



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

14

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 14

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2000



CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Comité editorial:

Orlando Monsalve P.
Eugenia Ramírez I.

Coordinación y diagramación:

Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y
Publicaciones
Departamento de Extensión y Educación a Distancia

Diseño y Diagramación

Marisol Ríos Restrepo
Fabián Posada Balvín
José Luis Pérez Vergara

Dibujos

Pintura y dibujos a Lápiz de: Gustavo Calderón Henao

Corrección de Estilo

Bilian Jiménez R.

Impresión:

Editorial Zuluaga.

Primera Edición de 1000 ejemplares.

Las opiniones expresadas en esta publicación pueden reproducirse total o parcialmente, citando la fuente.

El Comité Editorial de Cuadernos Pedagógicos no se hace responsable de las ideas u opiniones ni de la transcripción de los textos que los autores de los artículos hagan de sus respectivas bibliografías.

SECCIÓN DE PRODUCCIÓN DE MEDIOS, APLICACIÓN DE
NUEVAS TECNOLOGÍAS Y PUBLICACIONES
DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN A DIS-
TANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114

Teléfonos: 2105714, 2105715

Fax: 2105713

Correo electrónico: femedios@ayura.udea.edu.co

Medellín
2000

CONTENIDO

Pag.

PRESENTACIÓN

EL PEI EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA OFICIAL EN ANTIOQUIA: LA SITUACIÓN DE CUATRO ESCUELAS NORMALES SUPERIORES 7

Por: Rodrigo Jaramillo Roldán

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA 43

Por: Luis Fernando Gómez Jiménez

SOBRE LA HIPERACTIVIDAD Y OTROS AVATARES DE LOS «MINUSVÁLIDOS DE LA ATENCIÓN» 53

Por: Carlos Alberto Guerra Cano

DINAMIZACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE: RETO DE LA RESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES 59

Por: Jesús Alberto Echeverri Sánchez

EL GOBIERNO ESTUDIANTIL, UN EJERCICIO DE DEMOCRACIA, PARA LA FORMACIÓN EN LA AUTONOMÍA DEL NIÑO Y EL JOVEN CIUDADANO 63

Por: Gloria Luz Castro Ramírez

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA NORMAL 67

Por: Reina Medina López

- SIGUIENDO EL RASTRO DEL CAMPO PEDAGÓGICO:
UNA RELECTURA DE LAS PREMISAS CONCEPTUALES
DEL DISPOSITIVO FORMATIVO COMPRENSIVO 71
Por: Escuela Normal Superior de Sonsón (Antioquia)
- ¿CUÁL ES EL INTENTO EN "PEDAGOGÍA DEL CUERPO"
EN LA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE
COPACABANA? 79
Por: Doris Castrillón Álvarez
- EL QUEHACER DEL MAESTRO EN LA ESCUELA 85
Por: Ana Isabel Gómez Arzuza
- UNA INVESTIGACIÓN EN EL AULA 89
Por: Consuelo Uribe Vélez
- MAESTRO INVESTIGADOR, ESCUELA INVESTIGADORA
E INVESTIGACIÓN DEL AULA 97
Por: Bernardo Restrepo Gómez
- DOCUMENTO PARA LA REFLEXIÓN, EL DEBATE Y EL
ANÁLISIS DE UN QUEHACER COTIDIANO QUE NOS
IDENTIFICA, RECONOCE Y EXPONE: EL SER MAESTRO 107
Por: John Jairo Zapata Vasco
- ENTREVISTA AL PROFESOR AQUILES ESCALANTE POR
EL DOCTOR QUEIPO F. TIMANÁ VELÁSQUEZ. 123
Por: Queipo Franco Timaná Velásquez
- LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR "MARÍA
AUXILIADORA" DE COPACABANA, UN ESPACIO PARA
EL DISFRUTE DE LA LECTURA 129
Por: Diana María Serna Hernández y Luz María Sierra Jaramillo

PRESENTACIÓN

El número 14 de Cuadernos Pedagógicos publica en esta edición la producción académica que se viene desarrollando en las Escuelas Normales Superiores que tienen convenio con nuestra Facultad.

Los artículos presentan temáticas diversas de gran importancia para la discusión en el marco de la acreditación de calidad de estos centros de formación. Se integran reseñas de experiencias, propuestas de investigación, proyectos de aula y discusiones teóricas; resultado de la consolidación de los equipos docentes.

La Facultad, como institución copartícipe del convenio, colabora en esta publicación con algunos textos que, igualmente pretenden pensar el devenir de la Escuela Normal Superior, en su función trascendental de formar a los formadores de nuestra región.

Son las comunidades educativas las llamadas a ser interlocutoras de este cuaderno, con miras a depurar y fortalecer la discusión intelectual aquí propuesta.

Coordialmente,



QUEIPO F. TIMANÁ VELÁSQUEZ

Decano
Facultad de Educación

SEGUIENDO EL RASTRO DEL CAMINO...
UNA REFLEXIÓN DE LAS PREMISAS...
DEL DISPOSITIVO FORMALIVO...
Por: Evelyn Naranjo... (Antioquia)

71

ACTUAL ES...
EN LA...
Por: Dora Carolina Alvarez

70

EL QUE HACER DEL... EN LA ESCUELA...
PRESENTACION
Por: Ana Isabel...

80

El número 14 de Cuadernos Pedagógicos publica en esta edición la
producción académica que se viene desarrollando en las Escuelas
Normales Superiores que tienen convenio con nuestra Facultad.

Los artículos y reseñas tratan de temas de gran importancia para
la reflexión en el marco de la actualización de calidad de estos cen-
tros de formación. Se integran textos de experiencias, propuestas
de investigación, proyectos de aula y desarrollos técnicos resultado
de la consolidación de los equipos docentes.

La Facultad, como institución coparticipante del convenio, colabora
en esta publicación con algunos textos que, igualmente pretenden
pensar el devenir de la Escuela Normal Superior en su función tra-
dicional de formar a los formadores de nuestra región.

Las comunidades educativas las llamadas a ser interlocutoras de
este documento, con miras a debatir y fortalecer la discusión intelec-
tual que propone.

Coordinadora
QUEIRO F. TIMANA VELÁSQUEZ
Decano
Facultad de Educación

EL PEI EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA OFICIAL EN ANTIOQUIA: LA SITUACIÓN DE CUATRO ESCUELAS NORMALES SUPERIORES¹

Rodrigo Jaramillo Roldán*

1. Consideraciones Previas

En el transcurso del año 1999 y del primer semestre de 2000, se desarrolló el estudio "El PEI en Antioquia: su impacto en la educación pública oficial". Se tomó a las nueve subregiones en las que se ha distribuido histórica, cultural, geográfica y socioeconómicamente el departamento de Antioquia. Dentro de cada una de ellas, se hizo la selección de un municipio representativo y a su vez una institución prototípica, según los criterios de significatividad siguientes:

- Tener el P.E.I. en ejecución o en proceso de construcción.
- Contar con el nivel de educación básica.
- Ser institución con claros indicadores de proyección local y regional.
- Poseer disponibilidad y apertura para el trabajo autoevaluativo.
- Contar con reconocimiento de su población local.

De las instituciones estudiadas, en esta ocasión se resalta los resultados obtenidos en 4 Escuelas Normales Superiores, por considerar

¹ Los contenidos siguientes recogen apartes del estudio "El PEI en Antioquia: su impacto en la Educación Pública Oficial", el cual se encuentra en su fase de informe final.

* Magíster en Sociología de la Educación. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

que constituyen un positivo indicador de lo que ocurre en el resto de instituciones seleccionadas. A través de ellas, es posible mostrar el camino de algunos logros en la cualificación de la educación pública oficial del Departamento.

Además de los componentes planteados por el decreto reglamentario 1860, se orientó la evaluación según los siguientes énfasis:

- Dirección y gestión
- Currículo Pertinente
- Autonomía
- Formación Ciudadana
- Modelo Pedagógico
- Convivencia
- Participación

2. El PEI en las Escuelas Normales Superiores Investigadas

2.1. Las Escuela Normal Superior del Bajo Cauca

Pertenece al núcleo educativo 0901 y está ubicada en Caucasia, sobre la carretera troncal hacia el norte, diagonal a la entrada del aeropuerto; tiene un área física de 14 hectáreas. La planta física está en proceso de adecuación debido a que antes funcionaba allí una hostería. Ha existido un proceso paulatino de arreglo de zonas verdes, conversión de habitaciones en aulas, hoy marcadas con nombres de pedagogos y, en general, de todo el espacio físico para darle un ambiente escolar. Cada grupo además de decorar su aula, estudia la vida y obra del pedagogo por ellos elegido.

En la Institución se respira un clima acogedor por la calidad de sus gentes y las relaciones que se dan entre la comunidad educativa. Se percibe entre sus docentes vocación con su profesión, compromiso con la institución y el respeto a la capacidad de liderazgo y de convocatoria que tienen sus directivas. Todo lo anterior hace evidente el orgullo y sentido de pertenencia que inspira la Normal en la comunidad educativa, permitiéndole el desarrollo del liderazgo y la participación.

Para 1999, La Institución contaba con 30 maestros y un total de 720 alumnos, con una proporción de 30 a 45 alumnos por grupo. La edad de los estudiantes oscila entre 4 y 15 años en el 95% y de 17 a 22 años en un 5%, casi siempre provenientes de otros municipios. En la Institución pocas veces se desescolariza, pues los alumnos de 10 y 11, llamados facilitadores pedagógicos, reemplazan a los profesores ausentes y así ejercitan su práctica pedagógica y reafirman su vocación docente.

Las carteleras exhiben información que realza valores como: La responsabilidad, el amor al estudio, el cuidado del medio ambiente, el respeto a las otras personas y la adquisición de hábitos de higiene. Además, se enfatiza en que los valores no sólo se predicán sino que también se practican.

Al realizarse un análisis del P.E.I. de la Normal Superior del Bajo Cauca se evidencian los componentes: Tecnológicos, investigativos, pedagógicos, organizativos, regulativos y curriculares en estrecha relación.

El currículo de la Normal Superior del Bajo Cauca cumple con la normatividad vigente reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional para la formación de docentes en el país y muy especialmente con lo estipulado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Cuenta además, con el reconocimiento de la Junta Nacional de Educación, a través de la resolución ministerial N 3086 de 1996 y por acuerdo del Consejo Municipal N 092 de 1997.

Los retos que consolidan la institución, a los cuales responde a partir de la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores, se centran en: Primeramente, fortalecer su proyecto educativo institucional para que la ciencia, la investigación y la Pedagogía estén al servicio de la nueva generación. Ello a través de diagnósticos contextualizados que permitan una planeación participativa y organizada del P.E.I. Como segundo reto se plantea el establecer convenios con instituciones de educación superior que garanticen el ciclo avanzado estipulado en la reestructuración de normales. El

tercer reto es definir e implementar criterios técnicos e investigativos que fortalezcan el desarrollo organizacional.

Los principios fundamentales de la institución se definen en torno a la tarea de “formar maestros de la más alta calidad humana y académica para el Bajo Cauca Antioqueño”. Se definen las visiones y concepciones organizacionales, pedagógicas, antropológicas y sociológicas de la institución, en términos de liderazgo, comunicación interactiva, educación, investigación, desarrollo y aprendizaje significativo.

Los programas y proyectos de la institución están apuntalados en cuatro ejes básicos que son: la creación de un ambiente institucional curricular y pedagógico, la gerencia institucional, la tecnificación de recursos disponibles y la ampliación del horizonte educativo. Entre los programas se destacan: el de estructura financiera y organizacional sostenible, con proyectos de código ético, gestión escolar y perfil de humanización; el programa de bienestar social con los proyectos de proyección comunitaria; el programa curricular con los proyectos de actualización permanente para docentes formadores; el de investigación institucional; la Escuela Normal, un laboratorio pedagógico y el diseño participativo de núcleos por saberes, con el subproyecto de diseño de enseñanza obligatoria.

Por su parte, el plan de estudios tiene definidos los elementos integradores del currículo y manifiesta el carácter de flexibilidad curricular en la organización y tratamiento epistémico de los diferentes componentes, lo cual permite una construcción y reconstrucción permanentes y, a su vez, exige la puesta en marcha de procesos evaluativos generales para todos los componentes del currículo. Se atienden los problemas de aprender a aprender, a convivir y a comunicarse en familia, de recuperar la identidad cultural desde la comunicación y la sociedad, y el problema de desarrollar la dimensión lúdica y estética del ser humano.

A partir de estos problemas se desprenden respectivamente cuatro núcleos, que agrupan pertinentemente las áreas obligatorias y

optativas, al igual que los proyectos obligatorios. Estos son: el núcleo científico tecnológico, el ético político, el cultural y social y el lúdico -estético - artístico. Los diferentes núcleos permiten que surjan cuatro líneas de investigación que respectivamente son: pensamiento creativo y científico, convivencia valorativa y cultural, recuperación de la identidad cultural y lúdica, recreación y pedagogía.

2.1. 1. La dirección en el Proyecto Educativo Institucional²

Dentro de los principios fundamentales de la Normal, se presentan el liderazgo, la comunicación interactiva y la eficiencia. Se evidencia la aplicación de algunas de las tareas de dirección, entre las que se destacan la planeación y la organización.

La evaluación de la dirección docente ha incidido en forma cualitativa en el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto educativo institucional. El estilo de dirección democrático y transformativo que se encuentra explícito para las instituciones educativas en la constitución política y la ley general, se implanta en la institución escolar. Con él se construye, a través de una dirección colegiada, proyectos que de forma innovadora y creativa atienden los intereses, necesidades y demandas culturales, políticas, sociales y económicas que en la relación ambiente educación se dan.

Los programas y proyectos complementarios, las nuevas formas de organización del poder y de autoridad en la institución educativa, así como la voz y el voto que tienen actores otrora excluidos de las decisiones de la escuela; generan en ésta un dinamismo que la acerca al entorno en que se desenvuelve. Esta rica microplanificación, gestada a partir de la comprensión y valoración del papel de la escuela y de sus actores en la sociedad contemporánea, abandona poco a poco la macroplanificación, la vinculación entre planificación e ideología en la cual se percibe una intervención activa del Estado.

² OSSA MONTOYA, Arley Fabio. *La dirección de los Proyectos Educativos Institucionales en la educación oficial en el departamento de Antioquia: nueve casos*. Medellín, 2000. Mimeo.

2.1.2 Concepción Curricular³

La concepción curricular de la Escuela Normal está claramente reflejada en la percepción de los padres de familia, quienes definen un currículo institucional centrado esencialmente en el plano formativo. Ahí se percibe que logra sus mayores resultados, en términos de una construcción pedagógica prospectiva. No obstante hay mucho de currículo oculto en esta concepción, pues hay muchas preguntas que navegan en forma implícita en las mentalidades de la familia, donde se cruzan diálogos internos sobre la validez de la preparación para los retos y desafíos del futuro, sobre el eje de encadenamiento de los programas extensivos del currículo y sobre las opciones de capacitación y participación para los padres y madres, entre otros. En síntesis, se vislumbra un currículo oficial, representado por la valoración hacia la imagen institucional y los planes y programas que ofrece, lo que hace que se genere una proyección de sus tareas en los planos de formación, desarrollo humano, integración y participación, hacia la construcción de un ámbito de trabajo integrado entre la familia y la institución.

En la valoración del currículo de la Normal, los padres y madres de familia destacan los siguientes ámbitos de transformación:

- Motivos para seleccionar la Institución para su hijo (a).
- Conocimiento de la misión del Proyecto Educativo Institucional.
- Aspectos observables de la vivencia de la misión en la realidad educativa.
- Programas de la Institución en los que participa su hijo (a).
- Preparación de los (as) estudiantes para afrontar los retos y desafíos contemporáneos.
- Actividades y proyectos en los que participa o han participado.
- Oportunidades de capacitación ofrecidas por la institución.

Para los padres de familia la selección de la institución obedece básicamente a 2 criterios. El primero y fundamental es el formativo. Él refleja el deseo de los padres de ofrecer a sus hijos la mejor alternativa de capacitación por su énfasis pedagógico, buena enseñan-

³ CASTRO CÁRDENAS, Jesús Angel y YEPES DELGADO, Fanny Lucía. *El currículo pertinente y su incidencia en el mejoramiento de la educación oficial en Antioquia*. Medellín, 2000. Mimeo.

za, integridad en la formación y buena calidad. El otro criterio se refiere a la proyección social. Con él se tiene la seriedad, la confianza en la institución, la mejor opción hacia el futuro, lo que lleva a que los jóvenes deseen voluntariamente ingresar a ella.

2.1.3 La autonomía: visión de los integrantes de la comunidad educativa⁴

Todos los docentes coincidieron en que la autonomía escolar es un factor que siempre contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación. Valoran la importancia de la autonomía en los procesos pedagógicos y se muestran motivados para formular situaciones de innovación, tendientes a estimular la construcción de conocimientos desde la propia creatividad. Aunque en algunas situaciones se perciben rasgos de tradicionalismo.

Los estudiantes identifican un concepto de autonomía, como madurez institucional y personal, como la capacidad para asumir procesos de desarrollo por sí mismos. Descartan definiciones asociadas con la anarquía, la supresión de normas o mecanismos de privatización.

Los padres de familia reconocen la autonomía escolar como la capacidad para asumir por ellos mismos los procesos de desarrollo. De igual modo valoran la importancia de formar ciudadanos autónomos, agentes protagonistas de sus propios proyectos y de los de sus comunidades, dentro de un marco de globalización mundial.

2.1.4 Formación ciudadana⁵

El análisis del documento de Proyecto Educativo Institucional presenta los siguientes elementos:

- La Visión Institucional retoma el elemento democrático como uno de los valores de la institución. Dentro de la Visión Institucional se resalta la necesidad de construir espacios democráticos en la Normal.

⁴ VÉLEZ SÁNCHEZ, Germán Alonso. Autonomía escolar y calidad de la educación en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.

⁵ OSPINA VALENCIA, Elkin Alonso. Formación ciudadana y proyecto educativo institucional en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.

- Son constantes las alusiones a la "Educación Integral" y a la "Educación de Calidad", como necesidades de la institución, lo que propicia un alto grado de coherencia entre sus Proyectos Pedagógicos.
- La Normal reconoce que quiere constituirse en un "centro de atención y proyección de experiencias pedagógicas innovadoras", lo cual representa apoyo importante en la búsqueda de propósitos claros respecto a la formación ciudadana.
- Se enuncian nociones modernas de pedagogía y de desarrollo, lo que refleja el inicio de un proceso de reflexión pedagógica.

2.1. 5 Modelo pedagógico ⁶

Sus instalaciones ofrecen condiciones espléndidas para el desarrollo de sus actividades académicas; enmarcada en los símbolos culturales de la subregión, es también un espacio de apropiación por parte de la comunidad, pero distante del imaginario colectivo nacional.

El modelo pedagógico no está ampliamente fundamentado en la teoría; sin embargo, la práctica docente permite observar algunos elementos del componente sociológico y cultural que son relevantes en un futuro diseño. El cuerpo docente se destaca en la exploración conceptual, un trabajo esmerado que han venido realizando desde la inauguración. Ha de resaltarse la función desempeñada por el "Laboratorio Pedagógico", como un espacio de construcción y experimentación en el campo pedagógico. Dichó espacio cuenta con la participación total de la comunidad educativa, lo que hace más vivo el proceso de formación de los futuros formadores.

2.1.6 El contexto de la convivencia escolar⁷

Es destacable una propuesta elaborada por los estudiantes del grado once. En ella aparecen lineamientos específicos fundamentados en los deberes y derechos que cada uno tiene como miembro activo de

⁶ BUSTAMANTE TORRES, Juan Carlos y NAVARRO MESA, Edgar Reinaldo. *El modelo pedagógico, un proceso de integración en el sistema educativo colombiano para una identidad nacional*. Medellín, 2000. Mimeo.

⁷ AREIZA BEDOYA, Elizabet y CANO ZAPATA, Astrid Elena. *El Manual de convivencia: su incidencia en el mejoramiento de la educación oficial en Antioquia*. Medellín, 2000. Mimeo.

la comunidad. Además, contiene unos principios y reglas en los que se establece la forma como se van a justificar y moldear los comportamientos para así aceptar y acatarlos.

El código ético en la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, responde a la exigencia legal de la elaboración del Manual de Convivencia concentrado en el conjunto de deberes y derechos de los integrantes de la comunidad educativa, las formas de organización reconocidas por ellos y la definición de correctivos pedagógicos para atender el conflicto social. En él se incluyen las definiciones conceptuales de disciplina, conducta, pedagogía, derecho, deber, norma, estímulo, autonomía, docente, responsabilidad, formación académica, correctivo pedagógico, respeto, alumno y uniforme.

En el manual de convivencia se trascienden los conceptos de manera democrática y participativa: tanto estudiantes, como profesores y padres son considerados sujetos de derechos y obligaciones.

2.1.7 La participación como principio democrático⁸

En la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca se cumple a cabalidad lo que propugna la Constitución Política de 1991 en torno a la participación como principio democrático. Se vivencia el interés en dar respuesta a la transformación de todos los sectores y ámbitos sociales, tal como lo manifiesta en el primer artículo: Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

2.2. La Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo”

2.2.1 La dirección en el proyecto educativo institucional

El plan de desarrollo del municipio de Marinilla 1.998 - 2.000, valora la educación como elemento que favorece a nivel social el de-

⁸ MORALES DUQUE, Luis Fernando y ZAPATA GORDON, Augusto. La participación en la constitución del Proyecto Educativo Institucional en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.

sarrollo humano y económico. Y a nivel personal, el desarrollo integral, la identidad y las aptitudes para el mundo productivo.

