultados a lograr.* Identificadas las alternativas y estrategias de intervención, se procede a establecer el *paquete de resultados* esperados por el proyecto a nivel del desarrollo socio-afectivo de los niños/as. Es importante precisar resultados de corto mediano y largo plazo, en lo posible susceptibles de ser evaluados y teniendo en cuenta que deben especificarse de acuerdo con:
- *resultados a nivel de desarrollo de la auto-estima y las habilidades sociales de los niños/as* (se trata de avanzar en la identificación saberes y competencias) a nivel de lecto-escritura, interacción social y participación en procesos colectivos del curso y/o la escuela, autoestima, capacidad de trabajo en grupo, etc. (revisar el cuadro # 1 pg 8)
 - *resultados a nivel de cambios en las estrategias pedagógicas de los docentes* para reconocer la diversidad y ofrecer mejores posibilidades a quienes están en mayores niveles de carencia emocional
 - *resultados a nivel de la cultura escolar.* La manera como la escuela define claras y expresas estrategias de inclusión y participación de los niños/as que presentan los problemas más serios
5. *Disposición de actividades y acciones en el tiempo / determinación de responsables y estrategias de seguimiento e evaluación*

El proceso de planeamiento del cambio no se cierra con la definición de las metas y los resultados a lograr, es necesario definir una a una las grandes líneas de acción y actividades específicas que serán realizadas para poder lograr lo esperado, en este sentido se hace necesario clarificar :

- Qué acciones deberán ser realizadas
- En qué momento, con qué recursos, en dónde, con quienes se realizarán las acciones
- Qué efectos se espera que genere cada una de las acciones
- Quién/es es (son) los responsables de cada acción

Un proceso de cambio no tendrá éxito si no está haciendo un seguimiento permanente sobre sus acciones y si no está corrigiendo en el camino efectos y/o la intervención de variables no previstas. En este sentido es vital para la innovación contar con un sistema que le permita estar haciendo, tanto un monitoreo sobre las acciones del proyecto, como una evaluación sobre sus logros y fracasos

IDEP - Fundación Volvamos a la Gente

Proyecto Escuela Activa Urbana

MODULO # 3

UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA Y LA PARTICIPACIÓN

CONTENIDOS BÁSICOS

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

II. LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

III. BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA

1. La institución escolar la democracia y la participación
2. Elementos conceptuales que aportan a la reflexión
3. Orientaciones conceptuales para el cambio

IV. PLANEANDO LA CUALIFICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

4. Procesos estrategia es instrumentos
5. Construyendo un plan de acción

INTRODUCCIÓN

El presente módulo está escrito en el marco del Proyecto Escuela Activa Urbana liderado por la Fundación Volvamos a la Gente, cuya trayectoria de trabajo está marcada por su opción por la equidad. El proyecto mencionado, que se ha ido construyendo a lo largo de los últimos cuatro años, intenta llevar la experiencia de Escuela Nueva a los sectores marginales urbanos. Con ese propósito se ha llevado a cabo el siguiente trabajo: 1) Inducción de 16 instituciones en una estrategia de pedagogía activa construida con el fin de mejorar la educación de los grupos poblacionales urbano marginales. 2) Sistematización de esa experiencia y búsqueda de aprendizajes que permitan construir un modelo de uso más generalizado para las instituciones urbano marginales. 3) Elaboración de módulos que permitan a los docentes aprender de la experiencia y basarse en ella para su acción educativa y pedagógica. El trabajo ha contado con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito Capital y del IDEP.

El propósito del módulo es doble: primero, contribuir a la reflexión sobre las prácticas y concepciones escolares en torno a la democracia y la participación y segundo, aportar elementos para la construcción de una cultura democrática que plantee alternativas de participación ciudadana y pública. De aquí se desprende su metodología de trabajo: por un lado, la reflexión individual que permite una confrontación de las prácticas y concepciones particulares de cada docente, y por otra parte, una reflexión grupal que apunta al reconocimiento colectivo de esas concepciones y prácticas de tal forma que en un trabajo de colaboración y en equipo sea posible afianzar las fortalezas del trabajo escolar y construir caminos para las dificultades y problemas.

Por último, es importante destacar el horizonte de cambio en que se inscribe el módulo: Se reconoce la crisis que atraviesa el sistema educativo en su conjunto y la necesidad de responder con cambios radicales a las nuevas demandas de la sociedad. En este sentido, “La crisis del sistema educativo tradicional otorga una renovada vigencia al problema del cambio en educación” pero ya no es suficiente la reforma de alguno de sus componentes pues “la crisis ya no es una crisis parcial, y los cambios no pueden reducirse a meros ajustes en una máquina que ha perdido de vista el sentido de sus acciones”¹. Pero este cambio sólo es posible si se propone intencionalmente y, se lleva a cabo de manera secuencial, otorgando prioridades, pues no se puede cambiar todo al mismo tiempo. Por su parte, la implementación de los cambios lleva a proponer estrategias e instrumentos susceptibles de ser usados, pero también, inspiradores de aquéllos que cada docente pueda generar para dar sentido a la acción escolar y hacer pertinentes su trabajo educativo. Se presenta el marco dentro del cual se escribe el módulo: 1) proyecto Escuela Activa Urbana, 2) trabajo de sistematización, 3) trayectoria y opción por la equidad de la Fundación Volvamos a la Gente, 4) compromisos con la SED y el IDEP.

En último término puede afirmarse que los alcances de una propuesta de desarrollo democrático y participativo son: 1) Contribuir con la reflexión sobre las prácticas y concepciones de democracia escolar y con la construcción de alternativas y oportunidades para mejorarlas. A través de la explicitación de los problemas

¹ TEDESCO, Juan Carlos. El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid, Grupo Anaya S.A., Alauda/Anaya, Hacer Reforma, 1.995, p.183 (190p.).

fundamentales que inhiben las posibilidades de participación en la institución educativa se pretende construir este instrumento que apoye y potencie la reflexión individual y colectiva en torno a dicho problema. 2) Fortalecer la sociedad civil y la cultura democrática y propender así, por el desarrollo de lazos solidarios que generen confianza entre los distintos actores sociales y viabilicen el desarrollo económico y social. 3) La crisis de gobernabilidad del país en los últimos años hace urgente el trabajo orientado a la construcción de una cultura democrática que lea las necesidades del país y al mismo tiempo le permita enrutarse hacia el logro de una ciudadanía en el concierto mundial.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reflexión sobre el tema de la construcción de una cultura democrática y de la participación es básica para las instituciones educativas por las siguientes razones: 1) una de las funciones sociales de la institución educativa es formar individuos con la capacidad de integrarse en la vida social, y ello compromete la formación ciudadana; la crisis de participación y de democracia de las sociedades actuales obliga a que las instituciones escolares se ocupen con mayor énfasis de este aspecto para promover desde lo educativo y escolar la construcción de un nuevo país; 2) la participación ha ingresado en los últimos años a la vida escolar, ocupando un lugar de gran importancia en la construcción de la institución y su proyecto y en la promoción de una cultura democrática; 3) la institución educativa es un espacio privilegiado para la formación de los estudiantes en los valores que fundamentan una cultura democrática.

La necesidad de fomentar una cultura democrática en la institución educativa proviene de los retos impuestos por los cambios sociales, económicos y políticos contemporáneos. La globalización exige la cabida en un mismo ámbito de todos los países, sin exclusión, principio básico de la democratización. Así lo hizo la Nueva Constitución de Colombia (1991) que fue capaz de concitar los intereses y diferencias de grupos políticos, ideológicos, étnicos, religiosos y regionales diversos, en un esfuerzo democratizador sin precedentes en el país.

El pluralismo étnico, cultural, religioso, político e ideológico es un aspecto fundamental de la cultura democrática. Para la institución educativa significa acoger sin distinción de ninguna clase a todos los niños y jóvenes que quieran ingresar a ella y proporcionarles el servicio educativo de calidad a que tienen derecho. Además significa, formar ciudadanos que colaboren en la construcción de un Estado democrático, que respete los derechos de cada uno y proteja las libertades.

La formación democrática en las instituciones educativas se lleva a cabo a través de la organización escolar misma y sus formas verticales u horizontales de ejercicio de autoridad y poder, a través de las relaciones, sus formas de regulación, la aceptación del conflicto y la provisión de mecanismos para resolverlo, a través de la enseñanza de las disciplinas, áreas o asignaturas en cuanto implican contenidos que se vinculan con la democracia así como relaciones con el conocimiento que promueven la aceptación o no de puntos de vista diversos.

El problema de la equidad está mediado por un principio de democracia básico cual es, proporcionar oportunidades educativas a todos los colombianos sin excepción. Este principio lleva a la consideración de los distintos puntos de partida con que niños y

jóvenes acceden a la institución educativa y a promover, las compensaciones requeridas para que la igualdad realmente se dé. Una institución que no está atenta a esto, no está propiciando la cultura democrática que se desea para el desarrollo del país.

Para la institución educativa es un reto muy grande proponerse la formación ciudadana para la democracia que implica además la formación para la paz, la solidaridad, la convivencia y la tolerancia. Una institución que no promueva estos valores tanto en la manera de organizarse y disponer el conocimiento y demás elementos y dispositivos de la vida escolar, como en los contenidos mismos de enseñanza y en las relaciones que promueve, es una institución que inhibe las posibilidades de construcción de democracia y no incluye este aspecto como parte de su cultura.

Por último, la necesidad de construcción de un sentido de lo público a través de la formación en el diálogo y en la construcción de acuerdos y consensos para el logro de propósitos nacionales comunes, es también un elemento a promover dentro de la institución educativa y a lo largo de la propuesta de formación de los estudiantes. Lo público es el espacio de todos y para todos, que nadie puede apropiarse de manera individual o privada y que exige a la institución educativa enseñar a valorar la construcción colectiva de sociedad.

El papel asignado a la participación en la construcción de la cultura democrática y de la democracia escolar se plantea en el país a raíz de la Nueva Constitución (1991). Allí se establece que la participación es un elemento vital en la construcción de la democracia. De igual manera, al formularse la Ley General de Educación (115), se da una importancia especial a la participación en los procesos de construcción de la democracia escolar y en los procesos formativos para una nueva ciudadanía. Así, ambas otorgan a la participación un valor fundamental para la construcción de un nuevo país.

De otra parte, la necesidad que tienen las instituciones educativas de ganar autodeterminación (autonomía) para decidir sus propios destinos en consonancia con los propuestos para el sistema educativo en su conjunto, tienen en la participación uno de sus principales instrumentos.

II. LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Los espacios de participación propuestos y capaces de hacerse efectivos en la institución educativa son:

- ◆ la construcción del proyecto de institución que se desea desarrollar, acorde con las necesidades del contexto y con las exigencias y estándares del sistema educativo colombiano. Todos los actores educativos al hacer parte de la institución educativa están en capacidad de participar en este proceso de construcción.
- ◆ la constitución de organismos de participación de los distintos actores educativos permite la promoción de la participación. Por Ley, toda institución está obligada a la conformación de estos organismos y al establecimiento de los mecanismos de participación. Para los estudiantes, la comunidad de padres y los docentes, se convierten estos organismos en una manera de formar para la participación y de colaborar en la construcción de una cultura democrática

convierten estos organismos en una manera de formar para la participación y de colaborar en la construcción de una cultura democrática

- ◆ el manual de convivencia, producto de la participación de los distintos actores educativos, es un instrumento que permite regular las relaciones interpersonales, estableciendo reglas, acuerdos, obligaciones, derechos y premios y sanciones. No es una formalidad, es la concreción de un pacto que colabora en la resolución de conflictos y al tiempo que da contención a los actores dentro del ámbito institucional los forma para la resolución de problemas, para la construcción de acuerdos, para el manejo positivo del desacuerdo y la diferencia. A través del manual de convivencia también es posible aprender el concepto y manejo de lo público.
- ◆ las distintas instancias de toma de decisiones dentro de la institución educativa así como la forma en que esas decisiones se toman revelan la forma como se está promoviendo la participación y la promoción de una cultura democrática.
- ◆ algunas de las competencias que se proponen para desarrollar en los individuos su capacidad de insertarse productivamente en la vida social y laboral están articuladas a los propósitos de participación y construcción de democracia. Por ejemplo, el trabajo en equipo y a través suyo, la capacidad de oír al otro, de tenerlo en cuenta, de respetar sus ideas, de construir acuerdos para ir hacia metas comunes, de saber comunicar lo que piensa, de apoyo mutuos y de tolerancia. Aprender en el espacio escolar las normas mínimas de convivencia ciudadana y los valores de solidaridad que permitan una sociedad más igualitaria y justa, son tareas básicas para la socialización de niños y jóvenes.
- ◆ la organización escolar, las relaciones entre los distintos actores escolares y la estructura y contenidos de proyectos, asignaturas y materias conducen a la formación moral o ciudadana o para la vida en comunidad, como objetivo de la educación. Con esta formación se está promoviendo una nueva concepción de individuo y de ciudadano, para la participación en la construcción de sociedad.

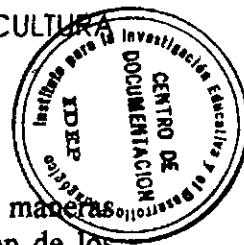
III. BUSCANDO ALTERNATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA

1. REFLEXIÓN ACERCA DE LA INSTITUCIÓN Y EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DEMOCRÁTICA Y DE LA PARTICIPACIÓN

Objetivo :

Llevar a los docentes a reflexionar sobre sus instituciones educativas y las maneras como –a través de sus prácticas- desarrollan la democracia y la participación de los estudiantes en la vida escolar, de tal manera que se obtenga una caracterización hecha por los docentes de la situación actual de su institución.

A continuación se proponen unas preguntas con el fin de aportar elementos a la reflexión de los docentes, en forma individual y grupal sobre la manera como se



construye la cultura democrática y participativa en la institución y sobre la socialización en los valores requeridos para que se haga realidad la formación ciudadana.

No olvide que es muy importante su reflexión y aporte personal antes de contrastarlo con los de otros compañeros.

1. Desde su punto de vista, ¿de qué manera se está promoviendo la construcción de democracia en su institución? ¿Qué mecanismos se han dispuesto para ello? ¿Cómo funcionan? ¿La población que atiende la institución requiere una formación específica y distinta a otras poblaciones en este aspecto?

2. Visto de otra manera, ¿usted cree que el proceso de participación y construcción democrática en la institución educativa se ve afectado por la procedencia sociocultural de los estudiantes? ¿En qué se afecta? ¿La institución plantea estrategias de participación focalizada al tipo de estudiante que atiende?

3. ¿Qué mecanismos o estrategias de construcción democrática se le ocurren para formar a los estudiantes de estos sectores en las prácticas de participación que se necesitan dado su estrato socioeconómico?

4. ¿Qué características considera usted relevantes sobre la forma en que se lleva a cabo actualmente el proceso de construcción democrática en su institución, dada su condición urbano marginal?

5. ¿Qué resultados espera que sus estudiantes logren en su proceso de formación para la democracia? ¿Qué competencias pretende desarrollar en materia de formación ciudadana?

6. ¿Cuáles son los métodos e instrumentos que ha considerado adecuados para promover esos resultados?

7. ¿De qué manera la institución educativa favorece u obstaculiza el trabajo pedagógico en torno a la construcción de una cultura democrática?

8. ¿Qué logros obtuvo en este aspecto el año el año que acaba de pasar? ¿Qué de lo propuesto no logró?

9. ¿Los contenidos escolares de qué manera aportan a la formación de ciudadanos? ¿Qué contenidos? ¿Qué sugerencias habría que hacer en este sentido?

2. ELEMENTOS CONCEPTUALES QUE APORTAN A LA REFLEXIÓN

Objetivo :

A partir de la reflexión realizada, aportar elementos de diagnóstico (con información proveniente de la investigación, de evaluaciones y de conocimiento experiencial) sobre la situación educativa en sectores urbano marginales, que permitan avanzar sobre las realidades particulares en la línea sugerida por el módulo, de tal manera que sea posible mostrar las necesidades de cambio.

Los problemas que se reportan más visiblemente en términos de la construcción de democracia son:

1. Ausencia de una cultura de la participación que recorra los espacios, relaciones y actividades de la institución. En esta medida la institución no logra integrar en su práctica y organización los discursos participativos y democráticos. Promover en la organización escolar, en la estructura de relaciones, en los contenidos que se imparten y en los procesos formativos y en la toma de decisiones los valores democráticos y la construcción participativa son un imperativo para la construcción escolar. Se atribuye la pérdida de significado social de la experiencia educativa a la crisis de autoridad que se vive en la institución escolar. Se traduce en la dificultad para que niños y jóvenes encuentren en la escuela adultos significativos que les sirva de referencia. Y como lo afirma Tedesco, la relación maestro-alumno (al igual que la relación padre-hijo) es un área pre-política de ejercicio de la autoridad². En esta área se prepara el individuo en los valores y actitudes consideradas deseables para su desempeño social y ciudadano.

2. Desarrollo precario de valores democráticos. La institución educativa ha descuidado la formación de aquellos valores que posibilitan la construcción de una moral ciudadana tales como : solidaridad, tolerancia, respeto a la diferencia, supremacía de lo público, respeto a los derechos de los demás, responsabilidad y compromiso con las obligaciones. Se necesita articular a los propósitos formativos estos valores de tal forma que realmente se formen ciudadanos y así llenar los vacíos existentes en la formación en valores y actitudes democráticas en la institución educativa.

3. Disociación teoría-práctica democrática. Existen discursos actualizados que no logran operarse en la realidad. La teoría que se aprende no consulta las necesidades de la realidad. Necesidad de articular el discurso teórico y la práctica escolar

4. Faltan mecanismos que realmente permitan la participación en la construcción escolar : el PEI no ha logrado ser una construcción colectiva y participativa porque no existe una cultura de participación en las instituciones educativas. Por tanto, es necesario desarrollar una formación que posibilite la generación de procesos participativos cada vez más cualificados. Los organismos y sus representantes no han logrado construir el marco de sus competencias para la toma de decisiones. No saben en qué participar, cuáles son sus posibilidades y sus límites y de qué forma pueden aportar mejor al proyecto de la institución.

5. La participación es formal no real. Los mecanismos y estrategias de participación no logran convertirse en instrumentos donde los actores educativos tienen injerencia y toman decisiones. La construcción de democracia en la institución educativa se ha reducido a la conformación de los organismos de gobierno escolar que la ley obliga establecer en cada plantel. Los organismos se han organizado formalmente y a la manera de la democracia representativa reproduciendo sus vicios y desvirtuando su sentido de contribuir a la construcción del proyecto escolar. Se necesita hacer de los organismos instrumentos de aprendizaje para la participación.

² Íbidem, p.46.

6. Debilidades en la construcción de lo público. En la institución educativa no se aprende la noción de lo público.
7. Débil articulación entre el conocimiento, su organización, los contenidos y la construcción de valores democráticos.
8. No existe una cultura de la participación. Las concepciones de participación así como las prácticas no promueven la participación y sí estructuras y formas autoritarias de ejercicio del poder y de toma de decisiones. La debilidad de los procesos participativos se expresa en: a) organismos que no logran una especialización para potenciar los esfuerzos y dirigirlos hacia la construcción y fortalecimiento de la institución, b) decisiones que se toman autoritariamente por una persona y que los organismos terminan avalando, c) representantes de padres y de estudiantes que no tienen claridad sobre sus posibilidades de participación, d) dificultades para construir una filosofía compartida
9. No existe comunidad educativa y por ello se entiende, sentido de pertenencia a una institución, responsabilidad por su curso y desarrollo, participación en su construcción. Puede afirmarse que aún entre el grupo de docentes de una institución existen dificultades para aplicarle el concepto de comunidad pues no son tenidos en cuenta en las decisiones fundamentales de la institución o ellos se marginan de esas decisiones. Es aún más restringida la participación de padres, estudiantes, exalumnos y otros miembros de la comunidad.
10. El trabajo en equipo como eje y soporte de la cultura de la participación es débil. No existen espacios previstos para un trabajo claro en este sentido, los mecanismos no se disponen sino que se dejan al azar, no se construyen metas colectivas y compromisos y tareas alrededor suyo que responsabilicen a todos. Las pocas reuniones y espacios de trabajo colectivo en la institución educativa acaban por rutinizarse, vaciándose de contenido y diluyéndose su sentido.
11. No existe una clara construcción de sujetos de derecho y no es suficiente el manual de convivencia para lograrlo. O, de manera más grave el manual de convivencia es un lindo nombre para sustituir el reglamento escolar y evitar tuteladas, pero no para el aprendizaje de la institución y los sujetos que ella alberga en los procesos de resolución de conflictos, convivencia pacífica y respeto a la diferencia.

3. ORIENTACIONES CONCEPTUALES PARA EL CAMBIO

Objetivo :

Hacer converger los aportes de la literatura (pedagogías activas), de la experiencia de Escuela Nueva y de la experiencia de Escuela activa Urbana a la solución de los problemas que aquejan a las instituciones urbano-marginales

Para buscar la atención de los problemas de las instituciones educativas urbano marginales en materia de participación y construcción de democracia se exponen a continuación algunos elementos que pueden contribuir a la reflexión y orientar la acción futura, teniendo en cuenta que el valor del cambio está dado en cuanto sirve a propósitos y objetivos orientados al mejoramiento educativo, de tal manera que efectivamente se

cumpla la función asignada por la sociedad a la institución educativa. Los siguientes son elementos claves para orientar la reflexión de los planteles, y propiciar así la puesta en escena de los aspectos que contribuyan al cambio.

3.1. Reflexionar sobre las exigencias del mundo contemporáneo. En este sentido, la institución educativa es un espacio de formación ciudadana. En ella se aprende el sentido de lo público, el valor de la convivencia, la importancia de la regulación social, el respeto por la diferencia.

La identidad ciudadana, tan necesaria para relacionarse competitivamente en el mundo integrado actual, exige concepciones y prácticas democráticas acordes con las nuevas realidades comprometidas en la ruptura de fronteras, en la apertura a los demás y en el desarrollo de la ciudadanía mundial.

3.2. Analizar la manera como la construcción de conocimiento está basada en estrategias y valores democráticos. Las formas de interacción que pone en juego el avance del conocimiento (debate, diálogo, controversia y argumentación) invitan a prácticas escolares democráticas. El trabajo en equipo se constituye en estrategia fundamental para el proceso de construcción colectiva. Allí se pone en práctica: tener en cuenta al otro, aprender a escuchar y discutir, argumentar las posiciones propias, resolver los conflictos y tensiones generados y establecer relaciones sociales armónicas.