En este contexto, la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” responde coherentemente en los ámbitos local e institucional, a través de un PEI con las siguientes características:

- En su diseño, implementación y evaluación, contó con la participación activa de la comunidad educativa, que fue liderada y coordinada eficazmente por su directiva docente.
- El PEI sustenta su diseño en una plataforma jurídica eficazmente definida, lo que le permite ser coherente con las intenciones políticas, sociales, culturales y económicas que la sociedad civil y el Estado demandan de la organización escolar.
- El PEI en el diseño de sus componentes conceptuales, administrativos, pedagógicos, investigativos y de proyección comunitaria presenta amplias bases conceptuales desde las ciencias de la educación y las sociales en general.
- La directiva docente de la Escuela Normal Superior favorece la implementación de los componentes del PEI, con su liderazgo democrático y transformativo.
- Las tareas de planeación, organización, ejecución, control y evaluación son realizadas efectivamente en los procesos del PEI.
- Las responsabilidades de dirección de delegación, comunicación, liderazgo, autoridad y motivación son implementadas efectivamente por la dirección de la Normal, incidiendo en la generación de sentido de pertenencia entre la comunidad educativa.

2.2.2 La situación del currículo

En la Escuela Normal Superior, la construcción curricular actúa transversalmente como una opción cultural desde los proyectos

formativos y los núcleos de formación. Ellos responden a las situaciones problemáticas que surgen de la reflexión-acción que se vive en la cotidianidad, dinamizando los proyectos que emergen en el aula. Los contenidos curriculares se inscriben en la cultura de la cotidianidad, desde los supuestos de que el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, y la cultura general de un pueblo depende de la cultura que la escuela hace posible. La intencionalidad del currículo se orienta desde la inquietud generada por:

¿Qué se quiere aprender?

¿Qué se ha de enseñar?

¿Cómo se debe / puede aprender?

¿Cómo se puede / debe enseñar?

¿A quién enseñar?

Los anteriores elementos son los que actúan como movilizadores del P.E.I. El currículo ha asumido su real dimensión, ya no es sólo el plan de área o el plan de estudios, sino todo el camino o jornada que la institución vive diariamente. Con ello se abre posibilidades para una forma de pensar más abierta y para una vivencia del currículo pertinente desde sus componentes:

En la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo”, se vivencian el currículo oficial relacionado con lo legal; el currículo concreto que actúa como un reflejo de la vida institucional; el currículo oculto, que aunque inconsciente es perceptible y activo en la vida de la institución, y aunque no es planeado, puede llegar a incidir en lo planificado; el currículo proyectivo que actúa como elemento promotor de la imagen de la institución y de sus agentes.

El currículo se ubica en una brújula de pertinencia, en la cual el Norte es el P.E.I., el Sur es todo el estudiantado que se atiende, el Oriente es el contexto que contiene todas las situaciones que a diario tienen cabida en la realidad y el Occidente son los retos y desafíos que individual, social y comunitariamente corresponde afrontar.



Los conceptos vertebradores y de definición del currículo son:

- La flexibilidad: Cambio, oportunidad, diversidad, proceso.
- La pertinencia: Aquí y ahora, cotidianidad, necesidad, oportunidad.
- La integralidad: Libertad, respeto, poder, garantía o creatividad, apertura, originalidad, seguridad, sorpresa.
- La contextualización: Aplicabilidad, vivencia, coherencia, aquí, ahora, tiempo, espacio, y concordancia.

Desde ellos se logra una mayor interrelación con el modelo pedagógico y se promueve y vivencia una escala de valores con más amplio nivel de aceptación y afirmación.

2.2.3 LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La Comunidad Educativa percibe la administración de la institución en un nivel entre bueno y excelente con respecto a la aplicación de la autonomía. De igual manera se reconoce en la organización institucional una gran apertura para la innovación y los procesos de transformación. Los proyectos que se ejecutan son evaluados permanentemente.

El sentido de la autonomía en la organización institucional se refleja a través de sus acciones, sus proyectos, la vida cotidiana y las disposición de espacios físicos. Es constante la búsqueda del mejoramiento y la innovación.

El P.E.I. está estructurado con claridad a través de cinco componentes esenciales que le dan identidad: El teleológico, el pedagógico, el investigativo y el de organización y regulación. En éste se observa un gobierno escolar que trasciende lo legal, mientras que en el investigativo se da pertinencia a la vida curricular de la institución y se concreta el componente teleológico, con una visión clara de lo histórico. La base de su concepción pedagógica está en la teoría de J. Dewey.

Se tiene una identidad clara en lo administrativo, puesto que se reconoce como “Escuela Normal Superior” y lo que ello dimensiona y significa a partir de la proyección con la comunidad, la responsabilidad con la Nación y su trabajo hacia la formación profesional.

Los núcleos y proyectos que se desarrollan le dan a la Escuela Normal Superior “Rafael María Giraldo” una identidad que la coloca en el contexto local y regional, como centro de acción y dinamización, respecto a las organizaciones del entorno. Todas estas características la definen como un centro donde la autonomía escolar se pone en práctica sin temores.

Los profesores valoran en sus prácticas pedagógicas la autonomía como instrumento que facilita la construcción de conocimiento. De igual manera, los estudiantes buscan desarrollar su actividad de aprendizaje desde la autonomía.

Los profesores cuentan con una amplia experiencia en educación y en su mayoría tienen más de diez años de servicio en la institución. Poseen un alto nivel en su formación académica, clasificándose entre licenciados, especialistas y magísteres. De manera especial demuestran sentido de pertenencia y conocimiento del contexto socioeducativo.

Los profesores poseen un concepto de autonomía como “alcance de madurez institucional y personal”. Todos coinciden en que la autonomía siempre contribuya al logro de la calidad de la educación y consideran que en su práctica pedagógica siempre la aplican.

Los estudiantes por su parte, reconocen el concepto de autonomía como “asunción de procesos de desarrollo personal e institucional”. Su actitud en clase, sin embargo, adquiere formas tradicionales de “escuchar, escribir y memorizar”, lo que implica una actitud pasiva para la construcción de conocimientos.

Los padres de familia, por su parte, conciben la autonomía como la “capacidad de asumir procesos de desarrollo”. Quienes acuden a las

convocatorias de la institución responden de manera comprometida, pero se reconoce que en el grueso de padres de familia no se ha asumido el papel de coeducadores y de integrantes de la comunidad educativa. En su totalidad los padres y madres de familia reconocen que es importante la formación de sus hijos en la autonomía.

2.2.4 Formación ciudadana

La institución asigna destacada importancia a lo pedagógico e investigativo. Su misión está “fundamentada en los principios de la cultura pedagógica, la enseñanza de la ciencia, la eficacia, la calidad y la organización de tal manera que los límites entre la investigación y la docencia se disipen en el quehacer pedagógico” (PEI). La institución posee un *Proyecto Etico-Político*, el cual se despliega en el proyecto de pedagogía de valores y formación de maestros; con él se busca “transformar el perfil ético del maestro”.

Es clara la existencia de proyectos tendientes a mejorar los niveles de identidad y pertenencia de los alumnos con la institución. Dentro de este proyecto se habla de la Formación del Maestro Ciudadano, al cual conciben como un líder y agente dinamizador del cambio desde una ética ciudadana.

La institución presenta variados proyectos, los cuales son redactados de manera coherente. Articulan sus propuestas con la cotidianidad, así por ejemplo, se tiene frentes de trabajo con las comunidades urbana y rural, donde se potencia la formación de liderazgos políticos y comunitarios. La institución presenta avances respecto a una identidad en la formación de docentes en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

2.2.5 Modelo Pedagógico

La comunidad educativa ha venido trabajando comprometida con la investigación pedagógica, buscando elementos para la construcción de un modelo inspirado en la historia y la identidad nacional. Son conscientes de que aún no lo tienen, pero están en el camino

de la construcción. De hecho, desde su inicio la Normal ha tenido un horizonte definido en el proceso de formación de formadores.

Existe la fundamentación conceptual en los componentes filosófico, histórico, investigativo y pedagógico. Esto facilita que el diseño curricular sea transversal y construido desde la pedagogía. Es así que existe una identidad con uno de los clásicos: John Dewey. La Normal viene trabajando en el campo experimental de la Pedagogía, en la búsqueda de un Modelo Pedagógico propio, con identidad local, regional y nacional. Aún no definen el tipo de modelo, pero sí identifican la labor académica y formadora que se entreteje desde una orientación y fundamentación teórico - práctica en el desarrollo del acto pedagógico. Un reflejo de esto es la realización de los proyectos "la Casa del Arco Iris" y "Pleyade" que buscan precisamente un acercamiento entre la Normal y la Comunidad Rural, de manera que las niñas sientan una identidad con el Municipio y la institución educativa.

El nivel de básica primaria ha sido uno de los baluartes del campo experimental. En esta etapa se ha venido sembrando la semilla de los valores, para reafirmarlos en la secundaria, otro criterio para considerar que en la Normal se tiene un camino avanzado en la construcción teórica y práctica del modelo pedagógico.

2.2.6 Convivencia Escolar

En un análisis de significación de las condiciones de desarrollo que presenta la convivencia escolar en la Escuela Normal Superior "Rafael María Giraldo" es importante resaltar el interés, la aceptación y la colaboración que la comunidad mantiene con los procesos de investigación. También se observa adecuada y oportuna comunicación de las directivas con la comunidad educativa en general, reflejadas en el compañerismo y en las relaciones de camaradería y amistad que une a los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Directivos y docentes coinciden en expresar interés por el bienestar del alumno y la comunidad en general.

Dentro de la región se considera que la institución es una de las más importantes, no sólo por el servicio educativo que brinda, sino por su formación en la fe y en los valores. Toda la comunidad educativa coincide en destacar ésta como una de sus fortalezas. Se reconoce, sin embargo, la falta de compromiso de los padres con la institución y con la educación de sus hijos, expresadas en su ausencia en las diferentes actividades que se ponen en marcha en la institución.

2.2.7 La participación

En la Escuela Normal Superior, los docentes han liderado todos los momentos de la construcción del PEI, básicamente a través de reuniones y jornadas de reflexión sobre el manual de Convivencia.

Los estudiantes piensan que no están capacitados para cumplir un papel significativo en los momentos de construcción del Proyecto Educativo Institucional, debido a ello no se han involucrado activamente desde sus espacios de participación y le han dejado esta responsabilidad básicamente a las directivas y profesores. Presuponen que "Tal vez ellos están más capacitados y tienen unas bases más sólidas para realizarlo de una manera mejor".

2.3 La escuela normal superior del Magdalena Medio

Puerto Berrío cuenta con tres centros de enseñanza secundaria. Uno de ellos es la Escuela Normal Superior del Magdalena Medio, la cual cuenta con la siguiente infraestructura básica: diez salones de clase, una sala de cómputo, un espacio para practicar el tenis de mesa, dos placas polideportivas para las prácticas de microfútbol y baloncesto, una sala de profesores y dos oficinas, para la secretaría y la dirección, respectivamente, más un salón amplio para el restaurante escolar. El mobiliario se encuentra en adecuadas condiciones.

La Normal Superior nace en 1972, adscrita al liceo Antonio Nariño. En 1975 pasó a ser bachillerato pedagógico. En 1997 tras la fusión de la Escuela Anexa Antioquia y el bachillerato pedagógico del

Liceo Antonio Nariño, se inicia el proceso de reestructuración. Para 1998 la institución cuenta con 780 alumnos y el proyecto de traslado a una nueva sede en construcción.

2.3.1 Dirección

En la Escuela Normal Superior del Magdalena Medio, aún está pendiente por explicitar un proyecto educativo institucional, entendido como: "el proceso de reflexión y enunciación que realiza una comunidad educativa orientada a explicar la intencionalidad pedagógica, la concepción de relación entre el individuo y la sociedad, la concepción de educación y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma".

Ello se constata al realizar un análisis y una interpretación de la tarea del directivo docente frente al PEI. En él se plantean unos criterios evaluativos, pero no se enuncia cómo se realizará, cuáles serán los instrumentos, cómo se sistematizará, cómo se retroalimentarán los resultados arrojados, cómo se corregirán los desaciertos de la institución y las tendencias arrojadas por la evaluación.

Expresiones como "el modelo pedagógico está en el P.E.I., pero no se ha discutido y construido con base en la realidad institucional" (Docente), ponen de manifiesto la falta de consenso sobre objetivos centrales. La falta de control al PEI deja a éste como mero instrumento de planeación escrito, sin que pase a convertirse en un medio en el cual la comunidad educativa permanentemente coteje, para evaluar su contribución al logro de los objetivos.

A juicio de algunos docentes consultados, no existe una delegación de las responsabilidades; por ello se dificulta el logro de la misión institucional. Ello impide por lo tanto que todos los miembros se comprometan con ella, evitándose un auténtico compromiso y una responsabilidad que permita al director ser agente de cambio y alterar lo establecido. Por ello, existe la necesidad de establecer criterios útiles que permitan una acción de reconstrucción del P.E.I.

de la normal. Como lo plantea el rector: “el P.E.I. está en permanente construcción. Siempre existirá un P.E.I. con debilidades que son las que permiten el mejoramiento personal e institucional”

2.3.2 Autonomía

El panorama de la autonomía, en comparación con la dirección, varía positivamente, en cuanto se reconoce que en los procesos administrativos y de organización escolar, se ofrece la apertura necesaria para la participación de la comunidad educativa. Ella se concreta en la existencia y actividad del Gobierno Escolar y del Personero de los estudiantes.

Los miembros de la comunidad educativa se dividen al momento de expresarse sobre la agilidad y la eficiencia en el desarrollo de procesos institucionales desde lo administrativo. Prevalece, sin embargo, la tendencia a reconocer que se les tiene en cuenta y se hacen viables sus propuestas en la práctica, puesto que se les permite aclarar ideas y se les proporciona recursos para llevarlas a buen término. En estos casos es significativo que la comunidad se sienta tenida en cuenta en sus decisiones.

Para la comunidad educativa es importante participar en la construcción del Proyecto Educativo, porque ven en ello una manera de crear, trascender, y revisar cotidianamente su ser y hacer de maestros, estudiantes, padres de familia. Participan activamente, trabajan en tareas asignadas dentro de los núcleos pedagógicos y en las actividades que se programan.

Desde el proceso de reestructuración de la Normal para su acreditación se han desarrollado diversas etapas que producen transformación de las relaciones pedagógicas. El trabajo por núcleos pedagógicos es significativo, y ha dado como resultado, intentos y formas concretas de transformación de las relaciones pedagógicas, específicamente desde la interdisciplinariedad e integración de saberes.

Sin embargo, de alguna manera, se siguen estableciendo relaciones pedagógicas de tipo tradicional, basadas en la actitud pasiva del estudiante. Un sector de los docentes aún utiliza esquemas metodológicos y de información verticales. Los maestros siguen esforzándose en formular procesos de transformación al momento de proponer el trabajo de aula, basados en la autonomía del estudiante y en la posibilidad de que éste sea protagonista del conocimiento.

Todos los estudiantes consultados consideraron importante su participación activa en la elaboración del P.E.I. Lo cual muestra vocación hacia la construcción de una comunidad educativa marcada por la división equitativa del poder, como condición para la autonomía escolar. Los estudiantes se sienten vinculados al proceso institucional.

Los profesores asimilan autonomía con madurez institucional y personal, como también con la capacidad de asumir procesos de desarrollo por sí mismos.

Al realizar la lectura interpretativa de la posición de los profesores respecto del concepto de autonomía, es posible detectar la importancia que para ellos tiene este concepto al momento de establecer los criterios pedagógicos a poner en marcha. Ello se fundamenta en su vinculación con proyectos pedagógicos innovadores como “el Arco Iris” y su participación activa en el desarrollo del P.E.I.

La mayor parte de los docentes considera que la construcción de comunidad educativa desde el Proyecto Educativo Institucional es importante, pues proporciona identidad a la comunidad educativa y es un ejercicio de la autonomía escolar.

Para los Padres de familia es importante la autonomía, pero en su práctica es muy débil. Ya que asisten poco a las diversas convocatorias que les hace la institución. Generalmente son siempre los mismos quienes participan, se comprometen y asumen responsabilidades.

2.3.3 Formación Ciudadana

Se hace explícita en la filosofía de la Escuela Normal Superior del Magdalena Medio, la identidad con la formación de un hombre nuevo para una sociedad nueva. En términos formativos, se acogen principios guiados desde la constitución de 1991 y la ley 115, en torno a una persona defensora de lo público.

2.3.4 Modelo Pedagógico

En la Escuela Normal Superior del Magdalena Medio se busca hacer coherente con las condiciones sociales, [la definición de su Modelo Pedagógico] se tiene en cuenta su población flotante y el marcado conflicto socio político del país, que ha llevado la violencia a los alrededores de la institución educativa. Muchos docentes y alumnos son pobladores temporales que casi siempre son de otros municipios del Departamento o incluso de otros Departamentos aledaños.

Los miembros de la comunidad educativa reconocen que no existe un modelo pedagógico, ni tampoco elementos que contribuyan a su fundamentación conceptual. Sin embargo, tienen claro que debe ser un producto de la propia inspiración de la comunidad educativa. Y no una copia de otras “realidades” ajenas a la local, ni tampoco un conjunto teórico que no tenga aplicación en las necesidades y soluciones de problemas de su respectiva sociedad; por el contrario, debe estar sustentado en la formación para la territorialidad, la pedagogía y la humanización.

El concepto de Territorialidad aparece profundamente marcado en la Misión de la institución y en el lenguaje de los distintos miembros de la comunidad educativa. Educar para la territorialidad aparece como la necesidad de acercar a los alumnos desde la institución a la totalidad de la subregión del Magdalena medio colombiano, reconociéndose, identificándose y diferenciándose, pero al mismo tiempo incorporándose a la totalidad de la Nación.

2.3.5 Currículo.

La mayor parte de los docentes (60 por ciento) manifiesta conocer la Misión de la institución y se declara en disposición de capacitación.

En la concepción curricular de los estudiantes predomina su vinculación con lo práctico y con lo aplicable. De ahí que se marque una línea de relación clara entre los aprendizajes adquiridos en la institución y su vivencia en la cotidianidad, a su vez, esta relación ha trazado el camino para la adquisición y el fortalecimiento de un grupo de valores individuales y de proyección social.

Los padres de familia manifiestan desconocer las actividades extracurriculares concretas, pero las valoran por posibilitar una educación integral y con calidad.

2.3.6 Participación

Entre sus estamentos predomina la idea de que participar es intervenir de acuerdo a las orientaciones de directivas y profesores. De manera particular, los padres de familia refieren su participación en relación con la escuela de padres y poco en la construcción del PEI. Los padres de familia que asisten regularmente a las actividades de "La Normal", son líderes en sus comunidades.

2.3.7 El contexto de la Convivencia Escolar

El ambiente escolar es un instrumento que regula las relaciones que se vivencian en la institución. Allí se consignan las conductas deseables y rechazables, y la forma de encauzarlas como tarea educativa. Los miembros de la Comunidad Educativa perciben que sus contenidos autoritarios obligan a estudiantes, profesores y padres de familia al cumplimiento estricto de normas, en su mayor parte, plantean que no han sido suficientes los mecanismos de participación empleados para el debate y la reflexión. De manera particular, se nota la debilidad de la representación de estudiantes, profesores

y padres de familia en los procesos de construcción del Manual de Convivencia.

Aun en la situación referida, la comunidad educativa es propositiva. Plantea las siguientes acciones:

- Motivar la participación de toda la comunidad educativa
- Generar procesos de participación con compromisos institucionales
- Escuchar oportunamente
- Crear espacios de reflexión pedagógica
- Buscar asesoría para la construcción del Manual de Convivencia

De algunas opiniones expresadas se infieren relaciones de conflicto y enfrentamiento. Por ejemplo, en las relaciones y comportamientos entre los mismos estudiantes se nota un alto grado de agresividad, la cual se manifiesta en juegos bruscos, vocabulario vulgar, apodos, maltrato verbal y sobre todo en la falta de respeto a la diferencia. En ellos queda la sensación de que “el manual de convivencia es un reglamento elaborado por los profesores y aceptado por los estudiantes para mantener la disciplina en el establecimiento”.

Las relaciones entre algunos maestros y estudiantes son tensas debido a la imposición de la autoridad y de las normas en un marco de democracia escolar y participación restringidas. Es común entre los docentes la idea de que “el manual de convivencia fue elaborado con el propósito de prevenir o estar preparado para enfrentar las tutelas, como una especie de reglamento que se elaboró para cumplir con un requisito legal, impidiendo que se considere como una alternativa democrática para dinamizar la vida escolar”.

Pero a su vez se plantean definiciones propositivas, que promueven en el imaginario colectivo una nueva lectura de convivencia. La institución tiene una comisión con representación de todos los estamentos educativos para la estructuración y actualización del manual de convivencia.

2.4 LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE URABÁ

En las consultas realizadas a la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Urabá, se evidencia una participación representativa por parte de estudiantes, profesores, padres y madres de familia en los procesos de construcción del proyecto educativo institucional (66%) y del manual de convivencia (100%).

Esta participación de los diferentes actores educativos es promovida por la directiva docente y facilitada por las óptimas relaciones interpersonales que manejan los estamentos de la comunidad educativa.

2.4.1 La dirección

En la Escuela Normal Superior de Urabá -ENSUR-, la convivencia se da a partir de la integración y aceptación de los diferentes estamentos, lo que facilita los procesos de gestión participativa. Aunque en ocasiones el ambiente escolar se torna tenso entre estudiantes y docentes. Así lo manifiesta un estudiante cuando plantea que “por una parte se encuentra apertura al diálogo y el reconocimiento de la necesidad de entender el mundo de los jóvenes; pero por otra, perviven aspectos de la formación anterior como, por ejemplo, la imposición de la norma y la autoridad en un marco de democracia escolar restringida”.

Los representantes de grupo fueron elegidos democráticamente en cada aula del colegio. Como lo reconocen los estudiantes: “nuestras propuestas se tienen en cuenta en el consejo directivo, para los docentes es de suma importancia la participación de los estudiantes y ellos dan muestra de su sentido de pertenencia por la institución. Además, todos participamos activamente en la elaboración del PEI”.

Se valora la gestión de la directiva docente con los padres y madres de familia, con los cuales se realizó una jornada pedagógica en la que se dió a conocer de forma dinámica y didáctica los componentes que se encuentran en el PEI. En medio de un ambiente de res-

peto y diálogo en las diferencias, se construyó el P.E.I. teniendo en cuenta limitaciones, fortalezas, amenazas y oportunidades propias de la institución y del entorno.

Se propició una fundamentación teórica y práctica del P.E.I. que buscaba la formación de un ciudadano capaz de desempeñarse favorablemente como sujeto productivo y autogestionador del desarrollo de su comunidad educativa. Fue precisamente éste uno de los puntos clave en el diseño del P.E.I. que garantizó, por un lado, la participación y, por otro, la proyección en la planificación y ejecución de los procesos institucionales para beneficio de estudiantes, docentes, padres y madres de familia.

Aspectos como los anteriores garantizan a la dirección una comunicación permanente entre la comunidad educativa, promoviendo la interacción entre sus miembros para fortalecer los procesos de comprensión y reflexión de su que hacer en torno a la cualificación del proyecto educativo.

Además de las tareas de diagnóstico, planeación, organización, comunicación y capacitación, entre otras, la comunidad educativa valora la motivación que promueve la directiva docente. Estos eventos permitieron reafirmar la participación democrática en los estudiantes y la comunidad educativa.

La comunidad educativa reconoce que las recomendaciones y aportes que realizan, son tenidos en cuenta por la directiva docente. El consejo directivo, el consejo académico, el consejo estudiantil y el consejo de padres valoran el liderazgo, la agilidad y la eficiencia de la directiva docente como aspectos determinantes en la calidad del proyecto educativo y por ende de la calidad educativa en la institución. Así lo manifiestan los padres y madres de familia, quienes afirman que la institución prepara a sus hijos convenientemente para el futuro. confían en la Normal porque en ella se forma un maestro íntegro, ético, analítico, reflexivo.

Los proyectos y programas complementarios que potencian el P.E.I. de la ENSUR, se han realizado aprovechando la descentralización

curricular que se posibilita desde la ley 155 y el decreto reglamentario de reestructuración de las Escuelas Normales. Ésta es promovida desde la dirección docente, la cual ha permitido un dinamismo de los procesos curriculares y una libertad que la comunidad educativa ha aprovechado responsablemente para dinamizar los procesos institucionales y de aula.

En la ENSUR se evidencia una gestión colegiada, en cuyo desarrollo participan todos los miembros de la comunidad educativa. En su gerencia existe una cultura organizacional en la que se involucra a los actores, se les compromete y se les educa desde la efectiva gestión. Ello hace posible un liderazgo en cada uno de los miembros de la institución, que denota su compromiso, identidad y sentido de pertenencia con lo que se hace.

2.4.2 Currículo

La concepción curricular de las directivas está en relación directa con la de los maestros, estudiantes y padres de familia; es por ello que se concibe un currículo cuyas bases son:

- La misión institucional consensualmente adoptada
- La vivencia de programas institucionales formativos
- La adopción de la evaluación como proceso modificador y tendiente a la corrección y superación de debilidades.
- La orientación pedagógica como línea de encauzamiento de una formación unificada.
- El perfil de estudiante como imagen vívida de la vida institucional y de los procesos que sólo ella por su naturaleza, obra y misión está llamada a formar.

Estos componentes a su vez están sustentados en el trabajo directivo cualificado, el cual acude a estrategias como:

- La asistencia a cursos de capacitación
- La lectura de libros sobre el área de desempeño
- La asistencia a foros educativos regionales

Todos estos elementos posibilitan una concepción curricular caracterizada por la búsqueda de la pertinencia, en la que en forma concreta se plasma una confrontación entre los planes, programas, proyectos y valores institucionales.

Desde los padres y madres se percibe una concepción curricular caracterizada por asumir que el currículo institucional es un elemento destinado a preparar a los estudiantes para los posteriores retos y desafíos que han de afrontar. Este criterio formativo, aunado a las conveniencias del horario, al impacto y la proyección social, aseguran en conjunto la significatividad de la Escuela Normal Superior. No obstante, la misión de la institución para muchos padres aún no es clara. En el ámbito familiar la Normal es concebida desde niveles diversos:

- Como espacio posibilitador de valores (currículo proyectivo)
- Como espacio de formación pedagógica de buena preparación (currículo concreto)
- Como un espacio del cual aún hay mucho por conocer (currículo oculto)

Es esta tercera concepción la que tal vez define en forma más precisa el anhelo de los padres de familia de comprometerse más con la institución y de vincularse en forma más estrecha con sus planes y programas.

En suma, desde los padres de familia se concibe un currículo abierto, con presencia plena en la vida de sus hijos y por ende en la familia; ello privilegia una visión matizada entre lo concreto, lo proyectivo y lo oculto, pero finalmente enraizada en un criterio de pertinencia, llamado a movilizar con mayor fuerza la participación familiar en la vida institucional; trascendiendo así el mero carácter de asistencia a las reuniones, en pos de afirmar comunidad educativa.

2.4.3. La autonomía desde la visión de los integrantes de la comunidad educativa

Desde la perspectiva de los docentes, se detectó un interés significativo por la actualización y capacitación en tendencias modernas sobre pedagogía. Asumen protagónicamente los espacios de participación en la comunidad educativa y, en general, se proyectan a nivel interno y externo, por su amplio sentido de pertenencia.

Desde los estudiantes, se percibió proyección y acción en los diversos espacios que les ofrece la comunidad educativa. Asumen el ejercicio pedagógico con autonomía, no sin dejar de apreciar por parte de algunos de ellos, que se les dificulta asumir los procesos de construcción del conocimiento y su propia formación con una independencia y madurez sólida.

En general identifican la autonomía como posibilidad de fortalecimiento a nivel personal e institucional, lo que se evidencia en el aula de clase, en su participación en el gobierno escolar, en los aportes al PEI., así como en actos culturales y deportivos.

Desde los padres de familia, se pudo apreciar que identifican el concepto y el valor de la autonomía tanto en la institución, como a nivel de la formación en la familia. Este concepto lo relacionan con la capacidad para asumir procesos de desarrollo por ellos

Se sienten convocados y tenidos en cuenta a la hora de tomar decisiones a nivel de la comunidad educativa y reconocen la importancia de educar a sus hijos en el valor de la autonomía. Pero por otra parte, se pudo identificar débil participación. Se habla de que si bien son las madres las que asumen el reto, ha sido difícil vincular al colectivo a los padres y las madres conjuntamente a los procesos de desarrollo institucional.

2.4.4 Formación Ciudadana

La misión institucional está sustentada exclusivamente en las nociones de convivencia y axiología, lo que la hace altamente perti-

nente dadas las condiciones de violencia generalizada que se han vivido en la región.

Entre los estudiantes se dan diferentes percepciones con respecto a la convivencia, pero todas enmarcadas dentro de los valores. Se identifican con la urbanidad o con la adaptación a las leyes y reglas dadas en la institución. Sin embargo, los valores no aparecen como aquellos postulados discutidos y defendidos de manera colectiva, sino como los elementos que la institución impone a los alumnos para que sean acatados.

Entre los programas e iniciativas que adelanta la institución con respecto a la convivencia están los tratados de paz y la formación en valores. Estos elementos en gran medida ayudan a consolidar lo que se ha definido como ciudadanías activas, pues el proceso de reflexión sobre los conflictos internos y externos permite a las comunidades educativas apropiarse de los problemas de sus regiones y proponerles solución, que si bien aún no trascienden el ámbito institucional, pueden convertirse a futuro en el perfil para generar los liderazgos que necesita y reclama la región.

2.4.5 Modelo Pedagógico

El espacio físico de la institución ofrece unas condiciones apropiadas para el desarrollo de las actividades académicas. Los símbolos representativos del establecimiento se observan en las aulas y en los individuos que integran la comunidad educativa. Ésta tiene un alto sentido de apropiación del espacio, ya que no sólo desempeña una función académica, sino que es el espacio colectivo compartido entre los diferentes agentes y fuerzas sociales del municipio. Es un referente del imaginario colectivo local, debido a que en él se alberga un gran número de jóvenes provenientes de diferentes municipios de la subregión. Sin embargo, la fundamentación conceptual está aún en proceso de construcción. Hace falta, por parte de los docentes, ilustración con respecto a corrientes pedagógicas, concepciones filosóficas y sociológicas que faciliten hilar los componentes respectivos.

Ellos Reconocen la necesidad de estudiar las teorías pertinentes para la orientación en la elaboración del modelo. Aunque se consideran fuertes en él, la articulación al campo práctico demuestra que existen ciertas confusiones. Dentro del diseño curricular manejan el “integrador problematizador”, que tiene en cuenta los fenómenos sociales de los diferentes problemas que se presentan en la localidad, en la región o en el resto del país. Aplican el principio de la circularidad tanto en el espacio del aula, como en la relación del conocimiento profesor - alumno y alumno - profesor. De igual manera, la comunicación tiene como fin la enseñabilidad y la educabilidad. Otro principio es la autoconstrucción, la proyección, la automotivación y la experiencialidad tanto de los docentes como de los discentes.

Se busca la proyección del alumno como futuro maestro y formador de ciudadanos, dándole un sentido político a la labor de la comunidad educativa para con la sociedad. Con esto se está buscando que tanto alumno como institución desarrollen la creatividad y la crítica a través de la investigación pedagógica, donde se pueda identificar las necesidades básicas de la localidad para plantear alternativas de solución a los diferentes problemas.

2.4.6 Acercamiento al contexto de la Convivencia Escolar

El análisis del Manual de Convivencia, permite identificar con claridad un “**Compromiso Institucional Normalista**”. En él se expresa el trabajo colectivo y la reflexión entre profesores, estudiantes y padres de familia apoyados en amplios principios y fundamentos legales.

El manual ha sido redactado con enfoques legalistas y formalistas, haciendo énfasis en un conjunto de derechos y deberes que son de exclusivo cumplimiento para los estudiantes. No da cuenta de las prácticas y criterios en los cuales se forman los estudiantes; tampoco discurre acerca de cómo se vive en la institución cotidianamente la convivencia y cómo se mejoran las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, pero se plasma la dinámica de la reflexión

y la confrontación de ideas sobre la práctica pedagógica de los educadores.

El Manual de Convivencia de la Normal se inscribe dentro de una cultura participativa donde el diálogo, la concertación, la tolerancia y el tratamiento de los conflictos son el fundamento generador de la convivencia, que propicia diversos espacios y momentos creados para el debate y la reflexión.

Desde la cotidianidad escolar de la Normal, se evidencia un proceso de formación constante, donde la democracia, el pluralismo, el respeto a la diferencia y la aceptación de la diversidad étnica y cultural son garantes de la convivencia escolar. Lo cual no excluye la inquietud de algunos miembros de la Comunidad Educativa: “antes que hacer un manual o reglamento es necesario construir la convivencia escolar propiciando la participación de los estudiantes, padres y profesores en todos los espacios posibles”.

2.4.7 La participación

La participación de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Urabá (ENSUR), en la conformación de Comunidad Educativa, posibilita que el PEI se construya en función de la formación pedagógica y, por extensión, de la formación de futuras generaciones de ciudadanos.

En el caso de los docentes, la participación en la construcción del P.E.I. ha sido constante; han asumido que « la construcción del P.E.I. es una responsabilidad de todos». Su meta es formar maestros comprometidos con su región, con sentido de pertenencia hacia la institución.

Los padres de familia, a pesar de estar organizados en sus respectivos espacios de participación (Consejo de Padres, Asociación de Padres de Familia), han limitando su intervención a la representación formal.

A Modo de síntesis globalizadora

En general, dentro de las instituciones analizadas se percibe una apertura hacia nuevos planteamientos que fortalecen la microplanificación profesionalizada y técnica, En ella se conjuga la intervención del Estado con entidades administrativas de nivel inferior y con la propia sociedad civil. Se tiende poco a poco a una desconcentración administrativa, a una descentralización, en donde el diseño, la implementación y evaluación del sector educativo gira en torno a lo institucional, lo local, lo regional y lo nacional.

En tales perspectivas, el rol del directivo docente en la educación oficial en Antioquia ha venido siendo en su mayor parte protagónico. Es un liderazgo que se juega en la constitución de un gobierno escolar de calidad; en la planeación, la organización, la ejecución, el control y la evaluación colegiada del P.E.I.; la motivación, la capacitación y la comunicación con los integrantes de la comunidad educativa; han posibilitado la efectiva construcción de proyectos educativos en los que se tiene en cuenta los principios, los valores, la creencias, las consideraciones de los actores educativos.

La dirección pasa de ser vertical a horizontal. El directivo docente posee en la nueva institución educativa el rol de líder, promotor y facilitador. Está presente en todas las instancias organizativas de la escuela, integrando con cada actor los sentires, los intereses y las necesidades que de ellas surjan respecto al proyecto educativo institucional.

En tal sentido las concepciones y prácticas directivas determinan la calidad del proyecto educativo institucional y por ende la calidad de la educación. El compromiso, la responsabilidad, la actitud ética, el sentido de pertenencia, el liderazgo, entre otros, son actitudes que caracterizan la dirección docente en Antioquia. Ellas, con una autoridad carismática y con una comunicación de doble vía, generan motivación y responsabilidad en la delegación de las tareas que requiere el proyecto educativo institucional de cada uno de los actores.

Estas características del directivo docente consolidan de forma imprescindible una planificación de la educación a través de proyectos específicos, pero contextualizados. Ello permite progresivamente un empoderamiento de las comunidades educativas, las que a través de un aprendizaje para la democracia y la participación caminan tímida pero decididamente hacia la construcción del proyecto histórico, político, social y cultural al que constitucionalmente aspira el País.

Aunque en la mayoría de las instituciones visitadas se percibe una débil participación de padres, madres de familia y estudiantes, ésta se está consolidando. Para ello, los directivos docentes y los mismos docentes juegan un papel protagónico.

Con un estilo de dirección democrático y transformativo; con una práctica de gestión pertinente en la mayoría de los establecimientos educativos modelos, los proyectos educativos diseñados e implementados en los establecimientos oficiales inciden en una educación con calidad en el departamento de Antioquia.

La participación como principio democrático en el Departamento de Antioquia no ha sido efectivamente utilizada por las Comunidades Educativas en la construcción de sus Proyectos Educativos Institucionales, ya que en la mayoría de las instituciones, sus representantes convirtieron estos organismos en un hecho meramente formal.

En todas las subregiones existe una organización de la Comunidad Educativa para la participación, fundamentada en principios democráticos y adecuada a las orientaciones de la Ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860. Ha faltado una dinamización que la haga trascender desde lo formal a la realidad de las necesidades y retos que se les plantea a las instituciones educativas desde sus comunidades, para que el mejoramiento educativo sea un hecho real.

La Ley General de Educación promueve una transformación de concepciones y de prácticas pedagógicas, que permitan establecer

una organización escolar distinta, que creen ambientes propicios para aprender. Estos retos educativos exigen una revisión de las prácticas educativas tradicionales, repetitivas, que impiden el desarrollo integral de la persona, la producción de la ciencia y la tecnología, y la formación de un auténtico ciudadano.

Todas las instituciones educativas que fueron tomadas como prototípicas en cada una de las subregiones ha conformado su gobierno escolar, como expresión de la Comunidad Educativa. Además de cumplir con el requisito legal, se ha asumido como punto de partida para poner en marcha la construcción de su Proyecto Educativo Institucional.

Los Consejos Directivo y Académico de cada institución, como órganos componentes del Gobierno Escolar, fueron fruto de todo un proceso democrático vivido por toda la Comunidad Educativa; allí están representados todos sus estamentos.

Dentro de las acciones tendientes al mejoramiento de la **Convivencia Escolar**, quedan los siguientes aprendizajes:

- La enseñanza de los derechos humanos es indispensable en la consolidación de una verdadera convivencia, no es suficiente pensarla desde un desafío constitucional.
- Antes de elaborar un manual de convivencia escolar, es necesario la enseñanza de los derechos humanos, porque es a partir de ellos que se interioriza la norma en cada uno de los ciudadanos. Por lo tanto son el medio para la comprensión filosófica de los manuales.
- Para la construcción de la convivencia se hace necesario crear espacios democráticos; la escuela es el espacio democrático por excelencia para alcanzar este sueño.
- La convivencia es un compromiso de la sociedad en pleno y por su encargo social, de la institución escolar.

En la mayoría de las instituciones la comunidad educativa sigue siendo un agregado formal y no una construcción social. Se ha quedado en un requisito legal. El Gobierno Escolar no ha tenido la

suficiente influencia para que las Comunidades Educativas, alcancen altos grados de participación en las grandes decisiones de la institución y para que el P.E.I. se convierta definitivamente en un instrumento de mejoramiento de la educación en Antioquia.

La construcción de Comunidad Educativa es una prioridad a la hora de construir el Proyecto Educativo Institucional P.E.I. A medida que se va construyendo el proyecto, se va integrando la Comunidad Educativa. Todas las personas que la conforman aportan principios e ideales sobre el deber ser de la educación, sobre la orientación, la construcción, el desarrollo, el control, y la evaluación del Proyecto Educativo Institucional. En tal sentido, la Comunidad Educativa se convierte en protagonista de la educación y del desarrollo del entorno, y es el Gobierno Escolar el que debe permitir y motivar a una participación real.

Los contenidos siguientes recogen apartes del estudio "El PEI en Antioquia: su impacto en la Educación Pública Oficial", el cual se encuentra en su fase de informe final.

BIBLIOGRAFÍA

OSSA MONTOYA, Arley Fabio. La dirección de los proyectos Educativos Institucionales en la educación oficial en el departamento de Antioquia: nueve casos. Medellín, 2000. Mimeo.

CASTRO CÁRDENAS, Jesús Angel y YEPES DELGADO, Fanny Lucía. El currículo pertinente y su incidencia en el mejoramiento de la educación oficial en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.

VÉLEZ SÁNCHEZ, Germán Alonso. Autonomía Escolar y calidad de la educación en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.

OSPINA VALENCIA, Elkin Alonso. Formación ciudadana y proyecto educativo institucional en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.

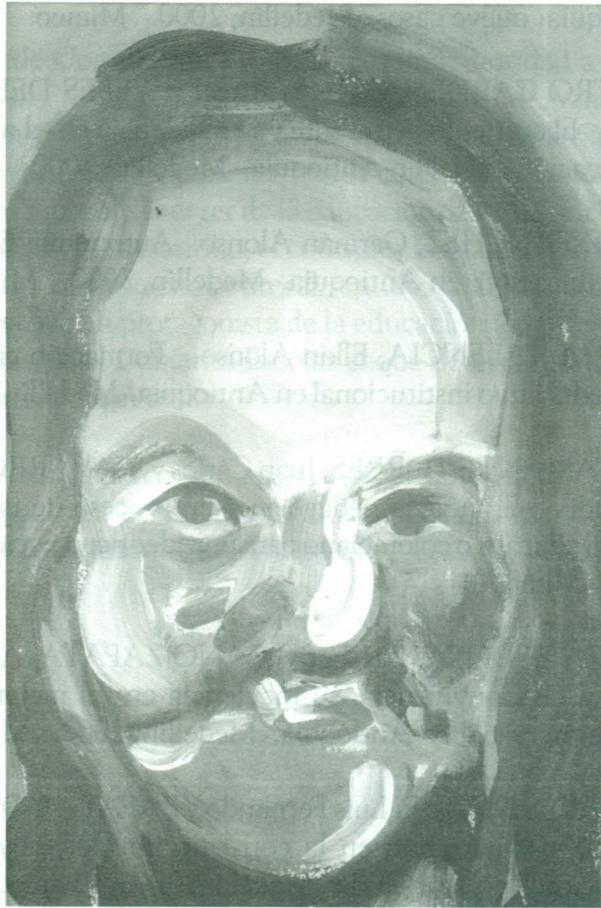
BUSTAMANTE TORRES, Juan Carlos y NAVARRO MESA, Edgar Reinaldo. El modelo pedagógico, un proceso de integración en el sistema educativo colombiano para una identidad nacional. Medellín, 2000. Mimeo.

AREIZA BEDOYA, Elizabet y CANO ZAPATA, Astrid Elena. El Manual de Convivencia: su incidencia en el mejoramiento de la educación oficial en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.

MORALES DUQUE, Luis Fernando y ZAPATA GORDON, Augusto. La participación en la construcción del proyecto educativo institucional en Antioquia. Medellín, 2000. Mimeo.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Documentación
C.I.E.D.O.