3.3. Determinar qué tanto se asume como una tarea básica de la educación la formación ciudadana. Junto a la formación para la vida laboral y económica la institución educativa tiene el encargo de formar ciudadanos. Ese rol fundamental la convierte en un espacio donde deben circular concepciones y prácticas que hagan realidad ese postulado de insertar a los estudiantes en la vida de la sociedad, en los intereses de la colectividad, en las normas y valores de la convivencia, en la negociación de desacuerdos y diferencias, en la subordinación de los intereses particulares al interés general.

3.4. Analizar la importancia de la institución educativa como espacio privilegiado de construcción ciudadana. Como lugar donde se prepara a niños y jóvenes para su participación ciudadana en la vida de la sociedad, está bajo su responsabilidad la construcción de ambientes democráticos en donde los estudiantes puedan tomar parte de la vida y decisiones de la institución.

3.5. Realizar un diagnóstico sobre la situación actual de las instituciones educativas con relación a la formación de una cultura democrática. Este diagnóstico puede mostrar nuestra su atraso frente a los retos y exigencias de las sociedades contemporáneas. La institución educativa no puede seguir rezagada de los cambios en la sociedad ni de las demandas del mundo.

3.6. Promover la reflexión sobre las pedagogías activas. El proyecto Escuela Activa Urbana propone un cambio en la cultura democrática escolar, de largo plazo, pero sostenido y sistemático, que permita ir mostrando resultados. El proyecto Escuela Activa Urbana propone un cambio en la cultura escolar, de largo plazo, pero sostenido y sistemático, que permite mostrar resultados. En este marco se exponen los supuestos y sentidos más importantes de la transformación escolar:

- ◆ Tanto el Movimiento europeo de Escuela Nueva del siglo pasado como las pedagogías activas y las experiencias y aprendizajes logrados del Modelo Escuela Nueva colombiano y del proyecto Escuela Activa Urbana aportan elementos valiosos para la transformación de la vida cotidiana de las instituciones escolares que sirven a los estratos más pobres del Distrito Capital : el gobierno escolar, los clubes.
- ◆ Los planteamientos resultantes de los aprendizajes se constituyen en una alternativa entre muchas para aproximarse a la resolución de los principales problemas relacionados con el conocimiento a fines del presente siglo. No sería coherente afirmar que se constituyen en una verdad o en “la manera” de hacer mejor las cosas.
- ◆ El horizonte de sentido apunta a construir una cultura de participación democrática en la institución escolar, con organismos claramente definidos y delimitados y con una capacidad de participación que permee todo el trabajo escolar.
- ◆ La construcción de democracia se vincula estrechamente con el desarrollo de saberes y competencias y con el afecto, los intereses y las motivaciones y todos convergen al propósito básico de la institución educativa : enseñar para que todos los estudiantes aprendan en el momento oportuno de su vida y logren así formarse y fortalecer su personalidad e identidad, insertarse productivamente en la sociedad y ser ciudadanos partícipes en ella.

3.7. *Generar estrategias que apunten al desarrollo de la cultura democrática y de la participación en la institución educativa.* Los siguientes lineamientos se constituyen en elementos para la reflexión y construcción de las estrategias que mejor se adecúen a las necesidades de cada institución. Así, con los anteriores supuestos es posible avanzar hacia el planteamiento de las estrategias que apunten al desarrollo de la cultura democrática necesaria para la formación ciudadana :

3.7.1. Hacer de la participación una realidad en la vida escolar. Significa una ruptura con los modelos verticales, directivos y autoritarios de toma de decisiones, donde no se pierda el importante sentido del liderazgo ni la importancia y necesidad de dirigir las instituciones pero que ello no obre en contra de las posibilidades de participación de los actores educativos en la toma de decisiones que a ellos también compete. Significa que el gobierno escolar como principal órgano de dirección de la institución logre una real, más que formal, participación de la comunidad educativa y propicie prácticas que tengan significado en la vida escolar para el desarrollo mismo de la institución y para la formación de los estudiantes. El horizonte de acción del gobierno escolar es la democratización de la institución educativa, el fortalecimiento de valores, principios y prácticas democráticas, la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su país.

3.7.2. Compromiso de la enseñanza y el aprendizaje con la construcción democrática de la institución educativa. El papel activo en el aprendizaje otorgado a niños y jóvenes relieve la participación como estrategia clave de los procesos de aula. Todos los organismos de participación estudiantil (comités, asambleas, representantes al gobierno escolar, personero, juntas de aula y comités) se constituyen en estrategias para la expresión de sus necesidades e intereses, sus opiniones, sus críticas y sus propuestas.

3.7.3. Claridad en los propósitos del trabajo democrático de la institucional. Sin perder de vista su función específica, la institución educativa se plantea como un espacio de desarrollo y convivencia de los distintos actores sociales involucrados en ella. Los distintos órganos de participación han de apuntar a fortalecer la institución y su cultura democrática en el horizonte de formación en que está comprometida.

3.7.4. Provisión de las mejores oportunidades de aprendizaje para la democracia. Si bien la democracia no se enseña en una cátedra, sí tiene que ver con enseñanzas y aprendizajes que se adquieren en la vida escolar y a propósito de todo lo que pasa en ella. Las maneras de enseñar, las posturas frente al conocimiento, la disposición de los contenidos y métodos, se constituyen en aprendizajes que a veces la institución no se propone pero logra. De allí la importancia de hacerlos explícitos e intencionales pues toda la institución educativa es una oportunidad de aprendizaje democrático para los niños y jóvenes. El ejercicio de la autoridad escolar, la organización jerárquica que en ella se propone son más evidentes en su relación con los aprendizajes democráticos.

3.7.5. Organización social escolar democrática. Las distintas relaciones sociales existentes en la escuela así como aquéllos mecanismos con que cuenta para regularlas son parte fundamental de la formación democrática. Eso es el manual de convivencia y de allí la necesidad de construirlo en forma participativa.

3.7.6. Atención al propósito formativo del estudiante. Como este es el eje de la institución educativa, en el marco de la formación ciudadana es importante destacar su orientación hacia la autonomía y el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones comprometidas y responsables. La atención a los intereses de los estudiantes así como el apoyo a sus problemas académicos y no académicos son elementos a incluir en la formación democrática de forma explícita.

IV. PLANEANDO LA CUALIFICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

4. PROPUESTA DE PROCESOS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

Objetivos :

Ofrecer un menú de alternativas que permitan en el aula el desarrollo de una cultura democrática y participativa de acuerdo con los lineamientos y valores expuestos en el módulo. Se intenta así, aportar un conjunto de experiencias, herramientas e instrumentos que apoyen la intención de cambio y que le sirvan a la institución para su apropiación o para la generación de estrategias nuevas.

A continuación se remite a textos, y materiales que permiten apropiarse los procesos, estrategias e instrumentos que colaboren con la construcción de democracia y participación en la institución escolar. Como no tiene sentido repetir lo que ya está escrito o dicho en esta materia, a continuación se presentan las referencias (y el lugar donde se puede acceder a ellas) tratando de relevar las estrategias que vale la pena tener en cuenta para el desarrollo de una pedagogía activa.

- Lecturas recomendadas:

- Colbert, Vicky, Rojas, Manuel (1999) “*Construyendo una escuela para la convivencia ciudadana*” -Sistematización y cualificación de la intervención de la Fundación Volvamos a la Gente en el DC- Fotoc. Dic. 1999.
- Colbert, Vicky, Mogollón Oscar (1976) “*Hacia Escuela Nueva*” Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional – UNICEF (1995) “*Escuelas demostrativas y microcentros rurales*”
- Nieto Caballero, Agustín (1979) “*La escuela y la vida*” Instituto Colombiano de Cultura , Bogotá
- Parra Rodrigo (1996) “*La escuela urbana*” Ed. Tercer Mundo
- Rodríguez Martha (1991) “*Los algoritmos básicos del programa Escuela Nueva*” Tesis de grado Maestría en Educación Universidad Javeriana

5. CONSTRUYENDO UN PLAN DE ACCIÓN

Objetivo :

Hacer que de los procesos reflexivos individuales y grupales surja una propuesta de plan para la institución

En esta parte se proponen unas preguntas que intentan motivar la reflexión de los docentes, en forma individual y grupal sobre los aprendizajes del módulo, se exponen las etapas de elaboración de un plan y se señalan algunos principios importantes para el trabajo en la institución.

5.1. Preguntas de reflexión

1. ¿Cuál es la respuesta de la institución a los nuevos retos que plantea la construcción democrática ?
2. ¿Cómo aborda la propuesta de proyecto educativo institucional este aspecto ?
3. ¿Se han comprometido todos los miembros de la comunidad en el proyecto de la institución ? ¿Cómo ?
4. ¿Si es clara la posibilidad de participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa ? ¿Cuáles son las posibilidades y límites de cada uno ? ¿En qué sí y en qué no, pueden participar realmente ?
5. ¿Existe un equipo de trabajo sólido que reporte evidencias de participación ? ¿Cómo ha logrado constituirse ? ¿Cómo participa ? ¿Qué decisiones toma ?
6. ¿Se fomenta la participación en el aula ? ¿Cómo ? ¿A través de qué estrategias ?

7. ¿Existe un manual de convivencia ? ¿Cuál es su sentido ? ¿Cómo se construyó ? ¿Cómo contribuye a fortalecer la construcción democrática y la formación ciudadana ?
8. ¿Cómo puede mejorarse la propuesta democrática de la institución ? ¿Qué cree es necesario mejorar ? Puede mejorarse ?
9. ¿Las estrategias pedagógicas y didácticas fomentan la construcción de una cultura democrática ? ¿Cómo ?
10. ¿Qué hechos o experiencias o resultados evidencian avances en la participación y en la construcción de democracia escolar ?

5.2. *Etapas de un plan de acción*

5.2.1. Diagnóstico. Permite reconocer la realidad, como punto de partida para realizar un plan. Para ello se apoya en información existente, o en la que la institución busca con la intención de conocer más y mejor las condiciones en que trabaja. En un diagnóstico se reconocen las fortalezas y debilidades, los vacíos y los énfasis y de ellos surgen los focos de atención futura. Para el caso de la construcción de una cultura democrática y participativa, tema de este módulo, el diagnóstico exige tener en cuenta las condiciones que propicia la institución en términos de estructura, organización, toma de decisiones, los contenidos de las asignaturas que intentan formar valores y principios cívicos, la realidad social, económica y política a la que se insertarán los estudiantes.

5.2.2. Priorización de necesidades. Como todo no puede atenderse al mismo tiempo es necesario ordenar las necesidades, señalar las más urgentes de acuerdo con los objetivos de la institución, y con las necesidades a atender de los estudiantes. Exige determinar a que procesos o actividades o áreas o proyectos se le dedica atención en el tiempo.

5.2.3. Planteamiento de alternativas de solución. Se buscan las alternativas o proyectos que se consideren mejores para dar solución a las necesidades prioritarias. Es elaborar un derrotero o camino para proveer esa solución.

5.2.4. Propuesta de metas y objetivos a alcanzar. Busca precisar los objetivos y los resultados a alcanzar y en esa medida se establecen criterios para evaluar los logros.

5.2.5. Disposición de actividades, recursos y acciones en el tiempo. Dado lo propuesto, se requiere disponer de todas las condiciones para su consecución.

5.2.6. Determinación de responsables. Las acciones deben tener claros compromisos de parte de los actores, que los lleve a responsabilizarse por su realización y por sus logros.

5.2.7. Estrategias de seguimiento e evaluación. Implica la obtención de información sobre los resultados o logros de la acción, de tal forma que pueda verse el mejoramiento y puedan proyectarse las necesidades futuras.