“Autoretrato”
Pintura acrílico
Gustavo Enrique Calderón Henao

PROYECTOS DE INVESTIGACION % GUIAS % METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

EL PROYECTO DE INVESTIGACION: RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA

Luis Fernando Gómez J., Ph. D.*

Resumen
Estas orientaciones tienen como intención ayudar a los estudiantes de posgrado a concebir, desarrollar, y escribir propuestas de investigación defendibles. La propuesta que sigue no es comprensiva pues para todo proyecto habrá temas y preguntas tratadas mejor entre el estudiante y el director. Pero el proyecto de investigación es, finalmente, un documento público para compartir con otros miembros de la profesión, y existen ciertas expectativas compartidas sobre lo que pueden ser las diferentes propuestas de investigación.

La Propuesta vs. La Investigación.

Una propuesta de investigación no es una versión en miniatura de la investigación misma; no lo puede ser, puesto que en la etapa de propuesta el trabajo real del proyecto aún está pendiente. Por el contrario, la investigación y la propuesta son diferentes producciones, escritos acerca del mismo tema pero para diferentes propósitos y diferentes audiencias. La investigación desarrolla una **tesis**, es decir, una propuesta argumentable producida con base en evidencias obtenidas. La propuesta desarrolla una **hipótesis**, es decir, una proposición tentativa para la cual usted espera reunir evidencia.

* Doctor en
Linguística,
profesor de la
Facultad de
Educación de la
Universidad de
Antioquia.

Una investigación establece conclusiones; una propuesta plantea preguntas. La audiencia de una investigación es finalmente la comunidad académica completa en la que usted participará, o por lo menos aquella parte especializada de ella que usted ha elegido. La audiencia de una propuesta la constituye su director y los miembros del jurado, lectores escépticos con alguna experiencia en el área en la cual usted trabajará. Para los lectores la propuesta debe ser un documento con base en tres objetivos: convencer a su comité (1) de que su proyecto vale la pena realizarse, (2) que **puede** ser hecho, y (3) que usted tiene la capacidad y las fuentes para hacerlo.

Como la mayoría de las investigaciones eruditas, la investigación en posgrado procede desde un problema o tema o necesidad, no simplemente desde un tópico. Para trabajar más seguro, usted **querrá** pensar primero sobre todos sus intereses: lo más probable es que tenga un número adecuado de ellos. Escoger uno trabajable, sin embargo, significa escoger un tema sobre el cual usted pueda contribuir no sólo a su propio conocimiento sino también al conocimiento compartido de otros en su campo. En otras palabras, su tesis debe ser original, una investigación nueva acerca de un tema viejo o un examen de uno nuevo.

La selección de un director generalmente sigue a la selección de su tópico de investigación y precede el trabajo de la investigación misma. Sobre lo que usted escriba determina a quién seleccionar para guiarlo. Consulte con el director de programas de posgrados en su área, con los consejeros de investigación apropiados; luego discuta su propuesta con el director potencial, especialmente acerca de consejos relativos a la estrategia y a los métodos de investigación. Busque la ayuda que esté disponible, y recuerde que la integridad de la propuesta es finalmente su responsabilidad, no la de su director. Una vez esté seguro que el tema que ha escogido no ha sido cubierto en la forma que usted prevé, y que hay alguna buena razón para hacerlo, está listo para comenzar el desarrollo de su propuesta.

El Desarrollo de la Propuesta

Para convencer a un público determinado de que su idea vale la pena seguirse, usted hará bien en enfatizar tres puntos en su propuesta, los cuales pueden fácilmente convertirse en la estructura de la propuesta misma: el problema o tema que se investigará, su respuesta investigativa o propuesta de solución para el problema y la aplicación o significado de sus descubrimientos una vez la investigación esté terminada.

Establecer el Tema de Investigación

En esta sección de la propuesta usted argumentará que un problema o tema de importancia existe en su campo, y que otros antes que usted no lo han tratado satisfactoriamente a lo mejor nunca se ha tratado. Mantenga en mente que la investigación es generalmente vista, bien sea como el producto final de su carrera estudiantil o como el primer producto de su vida profesional. En cualquiera de los casos, nadie espera que la tesis se convierta en su magnum opus. Es mejor, entonces, tener un problema cuidadosamente definido y enfocado para investigar: un pequeño campo que usted surque bien, más bien que uno grande al cual usted puede dar solamente atención superficial. Limite sus enfoques en alcance, no en importancia.

Sea lo más claro que pueda sobre el problema que desea investigar. Los problemas más comunes de investigación se derivan, por ejemplo, de la ambigüedad de los textos, la incoherencia entre dos tipos de evidencia, de una dificultad pedagógica, una inconsistencia en la teoría, una teoría no evaluada suficientemente, o la extensión de una teoría para el tratamiento de datos no considerados previamente. Algunos problemas provienen de desacuerdos sobre un cuerpo de información, sea evidencia textual, datos empíricos, teoría, o cualquier otra razón.

Otros temas eruditos surgen de la ignorancia: puede haber cierta información que deberíamos tener pero no la tenemos, por ejemplo

en el campo de los idiomas y la literatura, porque puede ser que no exista ningún estudio descriptivo para algún idioma o para fenómenos particulares en un grupo dado de idiomas. La ausencia de evidencia, en otras palabras, puede constituir un problema. Ese tipo de problemas a menudo da origen a biografías críticas, ediciones textuales, estudios históricos, estudios longitudinales, gramáticas, etc. La reproducción de un estudio (o estudios) previo(s) ayuda a confirmar o a refutar sus resultados.

¿Cómo puede ilustrar el problema en su propuesta? Una manera es proveer ejemplos sugerentes de tal problema. Haga algunas observaciones: cite un poema para el cual una técnica de análisis no sea satisfactoria; revele con ejemplos un fenómeno lingüístico que resista explicación (hasta ahora); resalte una vida o cuerpo literario que merezca ser mejor entendido; ilustre un problema de enseñanza para el cual ninguna solución satisfactoria haya sido propuesta.

Habiendo revelado el problema, ahora debe convencer a los miembros del jurado de que el problema mismo aún no ha sido tratado satisfactoriamente. Para la mayoría de las propuestas, esto compromete la “revisión de literatura”, en la cual usted examina el estado del arte ya existente para establecer que la técnica que usted está tomando para el tema, o quizás el tema mismo, han sido ignorados o mal interpretados o explorados insuficientemente por investigadores antes de usted. La revisión de literatura establece el contexto para toda su propuesta y coloca su trabajo de investigación en un diálogo erudito; la revisión de literatura muestra que usted no está simplemente hablando con usted mismo.

Cuánto de la literatura debe revisar en su propuesta depende, en gran parte, de su tema. Si, por ejemplo, su estudio implica el tratamiento de la gente primitiva en las primeras novelas de mar de Melville (Typee, Omoo, y Mardi), se podría razonablemente esperar estudiar muchos libros, artículos, e investigaciones acerca de esas tres novelas, con énfasis especial en el tratamiento de los primitivos; no necesitaría leer toda la crítica de Melville o ni siquiera de su ficción. Y puede necesitar incluir alguna discusión de estudios

sobre la gente primitiva en la literatura en general, incluso si esos estudios no son principalmente sobre el tratamiento que Melville ofrece.

Si su estudio implica reexaminar definiciones de otros investigadores del “proceso de composición,” por ejemplo, necesitaría consultar estudios de investigaciones previas, reseñas de investigación, y la literatura relacionada con cognición, creatividad, o solución de problemas, dependiendo en su técnica.

Algunas orientaciones para la revisión de literatura:

1 Recuerde que su propósito en la propuesta es establecer los términos de discusión y distinguir su tesis de aquellas de otros críticos o investigadores. Concéntrese en la principales conclusiones y técnicas, mostrando cómo su estudio aumentará o partirá de trabajos anteriores.

2 Organice el proyecto por tópico o técnica, no necesariamente cronológicamente. Agrupar ítemes por sus semejanzas lo ayudará a resumir y a hacer conexiones. Utilice profusamente oraciones claras, transiciones y conectores adecuados para guiar el lector.

3 Para un estudio de algún idioma, puede querer colocar el idioma en un contexto tipológico y genético, mientras que para un estudio teórico tendrá que mostrar la insuficiencia fundamental de los tratamientos anteriores.

4 Concluya identificando los problemas o inconsistencias que permanecen después de que todos los investigadores hayan dicho lo que tengan que decir. Su técnica para el tratamiento del problema debe, por supuesto, estar entre esas preguntas sin resolver.

El tamaño y alcance de la revisión de literatura son finalmente su provincia de dominio y la de su director. Pero no hay ninguna razón absolutamente necesaria por la que todo escritor de proyectos de investigación deba leer toda la literatura en la etapa de la pro-

puesta o incluir en la revisión de literatura todo lo que él o ella ha leído. Puede ser suficiente mostrar que (1) usted ha cubierto todas las fuentes **principales**, (2) usted ha estudiado las fuentes más recientes (en las cuales las más viejas hubiesen sido revaluadas o reemplazadas), o (3) usted ha establecido una estrategia de búsqueda que será productiva y eficiente. El proyecto mismo es el lugar apropiado para integrar toda la literatura. En el anteproyecto, incluya la suficiente para convencerse usted mismo y a su jurado de que su hipótesis difiere significativamente del trabajo hecho previamente. Anexe al final de su propuesta una bibliografía de fuentes de trabajo acerca de su tema. Esta lista no necesita ser comprensiva, pero debe incluir los estudios mayores, incluso si no son completamente discutidos o citados en su revisión de literatura.

La Respuesta al Problema: Hipótesis y Métodos

En el proyecto mismo, el desarrollo de su tesis probablemente tomará la mayor la parte del texto. Pero en la etapa de la propuesta, por supuesto, su tesis aún está por desarrollar. En esta segunda sección de la propuesta, usted debe convencer al jurado de que la respuesta al problema que usted está investigando **puede** ser desarrollada; que la evidencia que usted necesita existe o puede ser reunida de forma confiable; de que la hipótesis misma es una forma apropiada y productiva para abordar el problema; y de que usted tiene un plan y/o itinerario razonable para completar el proyecto.

¿Cómo se puede defender una tesis antes de examinarla completamente? No se puede realmente, pero se puede mostrar que es posible que la tesis sea cierta utilizando evidencia tentativa, sugerente, que ya haya reunido, y mostrando que existe más de tal evidencia para reunir, asimilar, e interpretar. Para un proyecto literario, por ejemplo, su evidencia puede consistir en manuscritos no publicados, datos biográficos (tales como cartas o diarios), información textual, o nuevas lecturas de textos establecidos. Debe argumentar en este momento de la propuesta que usted puede incluso utilizar aquellos manuscritos (i.e., que están abiertos a la inspección y que usted tiene alguna manera de llegar a ellos). Sin importar la información

que planea usar, muestre en detalle cómo pretende apoyar su hipótesis. Y explique cómo una hipótesis falsificada contribuiría sin embargo a nuestro conocimiento. Si su estudio investiga hipótesis que tienen la intención de explicar algún grupo de fenómenos, sugiera qué tipos de evidencia pueden falsearlos y las líneas por las cuales se pueden desarrollar las hipótesis explicativamente más adecuadas.

Usted debe, adicionalmente, convencer a su jurado de la integridad de la evidencia y de los métodos por los cuales usted la reunirá e interpretará. Pero, ¿aceptará su jurado aquellos datos como apropiados? Convénzalos o encuentre nueva evidencia. Si usted prevé un estudio empírico, resalte sus métodos, su modelo estadístico, su técnica de ensayos. Haga claras las suposiciones subrayándolas en su estudio, y definiéndolas. Defina sus términos.

Esta sección es también el lugar para atender asuntos prácticos. Para estudios estadísticos, por ejemplo, indique que usted ha conseguido un asesor de investigación. Si planea usar manuscritos u otras colecciones especiales, dirigir entrevistas, incluir otros medios en su estudio, o utilizar material "restringido", cerciórese de asegurar los permisos apropiados y anótelos en su propuesta. Para examinar un método pedagógico, demuestre que tiene permiso asegurado para conducir su experimento en aulas de clase, que usted ha planeado controles adecuados, y que ha conseguido otros profesores para emplear su método. Considere, también, el costo de los viajes, los materiales, y la asistencia necesaria (facilidades de computadores, etc.), como también cualquier tipo de experticia o habilidades especiales que necesitará (tales como destreza en idiomas extranjeros o habilidades de programación). Indique, en resumen, que no hay obstáculos extra-académicos a lo largo del camino para completar el proyecto. Y, si puede, presente un itinerario tentativo para las varias etapas de su investigación. Recuerde, una de sus tareas es convencer a los lectores de que el proyecto está bajo control.

Algunas recomendaciones adicionales

1 Sea específico con respecto a la metodología que empleará. Nómbrala, si tiene un nombre; descríbala claramente si ella no es descriptiva en sí misma. Justifique su método citando estudios previos, guías, estadísticas, o revisiones de investigaciones previas.

2 Una manera de definir su tema es poner en lista las preguntas que buscará responder. Inténtelo.

3 Un esbozo de los capítulos propuestos, sus tópicos y método de desarrollo son muy útiles, aunque esto no es obligatorio. En todo caso, tal esbozo no estaría limitado mientras procede con la investigación.

La justificación de las hipótesis

El argumentar exitosamente este último punto marca la diferencia entre un proyecto mediocre y uno distinguido. Habiendo revelado un problema erudito, crítico, o pedagógico y habiendo resaltado una técnica plausible para resolverlo, su propuesta debe consignar una pregunta final: “Entonces ¿qué?” Si su hipótesis puede ser desarrollada y sustentada, ¿cuál será finalmente el significado de sus conclusiones?.

En el escenario académico la respuesta inicial puede ser obvia: Es mejor saber algo que no saberlo, y cualquier adición al conocimiento colectivo respecto de un tema tiene algún valor, necesariamente. Pero, dado el universo de cosas que no sabemos, simplemente establecer una idea, sin importar cuán limitada e insignificante, no es suficiente justificación para un trabajo mayor de erudición. De nuevo, nadie espera que una investigación académica revolucione nuestra vida intelectual. Sin embargo, mientras más significativas sean las implicaciones de su proyecto, mejor.

¿Qué significado puede tener su trabajo de investigación? Considere en esta sección la posibilidad de responder una o más de las

siguientes preguntas.

- 1 ¿Cómo cambiará nuestra opinión del tema? ¿Sus conclusiones se extenderán o afectarán otras áreas del tema, aquellas no cubiertas en la investigación misma?
- 2 ¿Sus descubrimientos afectarán la pedagogía? ¿En qué formas?
- 3 ¿Su trabajo dará soporte a algo que ya sabemos? ¿Mejor apoyo?
- 4 ¿Su trabajo contradirá ideas o conclusiones muy antiguas o previamente no cuestionadas?
- 5 ¿Cómo se beneficiarán con su investigación los estudios adicionales?

Recuerde, finalmente, que no es suficiente sólo establecer que su investigación tendrá significado. Debe argumentar **cómo** afectará la erudición en el campo, tan específicamente como pueda. Con la sección de justificación, su propuesta cierra el círculo, pues al mostrar el significado de su trabajo usted vuelve al diálogo de erudición sobre el tema o problema que motivó su investigación originalmente y, así, se cierra, felizmente, el "círculo virtuoso" de la investigación.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Documentación
C.E.I.C.D.

BIBLIOGRAFÍA

BRIONES, Guillermo. La Investigación Social y Educativa. Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1995.

HERNÁNDEZ, Roberto y Otros. Metodología de la Investigación. México, McGraw-Hill, 1991.

MARTÍNEZ, Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Caracas, Ed. Texto S.R.L., 1991.

SABINO, Carlos A. El Proceso de Investigación. Santafé de Bogotá, Ed. El Cid, 1994.

SOBRE LA HIPERACTIVIDAD Y OTROS AVATARES DE LOS «MINUSVÁLIDOS DE LA ATENCIÓN»

Carlos Alberto Guerra Cano*

Una experiencia en la Escuela Normal Superior de Abejorral - Proyecto de Aula -

1 La evolución cultural, frente a la cual constantemente vivimos rezagados, nos está deparando un ambiente lleno de sobreestimulación que además de erosionar nuestra capacidad de concentración, está generando una mayor demanda de nuestro sistema sensorial. Ahora es común observar a un niño que, mientras realiza un trabajo escolar, mantiene la televisión encendida, balbucea la música que le llega a través de su «discman», fastidia a su hermanito y come galletas, todo al mismo tiempo.

2 Esta situación, que plantea un reto para quienes asumimos la tarea de la formación, de igual manera nos obliga a reconocer que estamos educando a una generación de «minusválidos de la atención», factor que choca abiertamente con las sanas intenciones de maestros y acudientes que muchas veces desconcertados y no pocas veces desesperados, observan impotentes las actitudes y comportamientos perturbadores de los niños en la escuela y en el hogar. Dentro del panorama expuesto, ocupan un lugar preponderante, por su claro protagonismo, aquellos que comúnmente catalogamos como «hiperactivos».

* Asesor
Psicológico
Escuela Normal
Superior de
Abejorral.

Desde nuestra institución, tocada por la responsabilidad de entender los problemas de la realidad educativa y dentro del proceso de formación del ciclo complementario, nos hemos permitido pensar, a modo de proyecto de aula, la presencia de esta casuística al interior de las escuelas. Después de solicitar a diferentes maestras de preescolar y básica primaria que nos remitieran casos de niños que fueran, según ellas, «hiperactivos», acogimos apenas 14 niños dado el nutrido número de casos que se veía llegar. Con el aval de los mismos niños, sus acudientes y maestras, nos dispusimos a construir preguntas, en torno a este síndrome, que nos pudieran acercar a la comprensión del caso, a la generación de nuevos conocimientos y de nuevas alternativas para una atención más eficaz del mismo.

Los 14 maestros en formación, al abordar los niños «objeto» de estudio, pronto se vieron académica y, sin que fuera nuestro propósito, afectivamente comprometidos con las maestras, los acudientes y sobre todo, con los niños. La necesidad inicial de realizar entrevistas, filmar escenas, hacer una anamnesis, aplicar algún test, planear juegos, hacer observaciones, descripciones, interpretaciones...¹ pronto se vio acompañada por el acecho afectivo que hicieron estos niños. Llamaban, buscaban, visitaban, compartían sus problemas y esperanzas actuando una clara búsqueda afectiva que comprometió el camino hacia un trabajo serio y responsable. La advertencia de los torpes pedidos de auxilio de éstos, anunciaba y denunciaba la profunda soledad afectiva con que crecen estos pequeños, -fenómeno que no los excusa de la tarea de responsabilizarse de su propio crecimiento-. Lo cierto es que corroboramos, en la mayoría de los casos, una agresividad infantil que resulta ser el eco de la constante violencia de sus hogares y la presencia de actitudes irrespetuosas que logran reflejar el profundo clima de irrespeto con que crecen estos niños.

Si bien hasta ahora no hemos revelado nada extraordinario, sí alcanzamos a advertir que en la mayoría de casos de la supuesta «hiperactividad», existe un compromiso serio de trastornos emocionales previos y vigentes vividos en sus familias. A partir de este punto, nuestra percepción sobre estos niños «problema» varió radi-

¹ Pronto nos vimos urgidos de adoptar criterios y metodologías básicas de la investigación a fin de darle una orientación más objetiva y profunda al proyecto, al tiempo que advertimos la necesidad de involucrar la disciplina pedagógica en el mismo.

4

calmente; ya no eran el problema del aula o del hogar, eran la consecuencia, el síntoma, la manifestación de una situación problemática vivida en sus familias.

Recordemos ahora que fue la catalogación de «hiperactivos» lo que nos introdujo en esta búsqueda. Aunque un diagnóstico preciso a veces lo que logra es cerrar posibilidades y multiplicar nuestros límites para ofrecer alternativas a un problema, sí nos resultaba necesario explorar caminos que desde la ciencia de la salud pudieran corroborar o negar el diagnóstico inicial que nos ofrecieron las maestras. En efecto, apoyados en nuestro seguimiento y acogiendo los criterios que el sistema de clasificación DSM IV² plantea para estos casos, llegamos a la conclusión de que de los 14 supuestos casos de «hiperactividad», cinco niños manifestaban un «Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo predominio hiperactivo-impulsivo», un niño comportaba un «Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo predominio del déficit de atención», cuatro niños manifestaban un «Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado» (los dos anteriores) y cuatro niños no cumplían los criterios con los que pudieran ser catalogados como «hiperactivos», por lo cual apenas debieron ser pensados como niños con síntomas eventuales de desatención o impulsividad.

Ya desde otras circunstancias, conocemos las consecuencias adversas que pueden generarse cuando, desde diagnósticos infundados, estigmatizamos a otro como «incapaz», «irresponsable», «retrasado», «limitado» y en este caso «hiperactivo»; más aún, tratándose de un sujeto con un Yo apenas en proceso de consolidación. Además, siempre resulta prudente, para el caso de la hiperactividad, descartar primero otros factores que puedan comprometer las conductas indeseadas: separación de los padres, falta de ambientes propicios para concentrarse, fallecimiento de un ser significativo, dificultades comprensivas, etc.

Otro aspecto importante fue el seguimiento realizado a las posibles causas³ e implicaciones de la supuesta «hiperactividad». Diferentes argumentos nos condujeron hacia la reflexión en torno a cuatro posibilidades:

5
² Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales

³ Sobre este punto, diferentes neurólogos y psicólogos reconocen que aún no se han logrado identificar causas precisas.