5.3. *Principios orientadores del trabajo en la institución*

5.3.1. *Generar procesos participativos reales.* Lograr que la participación sea un proceso que se genere poco a poco, teniendo en cuenta las especificidades de cada

población y sus posibilidades de injerencia en la construcción escolar. Desplazar la participación del ámbito formal al ámbito real.

5.3.2. Constituir los órganos de gobierno escolar. Además de constituirlos, establecer sus competencias (posibilidades y límites) o campos en los que es idóneo para la toma de decisiones. Proveer las estrategias requeridas para que los organismos realmente funcionen y sirvan a los objetivos para los cuales fueron creados. Propiciar la formación para la participación dentro de estos organismos.

5.3.3. Promover la formación en competencias para el desempeño ciudadano. Fomentar los valores morales que conducen a la convivencia ciudadana, tales como la solidaridad, el respeto a la diferencia, la cooperación, el servicio a los demás, y articular a esa formación la organización escolar, las relaciones y los contenidos de enseñanza

5.3.4. Trabajar por la obtención de una cultura democrática y participativa proponiendo ambientes escolares propicios para ello.

IDEP - Fundación Volvamos a la Gente

Proyecto Escuela Activa Urbana

MODULO # 4

UNA ESCUELA CENTRADA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA
EL DESARROLLO PERSONAL LA VIDA PRODUCTIVA Y CIUDADANA

CONTENIDOS BÁSICOS

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Reflexión individual y de grupo sobre el tema
2. Confrontación de la reflexión con datos de la realidad
3. Orientaciones conceptuales para el cambio
4. Propuesta de procesos estrategias e instrumentos
5. Construyendo un plan de acción

Bogotá Diciembre 10 1999

INTRODUCCIÓN

El presente módulo está escrito en el marco del Proyecto Escuela Activa Urbana liderado por la Fundación Volvamos a la Gente, cuya trayectoria de trabajo está marcada por su opción por la equidad. El proyecto mencionado, que se ha ido construyendo a lo largo de los últimos cuatro años, intenta llevar la experiencia de Escuela Nueva a los sectores marginales urbanos. Con ese propósito se ha llevado a cabo el siguiente trabajo : 1) Inducción de 16 instituciones en una estrategia de pedagogía activa construida con el fin de mejorar la educación de los grupos poblacionales urbano marginales. 2) Sistematización de esa experiencia y búsqueda de aprendizajes que permitan construir un modelo de uso más generalizado para las instituciones urbano marginales. 3) Elaboración de módulos que permitan a los docentes aprender de la experiencia y basarse en ella para su acción educativa y pedagógica. El trabajo ha contado con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito Capital y del IDEP.

El propósito del módulo es doble: primero, contribuir a la reflexión sobre las prácticas y concepciones escolares y segundo, aportar elementos para la construcción de alternativas y oportunidades de mejoramiento escolar. De aquí se desprende su metodología de trabajo : por un lado, la reflexión individual que permite una confrontación de las prácticas y concepciones particulares de cada docente, y por otra parte, una reflexión grupal que apunta al reconocimiento colectivo de esas concepciones y prácticas de tal forma que en un trabajo de colaboración y en equipo sea posible afianzar las fortalezas del trabajo escolar y construir caminos para las dificultades y problemas.

Por último se destaca el horizonte de cambio en que se inscribe el módulo : Se reconoce la crisis que atraviesa el sistema educativo en su conjunto y la necesidad de responder con cambios radicales a las nuevas demandas de la sociedad. En este sentido, “La crisis del sistema educativo tradicional otorga una renovada vigencia al problema del cambio en educación” pero ya no es suficiente la reforma de alguno de sus componentes pues “la crisis ya no es una crisis parcial, y los cambios no pueden reducirse a meros ajustes en una máquina que ha perdido de vista el sentido de sus acciones”¹. Pero este cambio sólo es posible si se propone intencionalmente y, se lleva a cabo de manera secuencial, otorgando prioridades, pues no se puede cambiar todo al mismo tiempo. Por su parte, la implementación de los cambios lleva a proponer estrategias e instrumentos susceptibles de ser usados, pero también, inspiradores de aquéllos que cada docente pueda generar para dar sentido a la acción escolar y hacer pertinentes su trabajo educativo.

I. EL PROBLEMA

El desarrollo del tema de la enseñanza y aprendizaje para la vida productiva y ciudadana exige destacar : primero, que la enseñanza y el aprendizaje son el eje y la especificidad del trabajo escolar, y segundo, que el tema de las competencias y saberes es fundamental para cumplir con el propósito de socialización asignado a la institución educativa.

La socialización puede definirse en términos de preparar a niños y jóvenes para participar activamente en la vida de la sociedad. Cada sociedad lleva a cabo esta tarea, intentando adecuarse a las exigencias que le plantea el desarrollo presente y futuro. De esta manera las

¹ TEDESCO, Juan Carlos. El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid, Grupo Anaya S.A., Alauda/Anaya, Hacer Reforma, 1.995, p.183 (190p.).

decisiones acerca de qué enseñar y para qué enseñar están referidas directamente a la función socializadora de la institución educativa y a las respuestas que con ella quiere dar al momento histórico particular que vive.

La institución educativa no es la única que lleva a cabo la socialización de los individuos. Existen otros espacios e instancias socializadoras en la sociedad : la familia, los medios de comunicación, la calle, la ciudad. Sin embargo, ninguno de ellos tiene como función y encargo fundamental y específico la tarea de formar niños y jóvenes y ninguno lo hace de manera sistemática e intencional. He ahí el protagonismo de la institución educativa en el campo de la socialización y la educación. En otras palabras, la labor que ejerce la institución escolar en materia de socialización, entendida como formación de la personalidad de los individuos y preparación para su inserción productiva en la sociedad (social y económica), es insustituible.

Lo anterior permite mostrar que si bien la especificidad de la institución educativa es educar, esta educación se resume en enseñar y aprender. Lograr que los estudiantes puedan insertarse en la sociedad implica lograr que aprendan aquello que se considera necesarios para esa incorporación. Y, para que aprendan se necesita proponerse con intencionalidad su enseñanza. Por sencillo que parezca, esta centralidad de la acción de la institución educativa a veces se desvanece, pues aparecen nuevas misiones o tareas que la desvían de éste, su propósito central.

La socialización que realiza la institución educativa, a edades cada vez más tempranas, la ha abocado a cumplir con una función que no tenía en el pasado : continuar la socialización primaria que inicia la familia y que por razones de los tiempos modernos no logra culminar (“déficit de socialización”, lo llama Juan Carlos Tedesco). Pero además, la rápida obsolescencia de los conocimientos (y tecnologías) la impulsa a un trabajo renovado que implica desplazar el énfasis en los contenidos de disciplinas o áreas bien delimitadas al desarrollo de competencias. Es decir, la institución educativa tiene por finalidad la enseñanza de los conocimientos, destrezas y habilidades que le permitan al estudiante un aprendizaje, traducido en el desarrollo de las competencias requeridas para cumplir efectivamente con la función de insertarse productivamente en el ámbito económico y social .

Las competencias se entienden como un “saber hacer” que incluye la capacidad de los individuos para incorporar, de acuerdo con su contexto sociocultural, unos contenidos de la enseñanza, de tal manera que su apropiación les permita hacer uso de esos aprendizajes como “instrumentos” para “operar” en el mundo, en el marco de su acción social.

Lo que se afirma en el párrafo precedente es lo siguiente :

- ◆ las competencias son un propósito a desarrollar en la institución educativa pero no se enseñan ;
- ◆ las competencias son una consecuencia de la acción educativa : lo que se enseña, a quién se enseña, la manera como se enseña, los propósitos de la enseñanza y el momento en que se enseña, permiten plantear un conocimiento mediado por la cultura elemento básico para el desarrollo de las competencias ;
- ◆ la mediación cultural implica : 1) que los contextos de procedencia de los estudiantes acordes con los cuales han construido unas visiones y han tenidos unos desarrollos

determinados, cuentan en los procesos formativos ; 2) que el contacto del conocimiento que circula en la institución educativa con esos marcos es muy importante pues es allí donde existe la capacidad de generar alternativas de apropiación para movilizar la acción ; 3) que de acuerdo con lo anterior existe diferente capacidad de instrumentar lo aprendido : transferirlo a otras situaciones, solucionar problemas de la práctica, orientar la acción ;

- ◆ las competencias no implican, entonces, la posesión de conocimientos sino la garantía de que esos conocimientos puedan usarse, o sea, contribuir a la solución de situaciones y problemas a partir de la acción de los individuos.

A los puntos anteriores es necesario agregar dos precisiones más :

- ◆ las competencias no son independientes de los saberes. Éstos, tienen que ver con las disciplinas, con el conocimiento acumulado, con el acervo cultural y son el contenido mismo de la enseñanza, base del desarrollo de las competencias. En otras palabras, el desarrollo de competencias incluye tanto las gramáticas específicas (estructura, principios, contenidos y reglas de manejo que deben ser aprendidos) de las disciplinas o áreas de saber como el contexto cotidiano del estudiante. La articulación puede expresarse así : las competencias son un saber hacer con el conocimiento y en contextos socio-culturales concretos.
- ◆ a la base del desarrollo de las competencias se encuentra un principio ético y sociopolítico fundamental : Todos los seres humanos son capaces de aprender y, por tanto, pueden acceder al dominio de las competencias requeridas y consideradas más significativas para su efectiva inserción en la sociedad.

Una de las situaciones de privilegio en el mundo actual es que por primera vez existe una coincidencia entre las competencias que demanda el mundo laboral y la vida ciudadana, así como entre las competencias de carácter académico y aquéllas indispensables para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana. De esta manera, no existe disociación en la labor formativa de la institución escolar pues coinciden las exigencias para el desempeño productivo y las que se requieren para el rol de ciudadano y para el desarrollo personal.

Las competencias consideradas relevantes son las siguientes :

- ◆ *aprender a aprender* : acordes con el desarrollo rápido y cambiante del conocimiento y las tecnologías es importante trabajar sobre la base de un aprendizaje para toda la vida y de la generación de compromisos y propuesta de estrategias que contribuyan a ese aprendizaje permanente. Se habla en este sentido del convencimiento acerca de la necesidad de incrementar en forma permanente el nivel de conocimiento, de aceptar la responsabilidad del propio aprendizaje y de la disponibilidad de estrategias que ayuden a este propósito
- ◆ *trabajar en equipo* : sobre la base de las diferencias y la heterogeneidad, aprender a reconocer al otro, aceptarlo y tenerlo en cuenta para el desarrollo personal y el de la sociedad. Este aprendizaje involucra el desarrollo de la comunicación, de la construcción colectiva, de la integración a otros que a su vez, contiene competencias como saber comunicarse, asumir responsabilidades, comprometerse consigo mismo y con los demás, ser capaz de participar con otros en la definición de objetivos comunes, manejar conflictos relacionados con la diferencia y con la puesta en común para construir acuerdos, ser capaz de negociar para integrarse a un trabajo grupal. Por último está relacionado con una

educación para el aprendizaje grupal (no para la competencia individual), un aprendizaje para la búsqueda de la crítica de pares, con buscar y aceptar la crítica de pares, a solicitar ayuda, a dar crédito a los demás)

- ◆ *pensar críticamente* : la capacidad de juicio crítico, autónomo y responsable para desempeñarse creativamente en la sociedad es una competencia necesaria en el mundo actual. Está apoyada en el reconocimiento del otro y en la búsqueda de solidaridad y ayuda a través de : credibilidad que despierta el otro para emitir un juicio, necesidad del juicio del otro para avanzar en los procesos de conocer y operar sobre la realidad. El pensamiento crítico permite una actitud proactiva y constructiva de la sociedad hacia las metas deseadas y se afianza en el trabajo en equipo. La actitud crítica es condición para la producción de conocimiento científico
- ◆ *participar* : los nuevos valores democráticos y la inserción creativa y productiva en la sociedad exigen el despojo de autoritarismos y monocentrismos así como apertura a estrategias y valores que permitan la instauración de democracias participativas y comunitarias, donde el servicio a los demás, la solidaridad, la cooperación y ayuda sean privilegiados en la construcción cívica y ciudadana
- ◆ *solucionar problemas* : aprender a identificar problemas, a analizarlos (por qué se produjeron, cómo se relacionan con otros), a generar alternativas y estrategias de resolución y a transferir conocimientos que permitan las mejores soluciones, son aprendizajes básicos en el mundo contemporáneo
- ◆ *crear e investigar* : el desarrollo de un espíritu científico está vinculado al buen dominio de los saberes fundamentales (matemáticas ciencias y tecnología ; humanidades ; y disciplina socioeconómica) en términos de comprensión de los fundamentos, capacidad de expresión y comunicación, producción de conocimiento, solución de problemas, razonar lógicamente, más que los contenidos mismos son fundamentales para el desarrollo del conocimiento en el mundo contemporáneo. De otra parte, la experimentación, la comprensión de causas y consecuencias de los fenómenos, la exploración de diferentes posibilidades de solución a un mismo problemas, la iniciativa, curiosidad y creatividad, la capacidad de simplificar la realidad, de descubrir los patrones que gobiernan su funcionamiento y de relacionar las partes que la componen son indispensables para la creación y la investigación
- ◆ *acceder a la información y saber usarla* : en el mundo globalizado e informacional actual es importante solucionar problemas con base en información disponible para ello. Por tanto, se requiere saber dónde está esa información, acudir a ella, saberla leer e interpretar, usarla de manera pertinente y adecuada a los problemas y tomar decisiones informadas.
- ◆ *ser responsable consigo mismo* : el manejo de la autonomía, la responsabilidad, la disciplina personal, el compromiso, el sentido de pertenencia e identidad, la capacidad de asumir retos y riesgos así como de enfrentarse y adaptarse a situaciones nuevas, se convierten en competencias privilegiadas para el desarrollo personal y social.

1. REFLEXIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL SOBRE EL TEMA

Objetivo : Llevar a los docentes a reflexionar sobre sus instituciones educativas y las maneras como se proponen el desarrollo de los estudiantes de tal manera que se obtenga una caracterización hecha por los docentes de la situación actual de su institución.

Para cumplir con ese objetivo se proponen a continuación algunas preguntas que tienen la intención de promover la reflexión de los docentes, primero en forma individual y luego grupal. Estas preguntas están centradas en el aprendizaje de competencias básicas por parte de los estudiantes, lo que remite a las preguntas alrededor de qué se enseña, a quién, cómo y para qué.

1. Desde su punto de vista, ¿de qué manera se está impactando el desarrollo de los estudiantes de sectores urbanos marginados a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje? Este impacto es igual al de los alumnos de otros sectores? Si existen diferencias, ¿cuáles son y a qué se atribuyen?

2. Visto de otra manera, ¿usted cree que el proceso de enseñanza y aprendizaje se afecta por la procedencia sociocultural de los estudiantes? En qué se afecta? ¿La institución plantea alternativas distintas para sus diferentes tipos de estudiante según procedencia?

3. ¿La institución escolar dispone de estrategias pedagógicas adecuadas a las diferentes necesidades individuales de los estudiantes dado su estrato socioeconómico? ¿Usted cree que ello debe hacerse? ¿Qué estrategias se le ocurren?

4. ¿Qué características considera usted relevantes sobre la forma en que se lleva a cabo actualmente el proceso de enseñanza y aprendizaje en su institución, dada su condición urbano marginal?

5. ¿Qué resultados espera que sus estudiantes logren? ¿Qué saberes y competencias pretende desarrollar?

6. ¿Cuáles son los métodos e instrumentos que ha considerado adecuados para promover esos resultados?

7. ¿De qué manera la institución educativa favorece u obstaculiza el trabajo pedagógico en torno a la enseñanza y el aprendizaje?

8. ¿Qué logros obtuvo en el año? ¿Qué de los propuesto no logró?

2. CONFRONTACIÓN DE LA REFLEXIÓN CON LA REALIDAD QUE SE CONOCE SOBRE LOS SECTORES URBANO MARGINALES

Objetivo : A partir de la reflexión realizada, aportar elementos de diagnóstico (con información proveniente de la investigación, de evaluaciones y de conocimiento experiencial) sobre la situación educativa en sectores urbano marginales, que permitan avanzar sobre las realidades particulares en la línea sugerida por el módulo, de tal manera que sea posible mostrar las necesidades de cambio.

Tanto las investigaciones y las evaluaciones como el conocimiento que proviene de la experiencia en el campo educativo permiten caracterizar la educación de los sectores urbano marginales como una educación con bastantes dificultades para ofrecer una socialización de calidad, por las siguientes razones :

1. Baja calidad de la oferta educativa

No sólo los indicadores de eficiencia interna y externa, también las mediciones de rendimiento de los estudiantes muestran serias desventajas para las instituciones y estudiantes de los estratos más pobres.

Los indicadores de *eficiencia interna* del sistema educativo son más bajos para las instituciones que atienden estos grupos de población que para otras. Así :

1) Falta de acceso: aproximadamente 100.000 niños y jóvenes entre los 5 y los 17 años y pertenecientes a los niveles 1 y 2 del SISBEN no asisten a ninguna institución educativa.

2) Repitencia escolar : Según estadísticas de 1994 en Bogotá una cuarta parte de los asistentes a centros educativos estatales y una sexta de los estudiantes de establecimientos privados no culminó exitosamente el grado al que se matriculó. Adicionalmente, un testimonio como el siguiente plantea una situación de repitencia susceptible de ser encontrada en más instituciones educativas : “Una maestra de una escuela en Bogotá relató la situación de un niño que estaba en quinto elemental por cuarta vez y ese año nuevamente no podía aprobar el curso, en razón a su mediano rendimiento académico y su terrible comportamiento. La maestra en contra e las directivas del plantel, consideró que ese chico debía pasar el año. Ella defendió tanto la opción, que dejaron en sus manos la decisión y la responsabilidad. Entonces, decidió no solo pasar al niño sino premiarlo al final del curso con un diploma que decía : “por su insólito comportamiento”. El niño pasó a bachillerato, cambió su problema de comportamiento y se integró...”². Muchos de estos problemas que atentan contra la permanencia del estudiante en el sistema tienen que ver con sus condiciones de pobreza : problemas socioafectivos sin atender que bloquean sus posibilidades de aprendizaje, desnutrición y otros problemas de salud que impiden la concentración y la dedicación interesada sobre la actividad escolar, la necesidad de ayudar con su trabajo a la obtención de ingresos familiares los expulsa temporal o definitivamente del sistema educativo o les impide una dedicación al estudio como se desearía.

Por su parte, las medidas o evaluaciones de la calidad de la educación evidencian la desventaja en *logros académicos* de los estudiantes procedentes de sectores urbano marginales. Tanto las pruebas de SABER como las más recientes pruebas censales sobre competencias realizadas por el Distrito Capital son una evidencia de esta situación. En cuanto a SABER tanto las primeras pruebas (del 92 al 94) como las del 97-98 evidencian que los estudiantes no alcanzan el nivel esperado en las áreas de matemáticas y lenguaje. Lo mismo puede decirse de las evaluaciones internacionales que si bien no siempre discriminan por sector socioeconómico sí presentan datos preocupantes en comparación con otros países. Así, TIMSS (Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias) reportó a Colombia en el puesto 40 entre 41 países según los resultados de las pruebas de matemáticas y ciencias. Por su parte, las mediciones comparadas llevadas a cabo en las áreas de matemáticas y lenguaje

² RESTREPO, Luis Carlos. *Contra la Violencia, Pedagogía de la Ternura*. EN : *Magazín Aula Urbana*. Santafé de Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, No.15, Octubre de 1999, p.1 (24p).

por el Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado³ en el que participaron trece países entre ellos Colombia, en 1997, muestra resultados insatisfactorios con relación a la media regional, a pesar del reconocimiento al Programa Escuela Nueva donde los resultados para tercer grado son mejores que los de las urbanas, mientras en el resto de países los resultados del área rural son inferiores. En este estudio se pone en evidencia nuevamente que las instituciones privadas, con pocas excepciones, reportan mejores logros que las públicas.

2. Disociación entre afecto, conocimiento y poder

La institución educativa no ha podido integrar en un proceso de desarrollo único y armónico estos tres aspectos fundamentales para la formación de los individuos. Para ello se hace necesario pensar en una verdadera formación integral (formación de la personalidad, formación ciudadana y formación para el trabajo)

3. El desarrollo de los individuos es precario

El déficit de socialización primaria, y la falta de asunción de la tarea de desarrollar la personalidad (identidad) en la institución educativa impiden una adecuada socialización de niños y jóvenes en los códigos y valores de la modernidad.

El déficit de socialización primaria tiene dos fuentes: primera, el temprano ingreso de los niños a las instituciones educativas sin haber completado la socialización primaria que la familia siempre ha proporcionado; segundo, las carencias afectivas que obstaculizan un proceso de socialización adecuado al inhibir la autoestima, la confianza en sí mismo, las posibilidades de desarrollar las potencialidades. En los sectores urbano marginales donde se viven problemáticas relacionadas con el maltrato y la descomposición familiar, entre otros, el desarrollo afectivo del niño y del joven está marcado por problemas afectivos que dificultan sus posibilidades de aprendizaje. Por ello, es importante para la institución educativa reconocer estas dificultades y promover estrategias que le permitan obtener un resultado de aprendizaje favorable, a pesar de estas adversas condiciones.

En otras palabras, los niños de estratos urbano marginales poseen bajo *capital cultural*. Esto significa que su experiencia de socialización primaria es precaria a nivel afectivo, motor y cognoscitivo. Su ingreso a las instituciones escolares ocurre en condición de desventaja frente a la de otros niños que han contado con ambientes y oportunidades más ricos para su socialización. Las carencias de estos niños generan serios problemas afectivos que afectan las condiciones para aprender en términos de autoestima, confianza y seguridad. A los dichos se suman las bajas expectativas de los docentes acerca de los resultados de los estudiantes de estos sectores sociales desestimulando sus posibilidades de logro y afianzando o reproduciendo las condiciones con que ingresó.

Si bien el desarrollo precario de los niños es una característica de la educación en áreas pobres, la función de la institución educativa no puede ser la de reproducir esas condiciones de pobreza. Para ello debe proponerse el desarrollo de la personalidad de los individuos, lo que implica la atención a las carencias afectivas de los estudiantes y la promoción de la autoestima y la confianza en la capacidad de aprender.

³ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1998.

4. Disociación teoría-práctica pedagógica

Existen discursos actualizados que no logran operarse en la realidad. Es posible que la ausencia de un trabajo escolar por resultados, impida el desarrollo de planes, programas y estrategias que hagan realidad el discurso teórico y lo proyectado. Faltan mecanismos de operación que permitan llevar al aula las formulaciones teóricas, los proyectos y, en general el proyecto educativo establecido para la institución, o sea, no existen planes operativos que se propongan resultados y los logren. Es posible que la rutinización o sin sentido de muchas de las actividades de la institución educativa tengan que ver con estos problemas.