DISFUNCIONES NEUROLÓGICAS:

Corresponde a las disfunciones que operan en el cerebro y que pueden ser originadas por accidentes, lesiones, enfermedades y, posiblemente, por orden de la genética. En nuestro proyecto logramos advertir, a modo de sospecha, dos casos con implicaciones en este aspecto.

EXPECTATIVAS EVOLUTIVAS:

Referidas a las expectativas desproporcionadas de acudientes y maestros dado su desconocimiento del período natural de «turbulencia» inherente al proceso de crecimiento e igualmente a la falta de reconocimiento de las diferencias evolutivas presentes en los niños y que hacen posible un adelanto o retraso en la maduración cerebral, corporal, conductual o relacional. Sobre este punto, encontramos que al menos sobre siete casos pesaban unas expectativas inapropiadas.

CAUSAS AMBIENTALES:

Los constantes estímulos del hogar, la escuela o el medio, son capaces de favorecer la distracción e interferir sobre la atención. Resulta obvia por ejemplo, la desconcentración frente al bombardeo de estímulos que padece un aula situada al lado de una calle excesivamente concurrida y ruidosa⁴. Pero lo que más nos llamó la atención por su alta frecuencia (doce casos), fue el adverso clima psicológico presente en la atmósfera familiar de estos niños: problemas de pareja, ausencia de padres, abandono, excesivos castigos físicos y emocionales, vacíos afectivos... Bajo estas circunstancias, la tensión, la frustración, la irritabilidad, la desconcentración, el nerviosismo, la agresividad, la inestabilidad... se constituyen casi en los únicos recursos con los que estos niños reclaman su derecho a un ambiente familiar y social adecuado para aprender y crecer.

FACTORES PSICOPEDAGÓGICOS:

Corresponde a los maestros en particular considerar los tres factores anteriores a fin de diseñar propuestas curriculares acordes a las singularidades y necesidades de los niños. En los últimos tiempos,

⁴Este caso lo soportan los niños de una de las escuelas comprometidas en el proyecto

gana peso la advertencia de que los niños (con sus límites y posibilidades) son el objeto de la construcción curricular.

13 Además de las dificultades propias que plantea la masificación en las aulas, encontramos las dificultades que genera la intención de demandar rendimientos homogéneos a un grupo que comporta gran diversidad de actitudes y de aptitudes. Algunos, incluso leen estas demandas no como un sano factor de crecimiento sino como un elemento arbitrario, impuesto (utópico para algunos) frente al cual reaccionan con abandono, frustración, desconfianza y posteriormente, con indisciplina o aislamiento.

Sabemos, también cómo el estado emocional del maestro motiva diferentes reacciones en los niños; la tensión, la ansiedad o los trastornos no elaborados de los primeros pueden generar respuestas adversas en los segundos. De igual manera, las inadecuadas exigencias que operan a través de las tareas o trabajos, pueden generar respuestas similares sobre todo frente a niños «carentes» de autocontrol. En el proyecto en mención, encontramos niños más urgidos de aprender hábitos de concentración, de espera, de respeto de turnos o de inhibición muscular que de aprender aspectos académicos. EDUCADOR SOCIAL

15 En este momento es preciso señalar que si bien las maestras -armadas más de buena voluntad que de argumentos y estrategias-, desarrollan acciones aisladas para afrontar esta casuística. En nuestro medio prácticamente carecemos de sólidas alternativas pedagógicas para intervenir sobre este asunto.

Un rápido balance de esta experiencia nos anima a continuar avanzando en la vivencia de procesos de experimentación, de descubrimiento y de construcción de alternativas en torno a esta problemática. Los diferentes cuestionamientos que nos han permitido acceder a aprendizajes donde confluye la teoría, la práctica y la investigación, nos han remitido a otro interrogante esencial sobre el lugar que debe ocupar la pedagogía en esta situación.

17 } Las dificultades para la memorización, los problemas de comprensión, la inatención, la inconstancia en los trabajos escolares, las dificultades de lectura y otros, son problemas pedagógicos asociados a la casuística que venimos estudiando y frente a los cuales la realidad de las aulas reclama una mayor comprensión y atención.

19 } No sería justo terminar este informe, sin antes enunciar el cúmulo de valores, aptitudes y talentos que hallamos en estos niños en los cuales logramos reconocer y destacar su inteligencia, sinceridad, expresividad, creatividad, afectividad, puntualidad, solidaridad, servicialidad, actividad, curiosidad, alegría, liderazgo... entre otras cualidades que logran ser invisibilizadas por sus características «negativas».

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL BAJO CAUCA CAUCASIA - ANTIOQUIA

DINAMIZACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE: RETO DE LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS NOR- MALES SUPERIORES

“Nadie por sí solo puede ser determinado como enseñante...”
Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Nohemy Passos Cogollo* y Ricardo Steffens Gómez**

Asumir el nuevo rol de las Escuelas Normales Superiores ha permitido abrir espacios para la discusión y el debate, los cuales se constituyen en la esencia de la vida institucional. Estas reflexiones frente al quehacer y la práctica pedagógica necesariamente producen la formulación de interrogantes e hipótesis sobre el compromiso del nuevo maestro. ¿Cómo estructurar el trabajo colectivo de los maestros a través de los núcleos y de la investigación? ¿A que debe apuntar el quehacer de los docentes integrados en áreas afines para seleccionar objetos de conocimiento y producir objetos de enseñanza comunes? ¿Cómo se construyen urdimbres de conocimiento global? ¿Podrá el colectivo docente de una institución realizar acciones interdisciplinarias y transversales en la búsqueda del conocimiento?

* Par Académico/
Pedagógico de la
Escuela Normal
Superior del Bajo
Cauca. N. Passos
C. Lic. Educación
Básica Primaria,
Esp. Innovaciones
pedagógicas y
Curriculares.

** P. Steffens G.
Lic. Filología e
Idiomas.

Estos problemas confluyen en nuestra experiencia y en la reflexión que día a día hemos estado haciendo sobre la manera de operar y producir del colectivo o equipo docente en la búsqueda de la formación de ciudadanos intelectuales, de la fundamentación de una pedagogía de los saberes disciplinares y de la comprensión de los espacios susceptibles de ser pedagogizados.

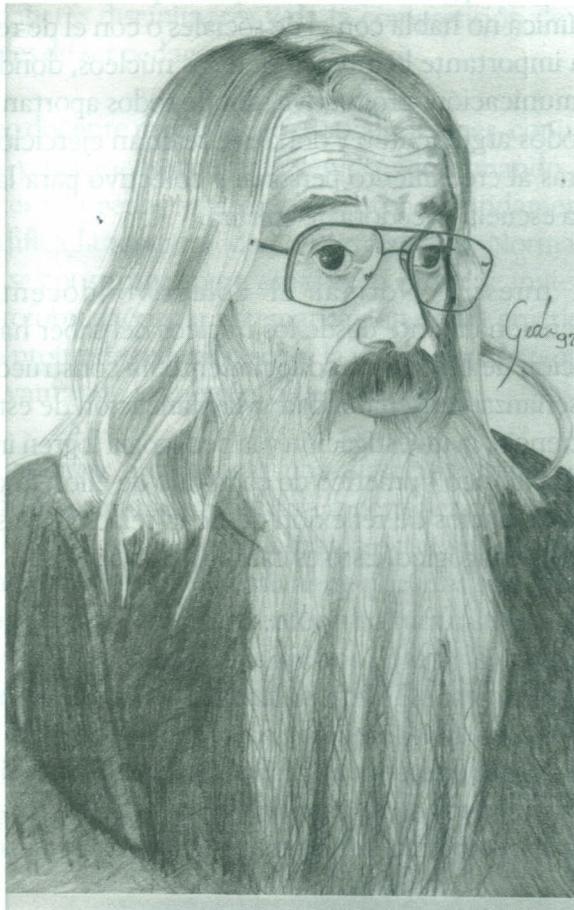
Construir el equipo docente produce conceptualizaciones, conjuntas, explicaciones y versiones que han venido conformando los saberes disciplinares y la pedagogía; esto patentiza el fundamento por el cual se modifica la temporalidad en las Escuelas Normales Superiores ya que se constituye en un espacio en el que se invierte tiempo para la autoformación y la sistematización de las prácticas cotidianas, en una profunda reflexión sobre la realización de teoría, práctica crítica, levantando los niveles de participación.

El colectivo debe apuntar a compartir una dirección común y a fortalecer el sentido de comunidad; enfatiza la pertenencia del educador, ya que en el equipo se puede visualizar la existencia de realidades y las tendencias sociales y educativas de nuestras regiones, e insertar de manera concreta a tales referentes la cultura institucional, en la realidad vital de nuestros alumnos, para así recrear significativamente los valores y conocimientos. De la confrontación, del análisis, del quehacer, y de su comprensión crítica, los maestros recogen ideas para contextualizar los saberes y dar sentido a las dimensiones sociales, éticas y políticas de la formación de formadores y a las acciones que en esta orientación realizan con sus alumnos.

El doctor Jesús Alberto Echeverri S. precisa que la explosión de conocimiento en la actualidad es supremamente grande y se hace imposible que éste sea apropiado y difundido por una sola persona: los biólogos trabajan en equipo, los historiadores, los químicos, los matemáticos, los mafiosos, todos trabajan en equipo, visto de esta manera se justifica y se hace necesaria la existencia de un equipo docente en las Normales Superiores. No obstante, estas consideraciones contrastan con el actual proceso de transformación en nues-

tras Escuelas Normales en las que existe todavía rezago de desintegración, de no entender que los maestros conformados en equipo establecen una relación con iguales, persiste un asignaturismo cerrado e impenetrable en el que el profesor de matemáticas o de química no habla con el de sociales o con el de religión; de allí que sea importante la intención de los núcleos, donde debe haber una comunicación productiva, donde todos aportan, todos participan y todos argumentan y donde se realizan ejercicios escriturales con miras al crecimiento personal y colectivo para la construcción de una escuela hacedora de cultura.

En nuestra Normal el colectivo docente referenciado intencionalmente desde los núcleos del saber ha favorecido la selección de objetos de conocimiento, la construcción de objetos de enseñanza - enseñabilidad y la planeación de estrategias para que la ciencia, la investigación y la pedagogía logren integrarse en desarrollo teórico - práctico de cada uno de ellos, lo cual ha permitido crear espacios de reflexión desde la relación de sus saberes con el saber pedagógico. Esto es campo aplicado.



“Retrato del Maestro Arenas Betancur ”

Dibujo a lápiz

Gustavo Enrique Calderón Henao

La escuela y el maestro son la base de la formación del futuro. La escuela es el lugar donde se forma el carácter y se adquiere el conocimiento. El maestro es el guía que orienta al estudiante en su camino de aprendizaje. La escuela debe ser un espacio donde se fomente la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. El maestro debe ser un profesional que se comprometa con la formación integral de sus estudiantes. La escuela debe ser un espacio donde se fomente la participación y la democracia. El maestro debe ser un profesional que se comprometa con la formación integral de sus estudiantes.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL BAJO CAUCA CAUCASIA - ANTIOQUIA

EL GOBIERNO ESTUDIANTIL, UN EJERCICIO DE DEMOCRACIA, PARA LA FORMACIÓN EN LA AU- TONOMÍA DEL NIÑO Y EL JOVEN CIUDADANO

Gloria Luz Castro Ramírez*

El reconocimiento de la participación como compromiso de ciudadanía para aportar a la construcción de la nueva sociedad, ha dado a las instituciones educativas la oportunidad de abrir sus puertas y ampliar fronteras con el propósito de desarrollar P.E.I. es que hagan visibles nuevas relaciones entre los sujetos que construyen las comunidades educativas y los objetos que determinan el marco de la relación enseñanza y aprendizaje como ejes de sentido frente a la educabilidad.

A raíz de ello, la vida escolar en la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca se ha visto convocada a desarrollar innovaciones que le den a su proyecto curricular condiciones de liderazgo científico dentro de la vivencia de la democracia, en la búsqueda de una nue-

* Especialista en
Planeamiento
Educativo

va visión y misión para la formación de los estudiantes normalistas en el Bajo Cauca. Se ha categorizado la necesidad de pedagogizar las experiencias educativas y se ha dado a la institución la oportunidad de empezar a pensarse ella misma, en el acontecer de su comunidad educativa, como LABORATORIO PEDAGÓGICO SUBREGIONAL. En éste la creatividad constituye en una herramienta que hace significativa la relación entre los sujetos y los objetos que propician re - crear su historia y su proyección y perfilar también su relación con el sentido de la ley y con el poder que pueden asumir en relación con los principios de la formación docente en la subregión y dentro del contexto nacional y mundial.

Nace entonces de esta mirada reflexiva la experiencia del Gobierno Estudiantil Alterno con dos ejercicios cruzados: mantener la temporalidad escolar para el mejoramiento de la identidad y la pertenencia escolar, y brindar a los estudiantes del nivel de educación media, grados 10° y 11°, iniciados en la formación pedagógica, la oportunidad de vivir en la práctica la experiencia de su vocacionalidad. La Escuela Normal Superior del Bajo Cauca se caracteriza por su reinención como institución escolar, con la que es posible lograr una proyección de las personas hacia una nueva educación de carácter científico - técnico, más universal y democrática que vincule a toda la población al conocimiento, promueva el desarrollo espiritual de la persona y fortalezca los valores humanos¹.

El Gobierno Estudiantil Alterno humaniza y sensibiliza la imagen del maestro y de los directivos docentes; la normatividad se constituye en una práctica vivenciada de la ley en la cual concerta esfuerzos de la niñez y la juventud, para reconocer en el otro un marco de apoyo al crecimiento integral y a la institucionalidad de la escuela. De ser una experiencia de delegación de funciones, se avanza hacia el re - encuentro potencial de fuerzas comprometidas en el re - conocimiento de la escuela en su carácter de institución formadora de formadores. Con esta experiencia la E.N.S.B.C. ha logrado potencializar su quehacer educativo con compromiso pluralista, en el que todos: maestros, alumnos y padres de familia tienen la oport-

¹ M.E.N. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. serie de documentos especiales. Santafé de Bogotá D. F. 1988 pag. 15

tunidad de sentirse sujetos de ley, que viven en la ley y que, por lo tanto, en esta doble experiencia de reflexionar su quehacer, se inscriben en un ejercicio de autonomía, en cuanto se descubren como potenciales de responsabilidad, de decisión, de libertad y de autoridad. El gobierno estudiantil alterno, dentro del Laboratorio Pedagógico que se vive en la institución formadora de maestros en el Bajo Cauca, ha permitido la construcción de un tejido de relaciones que hace posible que las condiciones de desarrollo humano circulen como compromiso colectivo, hasta el punto, que hoy es posible reconocer la institución como realidad dentro del proyecto de desarrollo científico y ambiental y en la propuesta de la Escuela Zona Franca de Paz; se ha percibido todo esto desde el diálogo de saberes y desde el encuentro del proyecto de vida de cada miembro con la comunidad educativa.

Compartir con los alumnos la tarea de administrar la institución en sus dos niveles de desarrollo: la convivencia y el currículo, también ha permitido la proyección de la institución por la flexibilidad y la dinámica de sus procesos; por el ambiente y la actitud participativa de la comunidad educativa; por la creatividad con que se asume lo pedagógico de los saberes propios del Plan de Estudios. Igualmente la experiencia ha garantizado que los mismos reconozcan su espacio pedagógico y el carácter de productividad que debe tener su experiencia de formación ciudadana en lo cotidiano; en el propósito de que la educación lidere su aporte de mejoramiento de la calidad de vida dentro de cada espacio de la subregión, con la presencia de los maestros formadores dentro del contexto con cultura científica y ambiental y bajo condiciones democráticas y autónomas.

En conclusión, la experiencia del gobierno estudiantil alterno, juega un papel fundamental en la horizontalidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad Educativa. En esta institución formadora de maestros, en la vivencia real de sus prácticas docentes desde lo creativo, y lo innovador, desde la conciencia y el sentido de pertenencia, desde la autonomía y el reconocimiento de lo público en cada miembro de la comunidad educativa, se establece

una nueva relación con la gestión institucional, que para la formación de maestros, constituye la posibilidad de ser el Laboratorio Pedagógico Subregional.

PRACTICA DOCENTE%

LA PRACTICA DOCENTE EN LA NORMAL

Reina Medina López*

La práctica docente ha desempeñado un papel fundamental en las Escuelas Normales a través de la historia, y hoy continúa representando un importante espacio de la formación docente, el sentido que tiene en la reestructuración aunado a los avances científicos, tecnológicos y culturales, la constituyen en el eje renovador y transformador de la práctica pedagógica de los docentes en ejercicio y en uno de los componentes del currículo más determinante en la formación del alumno maestro.

En la Escuela Normal Superior la práctica pedagógica ya no puede entenderse como una práctica aplicacionista de corte lineal, centrada en contenidos, con frecuencia, descontextualizados, caracterizada por un activismo vacío e irreflexivo, apoyada por lo tanto en una didáctica instrumentalista y mecánica, desarticulada del saber específico mismo y de la ciencia en general, orientada desde la intuición de un maestro con buena voluntad pero desprovisto de los saberes y de la rigurosidad científica e investigativa que debe sustentar este proceso.

La Escuela Normal María Auxiliadora, apoyada en la propuesta del Dispositivo Formativo Comprensivo, pretende implementar una práctica concebida dentro de un campo aplicado, entendiéndose por éste, el espacio simbólico de múltiples interrelaciones donde

* Magister en Educación, Orientación y Consejería. Coordinadora. Núcleo de Pedagogía. Escuela Normal Superior María Auxiliadora Copacabana.

docentes y futuros maestros no sólo confrontan la teoría con la práctica, sino donde, a través del proceso se constituyen en sujetos de saber pedagógico y productores de conocimiento.

La doctora Marta Lorena Salinas al referirse al campo aplicado como propuesta para la práctica pedagógica expresa: "La Escuela Normal Superior funcionará toda como un campo aplicado en la medida en que la construcción conceptual no se separe de la experimentación, de la práctica.

Concebida de esta manera, la práctica docente, la orientación y la construcción de los diversos proyectos que se llevan a cabo, involucra a todos los docentes de la institución y debe ser abordada desde todos los núcleos, lo cual implica además que los referentes teóricos desde los cuales se forma al maestro estén en consonancia con la práctica de la enseñanza que él recibe. Esto evitará la dicotomía entre la manera como él aprende y como le enseñan a enseñar.

Olga Lucía Zuluaga refiriéndose al quehacer de las instituciones formadoras de maestros dice: "Las Normales deben ser constituidos como un campo de experimentación pedagógica que vincule la teoría con la práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza. Se trata de romper esas barreras entre el observador y el observado, el escritor y el ensayista, el experimentador y el teórico, más bien de construir un campo, un modo de ser, un estado de la situación del trabajo, una cotidianidad, una forma de ser del conocimiento y de la institución que garantice que se cumpla todo ese nexo, hasta llegar a que el maestro sienta como una realidad y un deber de su trabajo la escritura, construyendo un vínculo entre esos tres campos: experimentación, investigación, enseñanza".

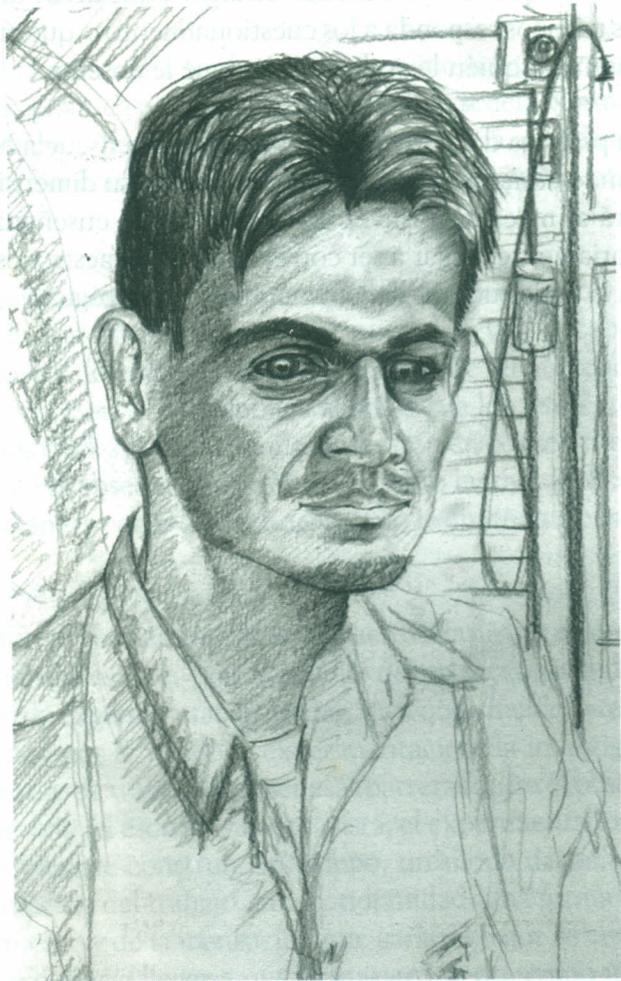
Llevar a cabo una práctica dentro de los parámetros descritos requiere la construcción del equipo docente, entendiéndose por éste un trabajo interdisciplinario donde el maestro se convierte en un trabajador de la cultura: investigador, especialista en un saber espe-

cífico y en la didáctica correspondiente, experto en las prácticas escriturales: es decir, un sujeto de saber pedagógico. En síntesis un maestro que recontextualice su labor y que desde diversos referentes teóricos responda a los cuestionamientos: qué enseño, cómo lo enseño, a quién le enseño y para qué le enseño.

La práctica docente entonces en la nueva Escuela Normal funcionando como un campo aplicado en toda su dimensión, le posibilitará al maestro a través de los objetos de enseñanza que elabora diariamente, llegar a ser con el alumno - maestro los protagonistas en la construcción del conocimiento pedagógico.



FAULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Documentación
CEDEO



“Retrato de un amigo”
Dibujo a lápiz
Gustavo Enrique Calderón Henao

CAMPO PEDAGÓGICO / FORMACIÓN DE DOCENTES / SABER PEDAGÓGICO

SIGUIENDO EL RASTRO DEL CAMPO PEDAGÓGICO: UNA RELECTURA DE LAS PREMISAS CONCEP- TUALES DEL DISPOSITIVO FORMATIVO COM- PRENSIVO

Escuela Normal Superior*
Presbitero José Gómez Isaza. Sonsón (Antioquia)

Se ha vuelto un lugar común la inquietud por el puesto de la pedagogía en la formación de docentes, educadores o maestros. Es un tema que convoca y genera un significativo número de interpretaciones, conjeturas y argumentaciones, máxime cuando se habita la realidad de lo educativo. En este contexto, es de relevancia considerar las posibilidades de existencia del maestro, teniendo como referente la relación del saber pedagógico con las disciplinas, las ciencias, las teorías, los conceptos y los métodos, entre otros. Desde aquí se abre la posibilidad de pensar en el maestro de maestros como el especialista en pedagogía e interdisciplinidades, porque, supuestamente, conoce el saber de la enseñanza. A él, le compete definir cómo los aportes de las diversas disciplinas, ciencias, teorías, métodos, etc. afectan no sólo conceptos claves del saber pedagógico (educación, formación, enseñanza, aprendizaje e instrucción), sino los diversos proyectos de reconfiguración de ese saber desde perspectivas epistemológicas, hermenéuticas, experimentales e históricas, hasta favorecer el surgimiento de nuevos conceptos o de nuevos proyectos reconfiguradores.

* Este artículo se ha presentado como un aporte del Núcleo Pedagógico Práctico Escuela Normal Superior. Presbitero José Gómez Isaza. Sonsón (Antioquia)

Es pertinente resaltar cómo el maestro está remitido esencialmente en su formación a la pedagogía, en cuanto saber que lo define y le da identidad. Es un reconocimiento que se demarca en los lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia:

«En el caso del maestro de maestros este saber (pedagógico) intermedia su relación con otras disciplinas, ciencias, conceptos y métodos; en el caso del enseñante, su práctica está determinada por el incesante cruce de estas disciplinas, conceptos, ciencias, teorías y métodos con la pedagogía. Por ello, el maestro debe ser formado en relación con el campo pedagógico y las comunidades científicas con las que está vinculado por razón de su enseñanza».¹

Para la Escuela Normal Superior, es apenas lógico que sin la pedagogía no es posible la formación de un educador, porque ella le otorga la capacidad de ser intérprete y traductor de lo que sucede en su entorno, ya se trate del estudiante o del aula; igualmente, permite comprender el proceso formativo en diálogo abierto entre maestro, estudiante, cotidianidad, ciencia, sociedad y cultura. Lo anterior requiere de un referente que otorgue sentido, temporalidad y especialidad a la pedagogía. Se trata del campo pedagógico.

Para la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del municipio de Sonsón, es de gran relevancia considerar que su reestructuración debe estar dinamizada y contextualizada en los aportes que ha generado el Movimiento Pedagógico de Maestros Colombianos (Grupo Federici, Olga Lucía Zuluaga, Rafael Flórez Ochoa, Humberto Quiceno, Jesús Alberto Echeverry S., entre otros), en correlación con el Campo Intelectual de la Educación (Mario Díaz V.), la promulgación de la Ley General de Educación, el De-

¹ UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - FACULTAD DE EDUCACIÓN FORMAR. Congreso Nacional de Formación de Maestros. Educación y Pedagogía nro. 17 Vol. 9 L. Vieco e hijos Ltda. 1997

creto 3012 de 1997 y la producción que ofrece la comunidad científica frente a las didácticas especiales.

Se abre así la posibilidad de formular una misión, una visión, unos principios, unos objetivos, una línea investigativa y un plan de estudios que responda asertivamente a la formación del maestro que requiere la región y el país, superando propuestas formativas que se habían focalizado sólo en las ciencias por enseñar, dejando al garete lo pedagógico o, aún más, desconociendo el dominio que compete al maestro frente a la ciencia o la disciplina que enseña.

En este horizonte, se pretende considerar como lineamiento general la apreciación con respecto al campo pedagógico señalada en la revista de Educación y Pedagogía, nro. 16:

«Este espacio (campo pedagógico) se hace posible gracias al cruce de la tradición crítica de la pedagogía con el Campo Intelectual de la educación o con la pedagogía clásica o contemporánea, el cual rompe el estado de amorfismo en que se encuentran los conceptos de enseñanza, formación, educación, instrucción, aprendizaje, maestro, escuela, método y la incomunicación entre los proyectos de definición de la naturaleza disciplinaria de la pedagogía que se hallan aislados e imposibilitados para intercambiar conceptos y experiencias ante la ausencia de paradigmas y traductibilidad»²

Con tal referente es factible reconocer que «El campo pedagógico facilita el intercambio dialógico del momento actual con el pasado y permite volver a leer, de manera comprensiva, la recopilación o acumulación de saber pedagógico y la tradición crítica de la pedagogía; aspectos nodales que circulan alrededor de la escuela, el niño, el maestro, la enseñanza y los fines educativos»³.

² Revista de Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia Medellín: Vieco e Hijos. Ltda. Nro. 16 P. 91

³ ECHEVERRY S. Jesús alberto y ZULUAGA, Olga Lucía. El fortalecimiento de las investigaciones pedagógicas. En DIAZ V. Mario y MUÑOZ José. Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá 1987 P. 175s

Además el campo pedagógico está habilitado para su articulación en el modelo formativo comprensivo, por cuanto logra decantar el intercambio con las ciencias (naturales, humanas y/o sociales, de la educación) y permite llegar al redescubrimiento de la formación, enmarcada en las investigaciones formuladas desde la hermenéutica y la propuesta de interacción en el aula.

Es necesario resaltar cómo en el campo pedagógico se manifiestan las crisis de la pedagogía, de los conceptos articuladores (en sus funciones y niveles), de los proyectos reconfiguradores y los distintos campos del saber. Se trata de un complejo relieve donde interactúan diversas combinaciones y que permite un constante reordenamiento de conceptos, saberes, teorías, experiencias o experimentaciones.

Reflexionar en la crisis de la pedagogía implica contemplar el rompimiento sufrido por la pedagogía sistemática y la dispersión de su objeto y método, sin desconocer la positividad en la construcción de un campo experimental donde la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la instrucción han sido sometidas a la regulación de los métodos provenientes de las ciencias sociales y naturales (se trata del control empírico de tales procesos en estrecha relación con la cotidianidad y la comunidad). No obstante la dispersión pedagógica provocó escisiones entre pedagogía-currículo, pedagogía-ciencia, formación de maestros-diversas recomposiciones de la pedagogía clásica (cultura pedagógica alemana). En este sentido, el maestro estaría constreñido a ser un especialista desembozado de la complejidad de interrelaciones que lo circundan, por cuanto carece de una tradición crítica que potencialice el diálogo entre el pasado y el presente y sin un panorama conceptual que lo focalice.

Visualizada así la realidad, los procesos de formación se convierten en simple instrucción o entrenamiento que causa fisura entre conceptos articuladores y proyectos reconfiguradores: Maestro sin proyección al estudiante; institución alejada de la sociedad que habita y del saber pedagógico.

Con relación a los conceptos articuladores (formación, enseñanza, aprendizaje, instrucción y educación), cabe establecer que corresponden al patrimonio del pensamiento pedagógico universal. Dichos conceptos ejercen diferentes funciones tales como regulación, producción, prescripción, traducción y delimitación del flujo de conceptos, objetos y experiencias que ingresan permanentemente al campo pedagógico y que provienen de la cultura, la ciencia, la sociedad y la cotidianidad. Según la función que cumplen, están distribuidos o se desplazan en cuatro niveles: Observación, experimentación, conceptualización y teorización; dicho desplazamiento le otorga al campo pedagógico la capacidad de hacer reconceptualizaciones y, de esta forma, de generar proyectos reconceptualizadores.

Por ello, se espera que la escuela normal le otorgue al campo pedagógico la potencialidad suficiente para que los conceptos articuladores cumplan la función que les pertenece, máxime cuando dichos conceptos presentan distintas modalidades de existencia: viven en el campo aplicado como observación, experiencia, experimentación, innovación o investigación en el aula; a nivel conceptual, operan como fundamento del edificio teórico.

Las conceptualizaciones anteriores inducen a completar la necesidad de consolidar un campo aplicado donde se alojen experiencias, experimentos e innovaciones educativas y pedagógicas, con capacidad suficiente para propiciar relaciones entre los sujetos. En este horizonte, el Dispositivo Formativo Comprensivo tiene claridad meridional para definirse desde su disposición, para reconocerse en cualquier ser portador de racionalidad (maestro, infancia, cultura, etnia, género); de aquí su transculturalidad en cuanto propicia acciones comunicativas en mundos que no lograban intercambiar saberes.

Así, se llega al punto convergente de «Un maestro como intelectual anfibio»⁴ con una versatilidad que le permita actuar en privado o en público, en el campo y la ciudad, en lo regional y lo nacional,

⁴ MOCKUS, Antanas. Educación, Ciencia y Tecnología hacia el siglo XXI (conferencia). Reflexión Educativa. Memorias del siglo XXI Seminario Nacional de Educación y Sociedad. Bogotá Cepes 1991 P. 43

armonizando lo político y lo moral, con un trabajo polivalente que lo habilite para ocupar diversas posiciones en la sociedad; un analista de los procesos que acaecen en espacios socioculturales (procesos de educación, formación, enseñanza y aprendizaje).

Para hacer referencia al campo aplicado o de apropiación, es pertinente resaltar cómo los proyectos reconfiguradores generados en las décadas ochenta y noventa, crean las bases materiales de una tradición crítica de la pedagogía, la cual entra en contacto con los referentes formativos (historia, tecnología, estética, ciencia, ética, entre otros) en la medida que tienden lazos de comunicación entre proyectos de reconfiguración y conceptos articuladores; de este contacto surge un primer modo de operación del campo aplicado que se centra en la producción de objetos de enseñanza. Estos objetos dan lugar a un ámbito formativo, caracterizado por la producción de sentidos, que ubica al estudiante en el mundo desde los referentes formativos, es decir, que capacita para reinterpretar los aportes de estos referentes a partir de la pedagogía.

Se busca la autogestión de un campo aplicado de experiencias e investigaciones, que narre las vivencias del maestro. Las experiencias de vida, los diarios pedagógicos y la narrativa, facilitan la creación de un campo dialógico, donde el otro tenga su espacio de autonomía y movimiento. Es fundamental que el maestro se reconozca como sujeto del saber pedagógico, de lo público, de la ciencia, la cultura y el deseo.

Se debe forjar un campo de experimentación e investigación pedagógica que esté fundado sobre registros que vinculen la escritura a la tradición escrita y, ésta, a la cotidianidad del maestro y del entorno sociocultural.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL EQUIPO DOCENTE

El doctor Jesús Alberto Echeverry S. señala que «el equipo docente es una institución de saber, de tipo experiencial y/o experimental, donde confluyen las pedagogías, las didácticas y las ciencias por

enseñar en la institución»⁵ y que exige la creación del grupo escolar, donde la revelación pedagógica maestro-alumno no puede concebirse individualmente, es decir, que esa relación simbólica como proceso de identificación tiene que ser colectiva. Aquí, el equipo docente estaría generando múltiples modelos de identificación, permitiendo asumir posturas críticas frente al problema de los diferentes maestros.

Además, es competencia del equipo docente dar cuenta de un estilo pedagógico (enseñanza desde un proyecto didáctico) y cognitivo (en la relación enseñanza-aprendizaje se transmiten esquemas de apropiación).

El equipo docente tiene que estar imbuido en el espíritu público:

- a) Pedagógizando todo posible espacio que ofrece la sociedad.
- b) Generando, al interior de la institución, sociedad civil.
- c) Relacionándose con la ciencia y la cultura epocal. Esto implica un contacto con el campo intelectual de la pedagogía y con las comunidades científicas de las disciplinas.
- d) Ubicándose en la franja de la construcción cognitiva, que corresponde a la producción de objetos de enseñanza (Ej. La observación del río que hace el pedagogo debe estar dinamizada en función de producir un concepto, una teoría, un ambiente, una textura de espacio que propicie al alumno-maestro el experimentarse como maestro de manera autónoma).
- e) Dando cuenta de la memoria de la institución, del maestro y del saber pedagógico.

Igualmente, la relación del equipo docente es «entre» y «con» iguales, pero desde la argumentación por la vía escritural (reseñas, anotaciones, diario pedagógico). Si el maestro no escribe, va a ser muy difícil que programe, que produzca cine y que se comunique eficientemente, por cuanto no estaría armado con su producto. En este sentido, se dará la comunicación con la comunidad intelectual de la pedagogía, a través de los grupos de apoyo, de revistas y de la red.

⁵ ECHEVERRY SANCHEZ, Jesús Alberto. *La construcción del equipo docente como estrategia dinamizadora del PEI. Documento de trabajo*. P. 98

NOTA: Se espera que la relectura aquí planteada, pueda seguir generando interés por la reflexión crítica en torno al eje dinamizador de la acción que compete al maestro como intelectual de la pedagogía. Es una manera de retrotraer a la cotidianidad algunos de los significativos aportes que el Doctor Jesús Alberto Echeverry S. ha consolidado en relación con el saber pedagógico.

La pretensión fundamental de este trabajo se referencia desde la necesidad sentida de volver la mirada sobre las expectativas, pretensiones e implicaciones del Dispositivo Formativo Comprensivo, sobre todo, en el enfoque del campo pedagógico.

CUERPO HUMANO* / NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE COPACABANA

¿CUÁL ES EL INTENTO EN «PEDAGOGÍA Y CUERPO» EN LA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE COPACABANA?

Doris Castrillón Alvarez*

*«Un trabajo sobre el cuerpo,
una manipulación calculada de sus elementos,
de sus posibilidades, de sus gestos, de sus comportamientos.
El cuerpo humano entró en un mecanismo de poder que lo explora,
Lo desarticula, y lo recompone.»
Michel Foucault. Vigilar y castigar*

Pensamos y nos proponemos un cambio, o una transformación en la «noción de uso» del cuerpo porque hemos visto cómo el cuerpo, sus expresiones y posibilidades sitúan al ser humano en el ámbito de las experiencias. Es el cuerpo el que ha de entablar relaciones directas, inmediatas; la simultaneidad con el pensamiento sólo ha de darse a través de él, aportando manifestaciones claras de lo que se siente, anhela y desea.

La reinención del cuerpo se hace necesaria, pensándolo desde sus posibilidades y desarrollos. Esto es algo de obligatoria reflexión, en el momento, cuando intentamos acercarnos a procesos significativos, en pro de la enseñanza y el aprendizaje. Tratamos de alcanzar desarrollos sensitivos, perceptivos, explorativos y, además, queríamos llegar a propiciar la adquisición de elementos de goce frente a la experimentación, incrementando así la capacidad creativa en el

* Profesora
Normal Superior
María
Auxiliadora

futuro docente, aportando medios para que lleguemos a ser maestros integrales, que cuentan con un cuerpo presencia con esencia. El cuerpo como instrumento en el trabajo docente y como herramienta en la formación, debe ser un pilar básico en el trabajo a realizar, procurando con esto un adecuado encuentro entre los alumnos y el maestro, y una relación fructífera de ambos sujetos con sus espacios y sus contextos. Elementos como empatía, clara transferencia, amplia comprensión de conceptos, procesos lúdicos con cuidadosos lineamientos pedagógicos, devienen de la utilización clara y armónica del cuerpo y la corporeidad. Estos presupuestos deben llevar a provocar clases más «felices» con activación de los elementos básicos de la comunicación entre el maestro y el alumno, cimentando amplia comprensión. Durante mucho tiempo se pensó que el papel del maestro era el de mantener ocupado mentalmente a sus estudiantes, propiciando la «quietud y la disciplina», pero ahora hemos de reconocer cómo ésta, mal llamada «disciplina», lo único que hacía era abandonar procesos cognitivos y metacognitivos intrínsecos en las elaboraciones expresivas-explorativas-corporales, en pro del orden y el respeto a las jerarquías.

El papel, entonces, de la materia «Pedagogía y Cuerpo» en la Normal Superior María Auxiliadora es el de propiciar espacios adecuados para repensar el cuerpo en función de operaciones mentales, que favorezcan los procesos cognitivos. Repensar el cuerpo requerirá pues crear ambientes (físicos y mentales) donde sea propio de la memoria trabajar como pensamiento, ampliando la capacidad de respuesta, porque contamos con un cuerpo plagado de información y de historia digna de ser contada y usada; haciendo de una experiencia de clase, una experiencia de vida. En la medida en que propiciemos toma de conciencia, habrá ganancia en expresividad (se liberarán temores en vez de imponerlos), se activarán procesos comunicativos-interactivos, mejorando las relaciones con lo otro (los conceptos) y con los otros. Simultáneamente se estarán fundando claramente procesos integrativos, permitiendo con esto que lo que es básico a nuestra vida, como: diferenciar, comparar, clasificar, pueda trascender de la experiencia concreta hasta convertirse

en procesos claros de inferencia y razonamiento. «Pedagogía y Cuerpo» debe permitir pues en el futuro maestro interiorizar un conjunto de acciones, coordinadas y organizadas, las cuales provienen de fuentes internas y externas, que satisfagan conceptualizaciones con sentido. El curso será el estímulo que permita la salida del espacio sensible para la representación de lo real, llegando a operaciones formales; el cuerpo es el instrumento para acercarse a lo abstracto y lo complejo de un modo más fluido.

Reconozcamos algunas de esas operaciones básicas de la elaboración de las nociones de realidad

Identificación (observación que cuenta con los sentidos)

Diferenciación (descubrir diferencias)

Representaciones mentales (reconocer las partes y el todo de algo que está ausente)

Transformaciones mentales (comprender y elaborar procesos)

Comparación (adecuar, comprender y comprobar)

Clasificación (identificar y categorizar)

Codificación (representación con signos)

Descodificación (interpretar signos)

Proyección (ver y establecer relaciones posibles)

Análisis (descomponer el todo en partes)

Razonamiento hipotético y analógico (desarrollar reglas, aplicar procedimientos y verificar hipótesis)

Pensamiento Divergente y Convergente (anticipar problemas y emitir soluciones relevantes y creativas)

Conceptualización (elaborar predicciones, organizar ideas)

Todas estas operaciones enunciadas se pueden hacer más vívidas en la medida en que el cuerpo las materializa enfrentando el reto de proponerlas desde lo vivencial. La experiencia que otorga el cuerpo, inscribe al estudiante-maestro en la sociedad que habita y que lo habita.

Por todo lo anterior esta materia debe revisar en el futuro maestro todo su trabajo desde la línea de lo Expresivo-Comunicativo-

Explorativo, buscando que se dé un desempeño futuro desde formas activas y prácticas, las cuales servirán como dispositivo que active tanto el trabajo en pedagogía, como en funciones cognitivas en general, aportando factores de aplicabilidad y vivencia a aquello que hasta ahora sólo había estado en el papel.

Todo esto reclama trabajar el cuerpo desde:

- Etnocorporeidad, etnomotricidad: reconocimiento del cuerpo y la sociedad, ésta es una lectura de nuestra sociedad, que apenas comenzamos a explorar.
- Cuerpo y tendencia pedagógicas, cómo ha entendido la pedagogía el cuerpo y cuál ha sido el papel que ha desempeñado en todos los tiempos.
- Cuerpo, Cultura y Educación: cuáles son las huellas que nos han dejado en la piel
- El cuerpo en el sistema educativo y en la reestructuración de normales: qué ha de cambiar, qué ha de permanecer.
- Las lecturas semiológicas: cuerpo y signo, el cuerpo como productor de sentido.
- La expresión corporal: el cuerpo como texto y como acción para la formación.
- El cuerpo y la creatividad: el cuerpo como génesis del pensamiento y la invención.

Los anteriores objetos de trabajo y sus correspondientes líneas de énfasis, deben ir avanzando progresivamente, porque a partir del trabajo que se realice en el transcurso de la materia, se debe dar ruptura de esquemas corporales que sólo coartaban y limitaban tanto el trabajo comunicativo como el expresivo y el pedagógico; se deben dar claros avances en un sistema que cuenta con el cuerpo como parte integral de la formación, en función de procesos y operaciones claves, en lo mental y lo cognitivo.

Hasta el momento el maestro se ha preocupado básicamente por el trabajo conceptual; los conceptos son multiplicados al momento de la clase con los alumnos, de modo estático y atento perdiendo

de vista todos los implícitos corporales. Ahora, con esta revisión desde la pedagogía, el cuerpo se reconoce y se valora en la misión que éste cumple en sus funciones informativa, formativa, aclaratoria y mediatizadora de procesos. Con esta materia se propende por la ruptura de paradigmas estáticos, propiciando una nueva conceptualización desde la diada *pensamiento-acción*; se trata de provocar una clase integral, desde los presupuestos cuerpo-herramienta mediatizadora y cuerpo-instrumento mediador humanizando, "pedagogizando", para una formación que cuenta con lo sensitivo y lo perceptivo.