La teoría que se aprende y que circula en las instituciones educativas a manera de discursos contemporáneos sobre la educación, la pedagogía y las disciplinas no se compadece con las prácticas pedagógicas que nada tienen que ver con esos discursos o que no consultan las necesidades de la realidad. El teoricismo o el empirismo son posturas extremas de esta disociación.

Se necesita: desarrollar planes operativos que se desprendan del proyecto institucional, definir qué y cómo enseñar, proponerse el desarrollo de competencias y la construcción de aprendizajes significativos, promover la cualificación de la institución y de sus actores a partir de la práctica.

5. Desprofesionalización del trabajo docente

La ausencia de compromiso, la falta de responsabilidad por los resultados, la práctica individual y solitaria, la “falsa” autonomía y la desmotivación son componentes de un trabajo poco profesional. El trabajo en equipo y la convergencia hacia objetivos comunes para dar sentido a la actividad escolar son elementos básicos que podrían permitir la adquisición de compromisos, responsabilidades y retos con su profesión, con el proyecto institucional y con los resultados de los estudiantes. Se requieren estilos institucionales de enseñanza propios que así como otorgan identidad a las instituciones les permite claridad en el norte que buscan.

La ausencia de evaluación de desempeño de la actividad escolar así como de las actividades comprometidas para el desarrollo del proyecto de la institución contribuyen a la ausencia de responsabilidad de los docentes por la acción educativa, y a la dificultad para basar las proyecciones y planes en información proveniente de la evaluación.

6. Condiciones precarias de prestación del servicio educativo

El servicio educativo se presta en condiciones de deficiencia en contextos urbano marginales:

- ◆ baja duración de la jornada escolar así como poco tiempo efectivo en días escolares que asisten a clases (disminuido por efecto de fiestas, paros y programaciones especiales) impide que los estudiantes dediquen más tiempo a la actividad escolar,
- ◆ espacios reducidos y poco cómodos para las diferentes actividades escolares,
- ◆ escaso mantenimiento,
- ◆ situación de aseo y orden inadecuados,

- ♦ ambientes de aprendizaje de los estudiantes empobrecidos y con poca variedad en textos, recursos, materiales, apoyos y ayudas para una buena enseñanza ; la cantidad y calidad de todos estos recursos deja mucho que desear,
- ♦ estrategias metodológicas y didácticas que no colaboran con la discriminación positiva de los estudiantes que más ayuda necesitan. El PEI, instrumento creado para favorecer la autonomía de las instituciones educativas de tal manera que atienden mejor las necesidades de su contexto, no ha logrado operar en el sentido propuesto. En primer lugar se ha quedado en un planteamiento formal que no llega al aula de clase. Este hecho limita la posibilidad de generar estrategias pedagógicas orientadas a satisfacer de manera diferenciada las necesidades de los estudiantes según su contexto. No se han logrado generalizar estrategias pedagógicas y didácticas no frontales que favorezcan esa diferenciación y trabajen en función de los intereses de los estudiantes y para su aprendizaje significativo. Coexisten concepciones de enseñanza y aprendizaje avanzadas y estrategias metodológicas y pedagógicas que no son compatibles con esas concepciones. De allí que no sea extraño encontrar ideas acerca del desarrollo integral, de enseñar según los distintos ritmos el estudiante, de evaluación por procesos, pero en la práctica ello no se da.

7. Bajas expectativas sobre los estudiantes y atención homogénea

La falta de estímulo a los estudiantes y las concepciones y prácticas que no promocionan su aprendizaje están asociadas a la baja calidad educativa en estos sectores. Las instituciones educativas están erigidas para una atención homogénea a grupos de estudiantes que ingresan a ella en condiciones muy dispares. La homogeneidad favorece a los estudiantes que acceden a ella en mejores condiciones. La existencia de grupos heterogéneos en cuanto a edad, condiciones de ingreso a la institución, origen territorial y cultural, no es tenida en cuenta. La debilidad de la institución educativa en términos de organización, gestión y cultura es visible, pero más problemática para más dramática para el caso de aquellas que atienden los sectores marginados de población

Centrar la actividad escolar en el alumno y en la satisfacción de sus necesidades individuales, estimular sus desarrollos y trabajar con altas expectativas sobre él, se constituye en una alternativa de solución en este sentido.

3. ORIENTACIONES CONCEPTUALES PARA EL CAMBIO

Objetivo : Hacer converger los aportes de la literatura (pedagogías activas), de la experiencia de Escuela Nueva y de la experiencia de Escuela activa Urbana a la solución de los problemas que aquejan a las instituciones urbano-marginales.

Para buscar la atención de los problemas de las instituciones educativas urbano marginales se exponen a continuación algunos elementos que pueden contribuir a la reflexión y orientar la acción futura, teniendo en cuenta que el valor del cambio está dado en cuanto sirve a propósitos y objetivos orientados al mejoramiento educativo, de tal manera que efectivamente se cumpla la función asignada por la sociedad a la institución educativa. Los siguientes son elementos claves para orientar la reflexión de los planteles, y propiciar así la puesta en escena de los aspectos que contribuyan al cambio.

3.1. Reflexionar sobre las exigencias del mundo contemporáneo.

Los fenómenos asociados a la globalización y la rápida transformación tecnológica han traído consigo cambios importantes en las formas de producción económica y de organización del trabajo. Así como se hacen posible nuevas formas de producción, para mercados abiertos que exigen competitividad, también se reclama la innovación y mejoramiento continuo para responder con rapidez y flexibilidad a las cambiantes demandas.

En cuanto a la globalización, es posible decir que ha contribuido a acortar los límites de las fronteras de los países, poniendo en contacto la diversidad económica, política y cultural de las naciones y propiciando experiencias de intercambio y aprendizaje inéditas a partir del conocimiento de los otros.

Por su parte, el rápido avance tecnológico vuelve rápidamente obsoletos los conocimientos y las formas de operar con ellos. Ser competitivos en espacios globalizados significa producir e intercambiar en las mejores condiciones los productos de la sociedad y posicionarse con identidad en los mercados internacionales. Para ello es importante estar actualizado y apropiarse del desarrollo tecnológicos existentes, buscando la manera de generar los propios.

Por último, los cambios han motivado la discusión sobre la ciudadanía que planteada sobre un nuevo escenario intenta buscar salidas. La nueva realidad económica y social no puede darse con la misma concepción y prácticas democráticas existentes. Si las fronteras de los países se desdibujan, podría pensarse que los espacios donde se ejerce la ciudadanía tienden a ampliarse. Ser ciudadanos del mundo es una frase que se escucha y parece aceptarse en el momento actual. Pero para ello se necesitan cambios dirigidos a la construcción de una democracia que exprese las nuevas realidades.

3.2. Reflexionar sobre el conocimiento que está a la base de los cambios.

El conocimiento es un factor dinamizador de los cambios. El desarrollo de las sociedades no se concibe sin una apuesta por el conocimiento que lleve a una incorporación permanente de aprendizajes para la transformación social y productiva.

El avance del conocimiento ha traído consigo nuevas configuraciones disciplinares. Los contenidos, las formas de construcción del conocimiento disciplinar y la delimitación de fronteras entre las disciplinas son fenómenos asociados a este avance. El derrumbe de las verdades absolutas y los acercamientos entre las distintas disciplinas configuran un nuevo escenario para el conocimiento.

Las formas de interacción que pone en juego el avance del conocimiento invita a una construcción democrática del mismo. Con ello se invita a un trabajo en equipo donde tener en cuenta al otro, aprender a escuchar y discutir, argumentar las posiciones propias, resolver los conflictos y tensiones generados se constituyen en material importante del proceso interactivo de conocer con los otros.

A su vez, los rápidos cambios han hecho posible que se hable de un aprendizaje que no culmina con los ciclos formales de educación. Es un aprendizaje para toda la vida que exige acumular experiencia y conocimiento, aprender de los otros y aprender a aprender. El propósito del conocimiento es responder a las nuevas exigencias del mundo pero además anticiparse a ellas, ser capaz de prever la incertidumbre futura y conseguir una capacidad mayor de adaptación y creatividad a la vida actual.

Por tanto, exigen ser tenidos en cuenta, por su importancia para permitir una participación renovada en las nuevas formas de organización social., que indican la necesidad de aprender a trabajar en equipo y de establecer relaciones sociales armónicas con los colegas de trabajo.

3.3. Reflexionar sobre el papel de la educación en el momento actual y frente a los cambios.

Su actividad social específica, en términos de circulación, distribución y producción de conocimientos la colocan en primer plano de la agenda de la “transformación productiva con equidad”. Tanto desde el punto de vista político como de sus contenidos.

El papel central de los conocimientos y la información y la capacidad que tienen las nuevas tecnologías de almacenarla, procesarla y distribuirla, coloca a las sociedades frente a un debate que compromete los contenidos mismos de la educación. Frente a la información disponible se requieren actitudes y competencias que posibiliten sus uso y aprovechamiento para el beneficio social.

En este contexto se ubica la reflexión sobre qué contenidos enseñar, cuáles son los saberes y competencias requeridos para la formación del ciudadano actual, de qué maneras trabajar los contenidos para hacerlos asequibles a todos.

3.4. Ubicar a la institución educativa en el centro del cambio de la educación.

La institución escolar es el espacio privilegiado para el trabajo con el conocimiento. Es el lugar donde se enseñan y aprenden los códigos de la modernidad y donde se prepara a niños y jóvenes para su participación ciudadana y económica en la vida de la sociedad.

3.5. Realizar los diagnósticos particulares que permitan mostrar la situación actual de las instituciones educativas.

El atraso de las instituciones educativas frente a los retos y exigencias de las sociedades contemporáneas lleva a señalar tres aspectos fundamentales :

Primero, la institución educativa no puede seguir rezagada de los cambios en la sociedad. Acodado con el nuevo papel del conocimiento, ninguna otra institución podría abrogarse el privilegio de ser líder en su proceso de construcción y distribución. Esta ha sido su tarea desde tiempos inmemoriales y sobre ella es importante ganar aprendizajes que la dirijan hacia nuevos destinos.

Segundo, es necesario que la institución educativa oriente sus esfuerzos y actividad a lo que es específico de ella : enseñar y aprender. Pero además, hacerlos de manera consecuente con los requerimientos actuales y con la oportunidad requerida.

Tercero, se impone el desarrollo de competencias en los estudiantes de tal manera que las disciplinas, áreas, proyectos y asignaturas deben orientarse en ese sentido.

Se requiere resaltar que la atención oportuna de educación exige prestar cuidado a los sectores más vulnerables de la población que son los que acceden tarde a ella, se retiran por distintas razones y no son atendidos con la eficacia suficiente para permitir su paso por todos los grados.

3.6. Promover la reflexión sobre las pedagogías activas.

El proyecto Escuela Activa Urbana propone un cambio en la cultural escolar, de largo plazo, pero sostenido y sistemático, que permite mostrar resultados. En este marco se exponen los supuestos y sentidos más importantes de la transformación escolar :

- ◆ Si bien exige nuevas concepciones y prácticas de trabajo institucional que comprometen de manera total a la institución, ello no significa que todo tenga que transformarse al mismo tiempo. Es necesario diagnosticar la situación, poner en evidencia las urgencias, hacer priorizaciones, plantearse resultados a obtener por cada prioridad y generar los proyectos, estrategias e instrumentos que mejor permiten alcanzar los resultados establecidos.
- ◆ Tanto el Movimiento europeo de Escuela Nueva del siglo pasado como las pedagogías activas y las experiencias y aprendizajes logrados del Modelo Escuela Nueva colombiano y del proyecto Escuela Activa Urbana aportan elementos valiosos para la transformación de la vida cotidiana de las instituciones escolares que sirven a los estratos más pobres del Distrito Capital : el espacio y el tiempo, el tipo y manejo de los materiales educativos, la autoridad y la toma de decisiones
- ◆ Los planteamientos resultantes de los aprendizajes se constituyen en una alternativa entre muchas para aproximarse a la resolución de los principales problemas relacionados con el conocimiento a fines del presente siglo. No sería coherente afirmar que se constituyen en una verdad o en “la manera” de hacer mejor las cosas.
- ◆ El horizonte de sentido apunta a construir una cultura institucional, con organizaciones escolares fortalecidas a partir de su proyecto pedagógico y de sus formas particulares de enseñar. Este horizonte debe encontrar los caminos para su despliegue a todo lo largo y ancho de la institución de tal manera que lo propuesto se haga realidad.
- ◆ El saber y las competencias, la construcción de democracia y el afecto (incluyendo intereses y motivaciones) están articulados y convergen al propósito básico de la institución educativa : enseñar para que todos los estudiantes aprendan en el momento oportuno de su vida y logren así formarse y fortalecer su personalidad e identidad, insertarse productivamente en la sociedad y ser ciudadanos participes en ella.

3.7. Generar estrategias que apunten al desarrollo de los saberes y competencias requeridos para el mundo actual

Los siguientes lineamientos se constituyen en elementos para la reflexión y construcción de las estrategias que mejor se adecúen a las necesidades de cada institución :

3.7.1. Atender las necesidades que plantea el desarrollo actual de conocimientos. Como ya se dijo, el desarrollo de las disciplinas lleva a tener que resolver la polarización existente entre los conocimientos especializados y los conocimientos universales y entre el conocimiento global y el conocimiento local. En otras palabras, el reto para la institución educativa está planteado en términos de la superación de las fronteras rígidas que separan el saber de cada una de las áreas de conocimiento, el saber cognoscitivo del artístico, lúdico y deportivo, el saber escolar y el saber popular, el saber universal y el saber local. No es deseable colocarse en los extremos de la polarización, tampoco se aboga por los puntos medios. Interesa hacer

confluir de acuerdo con las particulares de cada institución estos elementos y hacer la mejor integración para los propósitos particulares.

Esta postura plantea a las instituciones educativas la necesidad de construir estrategias que reconozcan el saber de sus estudiantes, saber construido en sus contextos particulares para articularlos a la oferta de la institución en cuanto a otorgar el conocimiento universal que hace parte de la cultura. Estrategias como los centros de interés, las guías para el trabajo individual y cooperativo de los estudiantes, la monografía del contexto ayudan a realizar estas articulaciones.

En segundo lugar, como el aprendizaje no termina sino que es un aprendizaje para toda la vida, pero también como lo que se aprende no es un conocimiento acabado, se plantea la necesidad de un proceso de construcción permanente dinamizado por la reflexión, la discusión, la crítica y no por la enseñanza autoritaria y magistral de verdades acabadas. Las estrategias encaminadas a fortalecer la curiosidad de los estudiantes, a motivar su experimentación, a desarrollar capacidades y competencias relacionadas con la creatividad, la imaginación y la indagación son los retos que tiene adelante la institución educativa. Nuevamente aquí se ponen en primer plano las estrategias que privilegian el conocimiento de los estudiantes como punto de partida para el desarrollo del proceso de conocer, el contacto con su experiencia cotidiana, el intercambio con sus pares, y la confrontación y argumentación.

3.7.2. Compromiso con los aprendizajes de los estudiantes. Significa hacer de la enseñanza y el aprendizaje el eje de su actividad y proponerse en esa medida el desarrollo de los saberes y competencias básicas requeridos para el desarrollo personal y social de los estudiantes. Competencias relacionadas con la solución de problemas, el uso de información, la toma de decisiones fundamentadas, el trabajo en grupo, transferir el conocimiento adquirido a nuevas situaciones y problemas,

3.7.3. Claridad en los propósitos del trabajo institucional. Para que la institución educativa se construya y realmente acumule experiencia y tradición que se convierten en parte de su cultura, es necesario plantearse un proyecto, con un plan operativo, que haga posible explicitar resultados y buscar las maneras de alcanzarlos. Los acuerdos alrededor de hacia dónde dirigir la institución y de qué maneras son básicos. Poner en operación los dicho acerca de la formación en competencias y saberes para una inserción productiva desde el punto de vista económico y ciudadano, es un ejercicio que exige la búsqueda de acuerdos y consensos entre los docentes y las directivas para tomar las decisiones que consideren pertinentes para el mejor logro de lo propuesto. La cultura académica: forma de ser de la escuela. A la base de lo expuesto se encuentra entonces una institución educativa capaz de hacer parte de su cultura al trabajo en equipo, el trabajo por resultados y la evaluación permanente de su actividad y desempeño. No de otra manera puede pensarse en una institución inteligente que aprende de su experiencia.

3.7.4. Provisión de las mejores oportunidades de aprendizaje. Los textos y guías escolares así como los materiales educativos son indispensables en el proceso de formación de los estudiantes. Los contenidos escolares (los universales y en muchos casos los locales, los disciplinares en su mutua relación, lo cotidiano y no cotidiano) se estructuran de tal manera en los materiales que se convierten en una posibilidad de complementar, contrastar, ampliar, controvertir las enseñanzas y construir conocimiento. Dentro del aula significa proveer estrategias como los rincones de estudio con material adecuado para las diferentes áreas de

aprendizaje. Pero requiere complementarse con variedad de apoyos para el trabajo de aprendizaje de los estudiante : lecturas complementarias, experimentos, visitas científicas, a museos, a parques, a ferias, a eventos, entrevistas, investigaciones, salidas de la institución.

Lo que pretende afirmarse aquí es que la enseñanza y los aprendizajes no se reducen al aula ni a la institución educativa. Coherentes con los nuevos desarrollos de las tecnologías de la comunicación y con las teorías sobre las nuevas instancias socializadoras, la institución educativa no puede dar la espalda a estos hechos. Requiere salir y aprender en “el afuera” de la escuela y traer a ella las experiencias de niños y jóvenes en esos espacios. Es en definitiva, proveer las estrategias e instrumentos para articular la enseñanza y el aprendizaje al medio.

3.7.5. Organización flexible y abierta de la enseñanza y el aprendizaje. El currículo, los planes de estudio, los proyectos y las asignaturas, así como su disposición en espacios y tiempos pensados y contruidos para permitir una mejor enseñanza y un aprendizaje de mayor calidad requieren de una construcción grupal y consensual de docentes y directivos escolares. Que convoque los intereses del niño, que apunte a las demandas del mundo contemporáneo, que incorpore las exigencias del sistema educativo y que sea consecuente con los desarrollos ampliamente conocidos del mundo actual y que, de esa manera se abra un espacio para el reconocimiento de las potencialidades de cada alumno y para dirigir su enseñanza acorde con ellas.

3.7.6. Atención a la realidad del estudiante con altas expectativas sobre él. Para que realmente se promueva la educación integral que incluye la formación de la personalidad, formación ciudadana y la formación para el trabajo, cada actividad dentro de la institución debe tener un sentido que apunta al desarrollo de destrezas y competencias básicas, a la construcción de aprendizaje significativo y a la atención de las necesidades especiales de los estudiantes. La enseñanza no frontal, las guías de autoaprendizaje, el trabajo en grupo, la evaluación y promoción, son estrategias que promueven la atención individualizada.

4. PROPUESTA DE PROCESOS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

Objetivos : Ofrecer un menú de alternativas que permitan en el aula el desarrollo de una enseñanza y aprendizaje de calidad de acuerdo con los lineamientos y valores expuestos en el módulo. Se intenta así, aportar un conjunto de experiencias, herramientas e instrumentos que apoyen la intención de cambio y que le sirvan a la institución para su apropiación o para la generación de estrategias nuevas.

A continuación se remite a textos, experiencias y materiales que permiten apropiarse los procesos, estrategias e instrumentos que colaboren con el mejoramiento del trabajo escolar. Como no tiene sentido repetir lo que ya está escrito o dicho en esta materia, a continuación se presentan las referencias tratando de relevar las estrategias que vale la pena tener en cuenta para el desarrollo de una pedagogía activa.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA ESCUELA URBANA MARGINAL