Los logros se desprenderán básicamente de repensar el cuerpo en función de la formación, sin abandonar conceptos, pero teniendo en cuenta el cuerpo como instrumento, válido e importantísimo para el maestro en su desempeño en el aula, porque éste va más allá del verbo; el cuerpo sorprenderá a la palabra y configurará aquellos deseos innatos en el hombre de conocer y comunicar. Todo esto en función de la enseñanza y el aprendizaje desde la piel y en la piel de aquél que ha sido llamado hermosamente por Francisco Cajiao *la piel del alma*: "EL Cuerpo".



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
Centro de Documentación
C.E.D.E.



“Mano”
Dibujo a lápiz
Gustavo Enrique Calderón Henao

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE URABÁ TURBO.

Ana Isabel Gómez Arzuza*

EL QUEHACER DEL MAESTRO EN LA ESCUELA

Resumen
// Con este ensayo pretendo dar a conocer algunas ideas que tengo sobre la profesión docente y su práctica pedagógica; la idea es tratar de puntualizar aspectos que conllevan a pensar la docencia desde los distintos espacios en que una sociedad educa a sus miembros: desde lo cultural y lo pedagógico.

Una primera idea es la del maestro como pensador crítico de su quehacer. Esto implica ser un docente visionario e intérprete de la realidad para anticipar hechos futuros que puedan afectar la educación, implica además, ser un maestro que perciba e identifique aspectos anormales en la normalidad cotidiana del proceso educativo y del entorno social en que se mueve la educación. Esta «anormalidad», dentro de un normal desempeño en una institución educativa, se evidencia en las relaciones y códigos que rigen estas relaciones dentro del ámbito escolar, los cuales llevan a unas formas de comunicación que tienden a desprenderse de las generalidades en las situaciones comunes y determinan tipos diversos de comunicación para episodios específicos (Mockus 1987) o en términos de Wittgenstein: Juegos del lenguaje.

* Profesora
E.N.S. de Urabá.
Turbo.

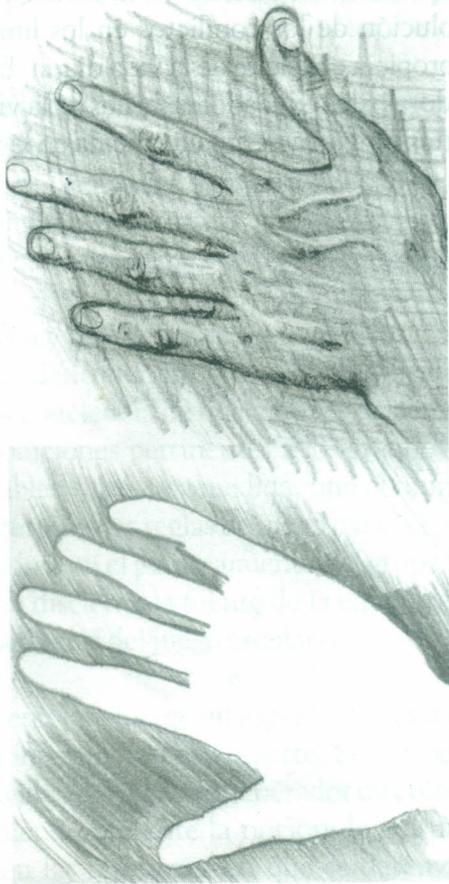
Son estas situaciones las que permiten evidenciar el trabajo crítico del maestro, porque de episodios repetitivos con un mensaje de irregularidad latente en las relaciones: maestro-alumno/alumno se generan discusiones y proyectos de investigación que hacen emerger los problemas educativos que pasan desapercibidos en la cotidianidad escolar.

Desde la óptica anterior surge la idea del maestro productor de conocimientos. Un conocimiento construido de el error, de los conflictos; para dar soluciones generales a situaciones puntuales que están generando problemáticas educativas muy graves. Es así como se puede vislumbrar un cambio educativo. Una escuela nueva.

El docente que identifica y problematiza los equívocos y confrontaciones que se generan, dentro de un proceso comunicativo produce conocimiento, y la conciencia de que a través del lenguaje los hombres encuentran soluciones pertinentes a los grandes problemas que parecen insolubles; y, en esta medida, una comunidad, la escolar en este caso, determina las reglas de juego para la convivencia institucional, es válido aquí el planteamiento del grupo Federici « en la medida en que se discierne la fuente de la equivocación, se determinan también las reglas del juego escolar».

Pero en la convivencia escolar emerge un aspecto que es inherente al hombre desde su nacimiento hasta su muerte. Es el aspecto cultural. Surge entonces la idea del maestro generador de cultura en el proceso educativo, teniendo presente la noción de cultura en su arraigo, y la armonía en las relaciones en que se desenvuelve la comunidad escolar, lo que permite su integración. Se toma además el concepto de cultura desde la sensibilización del hombre para pensar críticamente sobre su acción en el entorno, con los demás y consigo mismo. En términos de Gramsci cultura sería: « la organización y disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes. Y de esta manera formar personas cultas.

Pero para que un maestro forme personas cultas debe ser un líder democrático, disciplinado y ante todo muy humano, que entienda que la diversidad genera conflictos, pero también aprendizaje y desarrollo social y es esta diversidad humana la que permite el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, activa la creatividad para la solución de los conflictos en los límites comunicativos y también propicia el deleite de la vida diaria. Es parte de los retos de las educadoras y los educadores: hacer de la vida escolar un deleite, sin descartar ningún aspecto que incida en la vida sociocultural del niño.



“Manos”
Dibujo a lápiz
Gustavo Enrique Calderón Henao

INVESTIGACION EN EL AULA%, ESTRATEGIAS DIDACTICAS ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS

UNA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA COPACABANA

Consuelo Uribe Vélez*

Uno de los puntos más importantes en investigación educativa, concretamente en matemáticas, es la integración de los documentos rectores como los lineamientos curriculares en dicha investigación y su influencia en la práctica y en las políticas de educación, donde los maestros asuman el rol permanente de investigadores. Sabemos que aún no es muy frecuente que se considere al profesor como investigador de su realidad de aula y como creador en potencia de aspectos importantes para la investigación. "A menudo olvidamos que los profesores son los principales agentes encargados de implementar los cambios educativos, lejos de ser meros repetidores pasivos ajenos a reflexiones e innovaciones" (Planas, 1999).

Para enfrentar los nuevos retos que nos presenta la educación Matemática, en la Normal de Copacabana se vienen iniciando algunas investigaciones relacionadas con nuestra práctica en el aula, fundamentalmente sobre el diseño de situaciones problemáticas para el área, orientadas por la propuesta que presenta el profesor Orlando Mesa.

* Magister en
Educación.
Pensamiento
Matemático

Como un ejemplo, ofrecemos a continuación el diseño de una estrategia didáctica para ayudar a movilizar el pensamiento combinatorio.

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA:

El pensamiento formal es, según Piaget, el resultado de una construcción a partir del pensamiento concreto; sin embargo el "salto" de concreto a formal no es fácil de caracterizar, por tal motivo nos pareció más adecuado rastrear proceso continuos de refinamiento del pensamiento concreto hacia las características típicas del pensamiento formal.

Pensamos que algunos problemas de combinatoria numérica, relacionados con la obtención sistemática de números, pueden ayudar a cualificar el pensamiento concreto en este campo e impulsarlo hacia el pensamiento formal combinatorio.

Nuestra hipótesis fundamental sostiene que las estrategias de intervención afectan notablemente la calidad de las tareas que las personas realizan, sea cual fuere el estado del desarrollo cognoscitivo en que se encuentren. Esta hipótesis, optimista para la acción educativa, busca dar un mayor énfasis a la investigación sobre la forma adecuada para hacer más eficaz una competencia cognoscitiva, que a la investigación pedagógica sobre las limitaciones cognoscitivas. Escribe Piaget.

".....Por lo tanto, es evidente que las operaciones lógico-matemáticas son simultáneamente colectivas e individuales, de acuerdo con un círculo ineluctable, y ello desde la infancia: pues es patente que sin bien las aportaciones educativas aceleran el desarrollo operativo del niño, es preciso utilizar las operaciones para asimilar las que se les transmitan, lo cual nos conduce de nuevo al círculo de lo individual y lo colectivo" (1980, pag.169)

Por otra parte, el postpiagetano Corral escribe:

"El desarrollo del pensamiento formal no se produce de un modo

homogéneo y sincrónico. Por el contrario aparecen fuertes desfases en la actuación de los adolescentes cuando se enfrentan a distintas tareas y aún dentro de la misma tarea, cuando varía la dificultad de la relación numérica implicada en los distintos temas”.

“Con respecto a tareas que requieran el esquema de control de variables, se han observado diferentes porcentajes de resolución entre ellas. Dentro de la misma tarea también se observan desfases entre unos factores y otros: el hecho de aplicar este esquema formal al analizar algunos factores, no implican necesariamente su aplicación a todos. La situación intrasujeto es poco consistente” (1989, pag. 30)

En este trabajo describimos un experimento para estudiar el comportamiento intelectual de un grupo de niñas adolescentes del grado sexto de la educación básica, niñas que se encuentran en el momento de construcción del llamado, por Piaget, pensamiento formal.

Pretendemos, inspirados en Piaget y en Corral, comprobar las distintas dificultades que pueden presentar tareas de tipo combinatorio numérico, como también su posible cualificación al recurrir a estrategias específicas de investigación pedagógica.

"Nuestro propósito fundamental de investigación consiste en el estudio de las relaciones entre las competencias para la ejecución de tareas, que manifiestan nuestras niñas cuando se enfrentan a las situaciones problema presentadas.

Una vez reconocido en las niñas cierto nivel de competencia cognoscitiva, se formulan situaciones problemas que motiven interrogantes y respuestas. Entendiendo por problema “toda situación que el sujeto puede resolver mediante la utilización de su repertorio de respuestas inmediatamente disponibles”.

De lo anterior se desprende que todo problema exige una situación de “desequilibrio” a la que no puede dársele una solución inmediata, sino que se requiere un trabajo intelectual para lograrlo.

El problema formulado nos permite conocer un proceso para construir un conocimiento y ayudar para que se comprendan otros desde él. Se mira a la alumna como una potencialidad cognitiva en movimiento, no como un recipiente vacío el cual se debería llenar de conocimientos. Reconocer al estudiante como constructor de su propio pensamiento es diferente a reconocerlo como capaz de dar cuenta de lo que el maestro le enseña.

Por otra parte, investigar la inteligencia para conocer más del hombre, de sus procesos de construcción y, principalmente, bajo qué condiciones se da el pensamiento formal y cómo se puede ir modificando de tal manera que implique cambios cualitativos, es hoy en día necesidad prioritaria de la educación básica y media, y más concretamente, de los maestros del área de matemáticas.

En síntesis, investigamos si una intervención pedagógica adecuada permite la movilización de los diferentes esquemas combinatorios aplicados en la solución de problemas numéricos.

MODELO DE PROBLEMAS:

El problema investigado pertenece al modelo:

¿Cuántos números pueden representarse en un ábaco con "j" barras utilizando 1,2,3... hasta n aros?

Esta pregunta equivale a la siguiente:

Encontrar el número de las soluciones enteras positivas de la ecuación.

$$x_j + x_{j-1} + \dots + x_2 + x_1 \leq n$$

Curiosamente el número de soluciones lo da la fórmula del profesor Orlando mesa.

$$T(j \leq n : \frac{n(n+1)(n+2)\dots(n+j-1)}{j!}^*$$

Así, por ejemplo, los números que pueden representarse en un

* Ver demostración en las notas del profesor

ábaco de tres barras, utilizando 1,2,3.....ó 5 aros, son:

$$T_{3 \leq 5} = \frac{5 \times 6 \times 7}{3!} = 35 \text{ números}$$

La situación problema

La situación problema se define acá como un espacio de interrogantes que posibilite, tanto la conceptualización, como la simbolización y la aplicación comprensiva de algoritmos, para plantear y resolver relaciones de tipo matemático.

Los criterios tenidos en cuenta para el diseño de la situación problema fueron:

- Una concepción constructivista del conocimiento, que incorpora la enseñanza como un elemento indispensable para que un sujeto pueda obtener un aprendizaje cualitativamente superior, comparado con el que obtendrá si se le abandona con sus competencias individuales.

La actuación en el aula debe responder a un proceso interactivo en el que participan: el objeto a conocer (organizado en redes conceptuales), el estudiante (con sus concepciones sobre el objeto) y el docente (confrontando las respuestas de los alumnos y aportando informaciones desde la cultura formal).

El propósito fundamental de la situación planteada consiste en tratar de movilizar las tres habilidades básicas del pensamiento matemático; esto es, la comprensión de los conceptos, la ejercitación de lo que se comprende y la resolución de problemas. Además, se buscan comportamientos típicamente matemáticos como: la flexibilidad o toma de conciencia, la indagación por lo posible, las elaboraciones sistemáticas, la estructuración de informaciones, la anticipación de hipótesis y la creación de hipótesis.

PREGUNTAS PARA INICIAR LA SITUACIÓN PROBLEMA

Se diseñan preguntas como las siguientes.:

1. ¿Con un ábaco de 2 barras y 5 aros, cuántos números se pueden obtener? ¿Cuáles son esos números?
2. ¿Con un ábaco de 3 barras y 5 aros, cuántos números se pueden obtener? ¿Cuáles son esos números?
3. ¿Con un ábaco de 4 barras y 5 aros, cuántos números se pueden obtener? ¿Cuáles son esos números?

INTERPRETACIONES POSIBLES:

El problema queda abierto para interpretarse de dos maneras:

- a) Utilizando simultáneamente los 5 aros.
- b) Utilizando uno - dos - tres - cuatro o cinco aros

MODELOS DE OBSERVACIÓN:

Se analizan los procedimientos seguidos por las niñas para responder a las pruebas diagnóstico y a la prueba final.

Se realizan actividades propuestas durante todo el tiempo de la intervención. Principalmente, interpretamos sus formas de representación gráfica y de simbolización matemática; además la búsqueda de conjeturas que den cuenta del descubrimiento de relaciones y, finalmente, la forma de analizar y sintetizar los resultados, tanto verbalmente como por escrito (formas argumentativas).

BIBLIOGRAFÍA

APOSTEL, L. Algunos problemas sobre las relaciones entre las psicógenesis y las lógicas no clásicas, en J. Delval (comp), Investigaciones sobre lógicas y Psicología, Madrid, Alianza, 1976.

CORRAL A., Asincronías en el desarrollo del pensamiento formal. Madrid: estudios psicología 37-7-30. 1989.

MESA., Orlando y otros. Proyecto de Investigación, Código Ciep 01-02, Medellín, 1991.

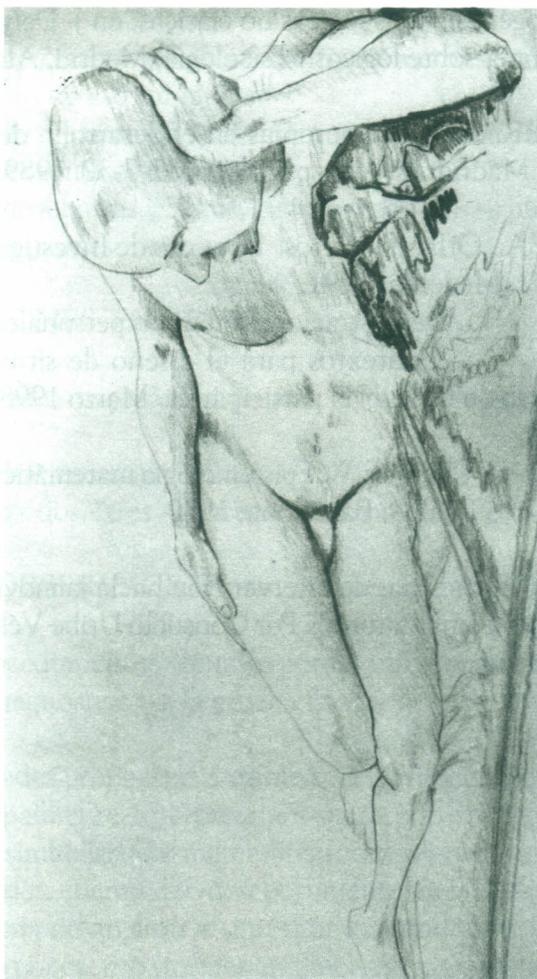
_____. Demostraciones en notas personales del profesor
_____. Contextos para el diseño de situaciones problemas. Centro de Pedagogía participativa. Marzo 1998.

· Piaget J. y Beth, E.W. Epistemología matemática y Psicología (trad. Cast). Grijalbo, Barcelona; 1980

Tesis "Estrategias de intervención hacia la movilización del pensamiento combinatorio". Por Consuelo Uribe Vélez y Orlando Mesa Betancur.



FACULTAD DE EDUCACION
Centro de Investigación y Desarrollo
Centro de Docencia y Asesoría
CEDEO



“Desnudo masculino”
Dibujo a lápiz
Gustavo Enrique Calderón Henao

INVESTIGACION EN EL AULA % FORMACION DE DOCENTES % METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

MAESTRO INVESTIGADOR, ESCUELA INVESTIGADORA E INVESTIGACIÓN DE AULA

Bernardo Restrepo Gómez, Ph.D.*

Introducción

Desde mediados de la década del 60, con mis estudiantes de pregrado de educación de la Universidad de Antioquia, escudriñé la posibilidad de formar un maestro investigador a través de la metodología de la investigación - acción educativa. Más recientemente he ligado esta metodología al planteamiento de alternativas de capacitación de docentes y la he ensayado con maestros de preescolar, primaria, secundaria, media y superior. El propósito ha sido y sigue siendo el de endogenizar la investigación en la escuela.

Quiero, en este artículo, discutir aspectos relacionados con el problema del maestro - investigador y, por extensión, de la escuela investigadora y de la investigación en el aula o investigación de aula, dada la fuerza que estas ideas han ido tomando en el mundo como una tendencia en la formación de docentes. En Colombia, en particular, la Ley 115 de 1994, el Plan Decenal de 1996 y el Decreto 272 de 1998 sobre Acreditación Previa de programas de formación de formadores, ponen especial énfasis en la preparación de los docentes para la investigación.

Cuando hablamos aquí de un maestro investigador en los niveles de preescolar, educación básica y educación media, nos referimos a

* Licenciado en Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. 1963. Medellín. Master of Science en Sociología de la Educación. University of Wisconsin. 1966. Wisconsin. Ph. D. en Investigación en Educación y Sistemas Instruccionales. Universidad Estatal de la Florida. 1973. Florida.

investigación educativa y particularmente a investigación pedagógica, esto es, a la que el educador puede hacer mientras enseña y forma, a la investigación de su práctica pedagógica y de la construcción de saber pedagógico, no a investigación básica de saberes específicos por enseñar.

1. Antecedentes Teóricos

Los antecedentes teóricos de esta teoría pueden situarse en el advenimiento del método de investigación - acción propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en 1947 (Kemmis, 1993; Elliot, 1994). Lewin concibió esta metodología como aquella emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados y en la que no hay distinción entre quien investiga, lo investigado y el proceso de investigación.

La investigación acción tuvo desde Lewin desarrollos varios con compromisos y aplicaciones diferentes. En 1953 Stephen Corey, profesor del Teachers College of Columbia University, publicó una obra sobre investigación acción como método para mejorar las prácticas escolares. Corey concibió este método como aquellos procesos investigativos conducidos por el maestro en su escuela y aula tendientes a comprender su práctica pedagógica y transformarla. Este profesor de la Universidad de Columbia hizo hincapié en las conexiones existentes entre la investigación social y los movimientos sociales de la época. Orlando Fals Borda optó por esta línea de investigación acción con el nombre de Investigación - Acción Participativa y con una clara orientación a una investigación comprometida con el cambio social (Fals Borda, 1978), orientación que también se ve en algunos de los investigadores de la educación, como Stephen Kemmis (1998).

Volviendo a la aplicación educativa de la investigación - acción, en la década del 70 Lawrence Stenhouse, reformador del currículo de las humanidades en Inglaterra, clama por una investigación educativa naturalística, no positivista, centrada en el interior de la es-

cuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los maestros. Su alumno y colaborador John Elliot, ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre la Investigación - Acción en Educación (1994) en la que fundamenta esta propuesta. Según Stenhouse y Elliot (1993; 1994), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una acción integrada. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación, realizada hasta entonces por otros profesionales.

En la misma década del 70 Argyris y otros plantean el Aprendizaje del doble circuito (1976) y más tarde de la investigación - ciencia; Harvard (Light, Singer and Willet, 1990) propone los estudios evaluativos; Angelo (1993) expone la investigación de aula. Hall (1997) describe tipos de la enseñanza reflexiva o procesos de reflexión, autocríticos y transformación de la enseñanza por parte de los mismos docentes. Todos estos desarrollos siguen el enfoque de investigación centrada en la práctica. Otros investigadores han incursionado en la investigación - acción - educativa, entre los cuales cabe destacar al australiano Stephen Kemmis (1993; 1997; 1998).