Doc	Título	Núm Topograf	Autor	Pub	Fecha
1	FILODEAMBRE		COLECTIVO DE LA ESCUELA CLARETIANA	LIB	1997
2	LOS MODELOS PEDAGÓGICOS		DÍAZ, Mario	ART	Jul 1986
3	LA NUEVA ESCUELA UNITARIA		KRAFT, Richard J	ART	1999
4	MINGA PROYECTO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA		MEN SED	PR	Oct 1987
5	LA ESCUELA COMO PROYECTO CULTURAL		MEN	ART	Abr 1988
10	HACIA UNA TEORIA DEL FRACASO ESCOLAR EN FAMILIAS DE ESTRATOS POPULARES	36.52-00	BORSOTTI, Carlos A.; BRASLAVSKY, Cecilia	ART	1984
11	LAS CLASES POPULARES Y LA INSTITUCION ESCOLAR: UNA INTERACCION CONTRADICTORIA	37.35-00	María de Ibarrola y Elsie Rockwell	ART	1985
12	INCIDENCIA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN SECTORES DE RAPIDA URBANIZACION E INCORPORACION DE LOS JOVENES AL MUNDO DEL TRABAJO EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE	03.862-00	ORTIZ, Carlos	ART	1985
13	EL CONCEPTO DE ESCUELA NUEVA EN FREINET	03.630-00	GIL, Gid, Catefina; BENITEZ Z., Martha; GAMON, Maribel; ARFENDI, A. Rosa	ART	1984
14	MODELO PEDAGÓGICO Y FRACASO ESCOLAR	03.643-00	TEDESCO, Juan Carlos	ART	1983
16	HACIA OTRA ESCUELA, DESDE LA EDUCACION POPULAR	04.933-00	MEJIA, Marco Raúl	LIB	1998
17	LA ESCUELA BASICA EN SECTORES URBANOS POBRES: SITUACION ACTUAL Y PROYECCIONES	03.773-00	FILP, Johanna; CARDEMIL, Cecilia	DO	1984
19	ESCUELA, CALIDAD E IGUALDAD. LOS DESAFIOS PARA EDUCAR EN DEMOCRACIA.	05.548-00	GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo	LIB	1989
24	IN SEARCH OF THE SCHOOL OF THE XXI CENTURY. IS THE COLOMBIAN ESCUELA NUEVA THE RIGHT PATHFINDER?	06.136-00	SCHIEFELBEIN, Ernesto	ART	1991
26	LA EXPERIENCIA EDUCATIVA "ESCUELA NUEVA" DE Colombia	06.319-00	COLBERT, Vicky	ART	1991
28	MARGINALIDAD URBANA Y EDUCACION FORMAL. PLANTEO DEL PROBLEMA Y PERSPECTIVAS DE ANALISIS.	03.330-00	PARRA, Rodrigo; TEDESCO, Juan Carlos	ART	1981
29	ACHIEVEMENT EVALUATION OF COLOMBIA'S ESCUELA NUEVA: IS MULTIGRADE THE ANSWER?	06.470-00	PSACHAROPOULOS, George; ROJAS, Carlos; VILFIZ, Eduardo	ART	1992
30	EN BUSCA DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI.	06.425-00	SCHIEFELBEIN, Ernesto; VERA, Rodrigo; ARANDA, Humberto; VARRAS, Zaira; CORCO, Víctor	LIB	1992
31	EL MODELO ESCUELA NUEVA: INTENTOS DE DESCRIPCION	06.471-00	SCHIEFELBEIN, Ernesto	ART	1992
32	QUE HEMOS APRENDIDO DE LA ESCUELA NUEVA Y CUALES SON LAS CONDICIONES PARA REPLICAR ESTE TIPO DE INNOVACION	06.472-00	SCHIEFELBEIN, Ernesto	ART	1992
33	ALGUNOS PLEANTEAMIENTOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS PARA UNA ESCUELA VIABLE EN SECTORES POPULARES.	03.119-00	CERDA, Ana María; GONZALEZ, Luis Eduardo	DO	1984
34	ALTERNATIVAS DENTRO DE LA EDUCACION FORMAL: EL PROGRAMA "ESCUELA NUEVA" DE COLOMBIA.	06.862-00	TORRES, Rosa María	ART	1992
35	LA ESCUELA NUEVA EN Colombia	07.285-00	COLBERT, Vicky; CHIAPPE, Clemencia; ARBOLEDA, Jairo	ART	1994
36	UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCION EDUCATIVA FAMILIA-ESCUELA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN SECTORES POBRES	07.271-00	ICAZA, Bernardita; MAYORGA, Liliana	ART	1994
37	GUIAS DE APRENDIZAJE PARA UNA ESCUELA DESEABLE	06.944-00	SCHIEFELBEIN, Ernesto; CASTILLO, Gabriel	DO	1993
39	ESCUELA, FRACASO Y POBREZA: COMO SALIR DEL CIRCULO VICIOSO.	07.413-00	AGUERRONDO, Inés	LIB	1994
40	ESCUELA NUEVA: EDUCACION DE BUENA CALIDAD PARA TODOS LOS NIÑOS	07.787-00	ARBOLEDA, Jairo	DO	1995
41	PERCEPCION DE LOS ADOLESCENTES DE CLASES SOCIOECONOMICA MEDIA, BAJA URBANA Y BAJA MARGINAL DE LIMA CON RESPECTO DE LAS PRACTICAS DE CRIANZA DE SUS MADRES	07.914-00	MAJLUF, Alegria	DO	1992
44	CURRÍCULO CONTINUO ESCUELA UNIDOCENTE SIN GRADOS.	01.146-11	MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA	DO	1983
67	ESTADO DEL ARTE SOBRE CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACION PRIMARIA DE NIÑOS PARA EL TRABAJO Y LA PRODUCCION.	04.255-00	MONTERO, Patricio	DO	1987

51	INTERACCION VERBAL EN EL AULA: ANALISIS MICROETNOGRAFICO EN UNA ESCUELA DE UNA COMUNIDAD URBANO MARGINAL EN COSTA RICA	02.089-11	ROJAS Porras, Marta; GARCIA Lizano, Nidia; CAMPOS Sobrino, Metala; Brenes Fonseca, Maramba	DO	1989
63	LOS MAESTROS COLOMBIANOS	04.923-00	PARRA, Rodrigo	LIB	1986
64	LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN COLOMBIA: NUEVOS RUMBOS.	02.924-00	ZUBIETA, Leonor; PARRA S., Rodrigo	DO	1983
65	ESTRATEGIAS DE DESARROLLO Y EDUCACION: EL DESAFIO DE LA GESTION PUBLICA.	01.276-26	TEDESCO, Juan Carlos	DO	1989
68	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS DE 6 A 15 AÑOS DE EDAD	04.480-00	HOUSTON, E.M.	ART	1987
69	EDUCACION BASICA PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS JORNALES.	04.921-00	MEJIA, Marco Raúl	DO	
71	TRABAJO DE LOS NIÑOS MATRICULADOS EN LAS ESCUELAS PUBLICAS DE BOGOTA.	03.312-00	ALDANA V., Eduardo; AMEZQUITA, Elena;	DO	1983
72	LA EDUCACION Y LA POLITICA SOCIAL: EL LUGAR DE LA EDUCACION DE LOS NIÑOS EN LAS ESTRATEGIAS DE SUPERACION DE LA POBREZA.	05.633-00	RECFERRA, Carhe ZUÑIGA, Luis	ART	1990
73	LA COMUNIDAD EN LA ATENCION DE LA INFANCIA MARGINAL. PROYECTO EXPERIMENTAL EN SANTIAGO DE CHILE.	02.739-00	MAGENDZO, Sabmón	ART	1982
74	"RESOLVIENDO PROBLEMAS DE IGUALDAD-DESIGUALDAD EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA"	02.900-00	LEIBOVICH de Figueroa, Nora B.	ART	1982
75	PROGRAMA PSICOPEDAGOGICO DE APRESTAMIENTO Y NIVELACION PARA EDUCANDOS DE PRIMARIA DE AREAS URBANO-MARGINAL Y RURAL. ORIENTACIONES GENERALES PARA EL PROFESOR.	03.027-00	VARGAS D., Susana	DO	1982
76	PERFIL COGNOSCITIVO DE NIÑOS URBANO-MARGINALES. ESTUDIO DE CASOS.	03.139-00	KOTLIARENCO, María Angélica	LIB	1983
77	ASPECTOS PSICO-SOCIALES DE LA INFANCIA MARGINAL EN CHILE.	02.957-00	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)	ART	1983
78	TODOS LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER. EL PROGRAMA DE LAS ESCUELAS PARA LOS SECTORES POBRES DE CHILE.	07.266-00	GUTTMAN, Cynthia	DO	1993
80	EDUCACION BASICA DE NIÑOS ORIENTADA AL TRABAJO.	01.518-11	GUADAMUZ Sandoval, Lorenzo J.	DO	1987
81	UNA EXPERIENCIA DE ATENCION A NIÑOS EN AREAS URBANO-MARGINALES: ALEGRIA EN LA CALLE.	02.365-11	CHUNG, Dagoberto	DO	1989

Los documentos reseñados con códigos se encuentran en la biblioteca de la Universidad Pedagógica (Centro de documentación). Los demás en el centro de documentación de la Fundación Volvamos a la Gente

5. CONSTRUYENDO UN PLAN DE ACCIÓN

Objetivo : Hacer que de los procesos reflexivos individuales y grupales surja una propuesta de plan para la institución.

En esta parte se proponen unas preguntas que intentan motivar la reflexión de los docentes, en forma individual y grupal sobre los aprendizajes del módulo, se exponen las etapas de elaboración de un plan y se señalan algunos principios importantes para el trabajo en la institución.

5.1. Preguntas de reflexión

1. ¿Cuál es la respuesta de la institución a los nuevos retos que plantea el conocimiento ?
2. ¿Cuál es la propuesta pedagógica para responder ese reto ?
3. ¿Se ha construido a partir de consensos ? ¿Cuáles ? ¿Cómo ?
4. ¿Qué estrategias se han dispuesto para que realmente llegue al aula ?
5. ¿De qué manera se están atendiendo las necesidades particulares de los estudiantes de estos sectores urbano marginales ?
6. ¿Es un propósito de la institución enriquecer sus ambientes de aprendizaje ? ¿Cómo ? ¿De que manera se evidencia eso ? ¿De que elementos puede hablar al respecto ?
7. ¿El currículo y el plan de estudios son adecuados para los sectores de población que atiende ? ¿Por qué si ? Por qué no ? ¿Qué debería introducirse ? ¿Qué es necesario fortalecer ? ¿Qué errores se están cometiendo ?
8. ¿Los espacios y tiempos de aprendizaje ayudan a promover el proyecto pedagógico y los propósitos establecidos ? ¿Cómo ? ¿Puede mejorarse ? ¿Cómo ?
9. ¿Los textos y materiales apoyan efectivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje ? ¿Cómo ? ¿Qué se necesita para mejorar la calidad ?
10. ¿Las estrategias de evaluación, promoción, trabajo en aula, son pertinentes ? ¿Cómo pueden mejorarse ?

5.2. Etapas de un plan de acción

5.2.1. Diagnóstico. Permite reconocer la realidad, como punto de partida para realizar un plan. Para ello se apoya en información existente, o en la que la institución busca con la intención de conocer más y mejor las condiciones en que trabaja. En un diagnóstico se reconocen las fortalezas y debilidades, los vacíos y los énfasis y de ellos surgen los focos de atención futura. Para el caso de la enseñanza y el aprendizaje para la vida social y productiva, tema de este módulo, el diagnóstico exige tener en cuenta las condiciones de desarrollo en que ingresan los estudiantes, los desempeños que van logrando, las mediciones que se han ido haciendo en el país, las condiciones y necesidades de las familias de los niños, el contexto en que se

encuentra la institución, la realidad social, económica y política a la que se insertarán los estudiantes.

5.2.2. **Priorización de necesidades.** Como todo no puede atenderse al mismo tiempo es necesario ordenar las necesidades, señalar las más urgentes de acuerdo con los objetivos de la institución, y con las necesidades a atender de los estudiantes. Exige determinar a que procesos o actividades o áreas o proyectos se le dedica atención en el tiempo.

5.2.3. **Planteamiento de alternativas de solución.** Se buscan las alternativas o proyectos que se consideren mejores para dar solución a las necesidades prioritarias. Es elaborar un derrotero o camino para proveer esa solución.

5.2.4. **Propuesta de metas y objetivos a alcanzar.** Busca precisar los objetivos y los resultados a alcanzar y en esa medida se establecen criterios para evaluar los logros.

5.2.5. **Disposición de actividades, recursos y acciones en el tiempo.** Dado lo propuesto, se requiere disponer de todas las condiciones para su consecución.

5.2.6. **Determinación de responsables.** Las acciones deben tener claros compromisos de parte de los actores, que los lleve a responsabilizarse por su realización y por sus logros.

5.2.7. **Estrategias de seguimiento e evaluación.** Implica la obtención de información sobre los resultados o logros de la acción, de tal forma que pueda verse el mejoramiento y puedan proyectarse las necesidades futuras.

5.3. Principios orientadores del trabajo en la institución

5.3.1. **Generar consensos.** Buscar un trabajo comprometido con la institución y que genere pertenencia e identidad. Lograr que los objetivos de enseñanza y aprendizaje se establezcan en forma concertada.

5.3.2. **Incorporar el desarrollo de planes al trabajo cotidiano escolar.** Los planes contribuyen al trabajo por metas y resultados de corto y mediano plazo, que en su proceso de puesta en marcha, seguimiento y evaluación permiten mostrar el camino recorrido, superar los niveles de logro, corregir errores, replantear lo no logrado, aprender de la experiencia

5.3.3. **Proponer una enseñanza no frontal que favorezca el desarrollo de los objetivos propuestos por la institución así como el desarrollo de competencias.** En esta medida articular la enseñanza al medio de los estudiantes, promover una atención individualizada y generar estrategias que colaboren con el desarrollo de las competencias propuestas

5.3.4. **Trabajar por la obtención de ambientes ricos de aprendizaje.** Facilitar un clima que permita al estudiante condiciones positivas de aprendizaje, concentración y dedicación.