Paralelamente a la propuesta de la **investigación acción educativa** se ha desarrollado, como se enuncia en el párrafo anterior, la propuesta de la **Enseñanza Reflexiva** que guarda relación con la investigación acción educativa, aunque no sigue toda la lógica de la investigación. En efecto, la **Enseñanza Reflexiva es un enfoque de enseñanza** que consiste en recoger datos sobre la propia enseñanza y en tratar de mejorar ésta a través de la reflexión sobre los datos. Éstos se obtienen mediante múltiples técnicas y múltiples fuentes, como grabaciones de la clase, muestra de los trabajos y evaluaciones de los estudiantes, diarios de campo de profesores, etc... La revisión de estos datos permite interpretar el desempeño del docente en clase y diseñar cambios mejoradores para las siguientes sesiones.

Susan Hall (1997) considera que la Enseñanza Reflexiva es un enfoque general para el mejoramiento de la enseñanza y que puede tomar diferentes formas, unas más sistematizadas que otras. Entre tales formas enuncia la investigación - acción, la supervisión clínica, el análisis de los incidentes críticos, la observación de pares, la misma práctica reflexiva, los portafolios de enseñanza y el aprendizaje acción.

La diferencia de estas formas de práctica reflexiva con la investigación - acción en sí es que esta última incluye investigación sistemática a través de un proceso cíclico de planteamiento de un problema específico de la práctica, reflexión, planeación de propuesta de acción, observación, nueva reflexión y nueva acción. En la investigación es de vital importancia el auto examen y la autocrítica, así como la construcción de propuestas de acción, observación, nueva reflexión y nueva acción. En la investigación acción es de vital importancia el autoexamen y la autocrítica, así como la construcción de propuesta de acción, su montaje, ensayo y verificación de efectividad.

2. Antecedentes legales

La Ley 115 de 1994 recoge esta tendencia teórica y resalta la necesidad de que la formación de educadores tenga un sustento investigativo. Este aserto es desarrollado luego en el Decreto 272 de 1998 en el que claramente se considera que los núcleos pedagógicos en la formación de docentes, política y administración educativas, y el de la historia y estructura epistemológica de la pedagogía, tienen qué tener como base común la investigación educativa y pedagógica.

3. Posiciones frente a la posibilidad de formar un maestro que investigue a la vez que enseña

Tres posiciones podemos atisbar en el desarrollo reciente de esta corriente teórica discutida por los formadores de formadores. La primera, en sintonía con Stenhuose, Elliot y Kemmis, es que sí se

- puede ser investigador a la vez que se enseña y forma y que estas actividades se ejercen de tiempo completo. Este tipo de investigación se realiza sobre la práctica pedagógica, fundamentalmente.

Una segunda posición, la de quienes consideran la investigación como una práctica rigurosa, sin niveles de aproximación, es que no es posible ser docente de tiempo completo o preferentemente dedicado a la práctica pedagógica e investigar al mismo tiempo. Entre quienes así piensan está, por ejemplo, Aracelly de Tezzanos, educadora uruguaya ampliamente conocida en nuestro medio. La actividad investigativa implica tal responsabilidad y el seguimiento de procesos tan complejos que no es dable combinar las responsabilidades de la docencia y las de la investigación.

La tercera posición, la mía si me lo permite, es en cierto modo intermedia, conciliadora. Sí y no. No es dable investigar sobre los objetos de los saberes específicos que se enseñan, o al menos hacer investigación útil que aporte resultados significativos al cuerpo de conocimientos existente, porque no se cuenta con el equipo requerido ni con el tiempo indispensable para ello. El docente puede estudiar y debe estudiar el saber que enseña y leer investigación al respecto para incorporarla a su enseñanza, pero ello no constituye investigación de tal saber. Sí es dable investigar sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospectiva, la introspección y la observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas. Los físicos observan el universo. Galileo construyó un telescopio y descubrió las manchas solares. El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza. Consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico.

4. Tres orientaciones de la investigación en la escuela y en el aula

La orientación o tipo de investigación más emprendida, más corriente en nuestro medio ha sido la investigación etnográfica cualitativa de fenómenos escolares como objetos vistos desde fuera de la práctica educativa del maestro. Bien por que la ejecutan otros intelectuales, principalmente antropólogos y sociólogos, o porque la llevan a cabo otros maestros dirigidos por intelectuales externos a la escuela. De este tenor son los proyectos emprendidos por la fundación FES de Cali en años recientes y que se han centrado en los castigos escolares, en el poder de la escuela, en la violencia, en los adolescentes (Proyecto Atlántida) y en la transformación de la escuela para que brille con luz propia como las pléyades del firmamento (Proyecto Pléyades). La investigación es emprendida por docentes.

Una segunda orientación de investigación en la escuela es la investigación de contenidos curriculares. Este tipo de investigación es emprendida por los estudiantes bajo la coordinación del docente y tiene por objeto realizar pequeñas investigaciones, monografías, consultas, proyectos integrados como método de docencia inductiva. Los métodos de aprendizaje por descubrimiento y construcción han sido concebidos para materializar esta propuesta. Los proyectos integrados y el Aprendizaje Basado en Problemas, ABP, son ejemplos de esta orientación formativa. La investigación es emprendida, en este caso, por docentes y alumnos.

La tercera orientación proviene de la investigación acción educativa y se concentra en la práctica pedagógica de los docentes. Exponentes de esta tradición son Corey, Stenhouse, Elliot, y Kemmis. Las etapas de este tipo de indagación son la reflexión con miras a deconstruir la práctica y a develar las teorías implícitas u operativas que la sustentan; la reconstrucción de la práctica a partir del diseño de alternativas didácticas y de formación; el ensayo o acción transformadora; el seguimiento de la efectividad de resultados; y el retorno a la reflexión para idear nuevos ajustes. Y el ciclo comienza de nuevo. En definitiva la I-A-Educativa es una aplicación de la

autorregulación o de la aplicación de los procesos metacognitivos a la propia práctica. Esta aplicación puede ser individual, si es una reflexión de un maestro sobre su práctica, o colaborativa, cuando un grupo de docentes reflexionan en grupo sobre su práctica y se apoyan, critican, validan sus procesos en pos del mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos, del mejoramiento de la profesión y de la superación del aislamiento del docente.

5. Metodología de la Investigación - Acción Educativa

Los diversos proyectos que he acompañado utilizando esta metodología me han permitido estructurar las siguientes etapas de la metodología:

- La Fundamentación conceptual del macroproyecto, no de cada subproyecto, dado que se trata de una investigación cualitativa. En esta fase se estudió la naturaleza de la Investigación - Acción Educativa desde sus raíces, así como su intencionalidad.
- Construcción de problemas de investigación por parte de cada docente, a partir de una reflexión sobre su práctica y las dificultades que ella presentaba.
- Instrumentación o delimitación de técnicas e instrumentos para capturar datos y convertirlos en información. Las técnicas e instrumentos más acudidos han sido el diario de campo, técnica central, las entrevistas, el grupo focal, y la observación.
- Deconstrucción de la práctica mediante la descripción retrospectiva, introspectiva y observacional de todo evento relacionado con la práctica. En esta etapa el descubrimiento de las teorías operativas o implícitas de la práctica es un propósito central. Ésta fue apoyada con lecturas de Gadamer y Derridá, exponentes alemán y francés de la hermenéutica y expresamente de la deconstrucción de textos y prácticas sociales el último.
- Sistematización de datos que comprende tres fases: lectura descriptiva, categorización e interpretación - teorización.

- Reconstrucción de la práctica a través de la escogencia de estrategias alternativas a la de la práctica deconstruida.
- Experimentación de la práctica reconstruida durante un tiempo suficiente para lograr resultados.
- Discusión de resultados, a través de indicadores que especifiquen la efectividad de la nueva práctica.

De los procesos de Investigación Acción Educativa que he acompañado derivan resultados importantes, a saber:

- Se ha construido una experiencia colectiva de investigación y a través de ella un modelo particular de investigación acción que asegura que la endogenización de la investigación en la institución escolar es posible.
- Todos los participantes han colaborado en la convalidación de los procesos de investigación aportando a éstos aquella intersubjetividad que en la investigación cualitativa es prenda de confiabilidad de los resultados.
- La capacitación - acción, esto es, la capacitación a través de la investigación, de la experimentación, del ensayo de propuestas teóricas, es viable y desarrolla en los investigadores una motivación intrínseca que garantiza la culminación de los proyectos y su recreación hacia el futuro, haciendo viable el autorreciclaje de los docentes para neutralizar su tendencia a la desactualización. En este sentido, la investigación como medio de capacitación ofrece una ruptura provocativa con respecto a la capacitación mediante cursos que poco impacto suelen tener en la transformación de la práctica pedagógica.
- La experiencia ha permitido sensibilizar a los docentes con respecto a la crítica, actividad fundamental en la cualificación de los procesos investigativos.
- La pedagogía ha sido asumida como una disciplina teórica y prác-

tica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sistematizadas. Es decir, se ha pasado a generar saber pedagógico validado por una práctica consciente y crítica.

Al echar una mirada a cada uno de los proyectos llevados a cabo encontramos también aspectos débiles. Entre ellos destacamos:

- Es cierto que se ha recorrido un proceso completo de investigación acción educativa, esto es, de reflexión, investigación, acción y nueva reflexión; pero el proceso debe continuar en procura de renovar la acción. Por ejemplo, deben buscarse apoyos teóricos al saber generado, precisando metodologías, estructurando de forma coherente sus componentes, superando ensayos alternativos de múltiples elementos que aún carecen de un engranaje sistémico y de una filosofía integradora. Los investigadores e investigadoras deben proponerse, en un segundo ciclo de investigación - acción - educativa, lograr esta fundamentación teórica y esta compactación sistémica de los componentes ensayados. Al hacerlo, quizás unos elementos salgan y otros entren, puede que la relación entre unos y otros resulte no ser la indicada y sea menester trabajar más estas relaciones. Para ello es más indicada la investigación, la búsqueda continua, la construcción o generación de saber pedagógico, pero haciéndolo desde la práctica reflexionada, criticada, resignificada y validada. Y la IA Educativa no acaba, no es de producto, sino de proceso permanente, reentrante en sus etapas.

Las experiencias que hasta ahora he tenido con esta metodología han sido iluminadoras de que la propuesta de Stenhouse es factible y una evidencia fuerte en pro de la efectividad del modelo de formación de formadores basado en un maestro investigador.

BIBLIOGRAFÍA

Argyris, C. (1976). *Increasing Learning Effectiveness*. New York: Willey.

Argyris, C. and Schon, D. (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Atweh, B. Kemmis, S. and Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. New York : Routledge.

Corey, S. (1953). *Action Research to improve school practices*. New York: Teachers' College Press.

Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fals Borda, O. (1978). *El Problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá : Ediciones Tercer Mundo.

Hall, S. (1997). *Form of Reflective Teaching Practice in Higher Education*. In Pospisil, R. And Wilcoxon, L. *Learning Teaching*, pp. 124-131. Murdoch University.

Kemmis, S. (1993). *Action research and social movement: A challenge for policy research*. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 1, No 1.

Kemmis, S. (1997). *Action Research or Classroom Research: A Challenge for Policy Research*.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

SEMINARIO INVESTIGATIVO %
SEMINARIO INTEGRATIVO PARTICIPATIVO.

**DOCUMENTO PARA LA REFLEXIÓN, EL DEBATE Y EL
ANÁLISIS DE UN QUEHACER COTIDIANO QUE
NOS IDENTIFICA, RECONOCE Y EXPONE: EL SER
MAESTRO**

**EL SEMINARIO INTEGRATIVO PARTICIPATIVO. -SIP-
...una propuesta en contra del asignaturismo..., en favor de la in-
vestigación y la integración de los colectivos.**

John Jairo Zapata Vasco.*

“ Incluir a los estudiantes en la idea de la libertad de educación es aun más importante que incluir a los docentes, o al menos lo sería si fuese posible separar las dos cosas. La libertad de los docentes es una condición necesaria para la libertad de aprendizaje por parte de los estudiantes” John Dewey.

* Profesor
Departamento de
Educación
Infantil, Facultad
de Educación.
Universidad de
Antioquia

Los diferentes conceptos de seminarios que vienen elaborándose y definiéndose desde la mitad del siglo XX, nos convocan a mirar desde la historia el presente, a retomarlos hoy, al inicio del siglo XXI, para resignificar su importancia y revisar su quehacer en el contexto actual, en la formación de maestros investigadores. La pedagogía, como saber fundante, considera esta dimensión formativa

como un acercamiento de los maestros al status de intelectuales dentro de la comunidad científica.

Para las décadas de los sesentas y los setentas el seminario significó la conquista de un espacio para una nueva relación entre maestros y alumnos en la cual coexisten docencia e investigación, sin olvidar en ningún momento el sentido de clase y el compromiso con la realidad que les circundaba. Miremos algunas reflexiones de la época acerca del seminario:

"El seminario se define como una técnica de trabajo y de estudio socializados en la que los procedimientos operativos, el área de estudio o trabajo y los resultados deben surgir de la totalidad de las personas participantes".

"Los seminarios comienzan a funcionar sobre la base de una idea concebida por una comisión (de alumnos); luego se organizan equipos de trabajo los cuales eligen un coordinador, quién dirigirá y representará al grupo ante el profesor"¹.

"El seminario tiene por objeto la investigación o estudio intensivo de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas (workshops).

En un seminario, en todo lo posible, debe darse a los estudiantes libertad para decidir ellos mismos la tarea a realizar. El profesor asume rol de colaborador, asesor, al cual recurren los miembros del seminario cuando les es preciso.

"El Seminario se dirige esencialmente a lograr el adiestramiento del alumno en el estudio independiente, a iniciarlo en la práctica de la investigación y a proporcionarle los recursos necesarios para el aprendizaje metódico"²

"La metodología del seminario obliga al alumno a pensar, a razonar y elaborar conclusiones propias sobre la base de los saberes que va adquiriendo, el seminario como didáctica de la enseñanza superior

¹ Larroyo, Francisco. *Pedagogía de la enseñanza superior*. UNAM, Mexico, 1995 P 141

² Ruiz, Gustavo A. *El seminario como medio de enseñanza universitaria*. Ed. Mim. para el tercer curso de capacitación pedagógica para el personal docente y de investigación de la UCV, Caracas 1969 P. 1

debe enseñar al alumno a pensar, no debe vincular prematuramente al alumno a la investigación sin antes prepararlo, un alumno puede llegar a frustrarse si, durante el desarrollo de un seminario, piensa que llegará a producir un saber cualitativamente nuevo en la ciencia y no lo produce. Una frustración de tal tipo podría llegar a anular las capacidades potenciales de un investigador”³.

Para el Seminario Alemán la escritura es el puente permanente de comunicación y socialización en el colectivo; a partir del trabajo disciplinar, el estudiante interactúa con la investigación, hasta llegar a la producción de teorías, en búsqueda permanente de comunicación con la comunidades científicas por intermedio de un diálogo con sus pares. Este intercambio de comunicación escrita del trabajo disciplinario identifica el papel del intelectual.

El seminario es el campo de reflexión permanente entre pares de discusión concertada a través de la escritura; se convierte en el medio por el cual el aprendizaje se vuelve investigación y ésta, a su vez, aprendizaje. El docente es un animador, es parte integrante, constituyente del seminario. Las fuentes documentales de visiones diversas son vitales para el crecimiento y desarrollo del seminario. Sus resultados son dinámicos y están en construcción permanente y cíclica.

La lectura y la escritura llevan a la confrontación, a la reflexión y al debate; la reconceptualización y la resignificación se convierten en espacios obligados donde la teoría se vuelve práctica y la práctica se vuelve teoría. El principio de la pedagogía alemana se materializa en el *hacer, el aprender haciendo*, sin activismo; el campo de la experimentación se convierte en el umbral de las prácticas cotidianas, pensadas desde la acción mejoradora de los sujetos que participan y desde el fortalecimiento del colectivo que representan.

A comienzos de siglo XXI, cuando nos preguntamos por los maestros formadores, con programas a cinco años, que identifican al maestro como sujeto de saber pedagógico, investigador de sus prácticas cotidianas, reconocido intelectual transformativo⁴, que com-

³ Volkov. El hombre en el mundo de las ciencias y la técnica. Ed. Novosti. Moscú 1972 P. 168 en Trombone P. El Seminario. Cid editor. Caracas 1978

⁴ Giroux Henry. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de Educación Pidos/ MEC. Barcelona 1990 P. 172

binan la reflexión y la práctica académicas, con el fin de educar a los futuros docentes para que sean ciudadanos reflexivos, activos, y comprometidos con las comunidades que habitan; el seminario constituye una excelente estrategia de formación.

En este contexto aparece la propuesta de "Seminario Integrativo Permanente - SIP -" presentada en el colectivo de docentes en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, durante el periodo de acreditación previa. En el momento está considerada como una resignificación de la cátedra y una innovación metodológica en construcción; cuenta con una mirada crítica y con unos soportes administrativos y curriculares que le permiten desarrollarse dentro de los marcos de la "innovación", como una auténtica alternativa de cambio.

Es una propuesta inicial para comenzar a mirar las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, a cuestionar los currículos rígidos en los que nos encontramos; a revisar el perfil de maestro que estamos formando, para redefinir el rol profesional del docente conceptualizado en el estatuto docente profesoral tanto del maestro de la educación básica y media como del de la Universidad. Así mismo propicia la reflexión acerca del alumno o educando en formación que delinea el Estado en procura de aquel ciudadano que requiere el país.

En el caso de la Universidad de Antioquia el rol del profesor se conceptualiza como "la persona contratada para desarrollar actividades de investigación, docencia, extensión y administración académica, como funciones; comprometido con el conocimiento y con la solución de los problemas sociales que, con criterios de excelencia académica y en el marco de la autonomía universitaria, participa en la prestación de un servicio público, inherente a la finalidad social del estado.

El profesor tiene un compromiso profesional y ético con el proceso de formación integral de los estudiantes. Con el ejemplo transmite valores universales: curiosidad intelectual, que le permite expandir

el conocimiento por la propia búsqueda e investigación; respeto por los demás, expresado en la disposición para escucharlos y comprender sus puntos de vista; capacidad para manifestar el desacuerdo con otros mediante la argumentación en insaciable búsqueda y construcción de la verdad en espacios de libertad e igualdad; y la no discriminación por razones de raza, sexo, edad, religión, condición social, cultural y concepciones políticas.”⁵

La ley general de educación en nuestro medio, asume al educando o alumno como el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral, cuya formación “debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.”⁶

En la conformación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores la reglamentación general presenta unas metas claras y objetivas orientadas a unos fines generales dirigidos a las Escuelas Normales Superiores y a las Facultades de Educación para:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico y
- d) Preparar educadores en el pregrado y en el postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.⁷

La educación superior se entiende como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo y su formación académica o profesional

⁵ Estatuto
Profesoral.
Universidad de
Antioquia 1996
Art. 2 El
Profesor

⁶ Ley 115 de 1994.
Ley General de
Educación Art.
91 - 92

⁷ Ibid. Art. 109
Formación de
Educadores

A propósito de la realidad institucional en su relación con los ideales expresos en esta normatividad la reflexión podría proceder desde la pregunta abierta: ¿ Existe realmente este profesor en las Facultades de Educación, el que necesita el país, el que demanda el nuevo sistema de formación de maestros ? ¿Cuál es el maestro que tenemos en las Escuelas Normales Superiores, cual es su perfil, cómo se relaciona su quehacer cotidiano con la investigación y con el saber pedagógico ? O nos encontramos en un estadio donde aún reconocemos en lo imaginario la razón que guía la rutina diaria y de año tras año como lo plantea Giroux⁸

“Posiblemente nos encontramos en los marcos conceptuales de una *pedagogía gestiona*ria, donde el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación, las cuestiones centrales referentes al aprendizaje se reducen a un problema de gestión, con interrogantes a resolver, de cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado; en la cual la conducta del profesor necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles”

Salir de la *Pedagogía gestiona*ria nos convida a la construcción de un espacio para la experimentación, con la propuesta de programar, de planear el trabajo disciplinaria e interdisciplinariamente; en el nivel institucional esta se concreta a través de los proyectos pedagógicos y las prácticas. El SIP pretende centrar los currículos en proyectos que permitan la formación de un profesor transformativo e investigador de sus prácticas cotidianas, con el propósito como lo plantea Giroux, de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. En términos de Dewey: «cuando enfrentamos el problema del método en relación con una nueva orientación social, el problema central que se presenta es el del lugar de la inteligencia. No puedo coincidir con quienes piensan que el otorgar a la inteligencia el puesto central de la educación signifique tomar frente al conflicto social una actitud neutral, abstracta y “puramente intelectual por no decir mecánica”⁹

⁸ *ibíd.* Pg 175.

⁹ Dewey John. *El Hombre y sus problemas*. Editorial Paidós. Buenos Aires 1952 pg. 97

El SIP y la escritura, los centros de documentación, el archivo pedagógico, la biblioteca y el aula virtual

El -SIP- implica la lectura y la escritura comprensiva, crítica y creativa, la capacidad de interpretar y argumentar, de confrontar teoría con vivencias prácticas, hasta llegar al campo de la experimentación desde donde se tejan nuevas propuestas didácticas en el saber por enseñar. Así es posible enriquecer la pedagogía como saber fundante e instituir la investigación desde la participación de colectivos docentes, de alumnos, padres de familia, directivos, académicos y administradores de la educación a nivel institucional e interinstitucional. La escritura se convierte en el medio de comunicación de excelencia y reconocimiento: lo que no se escribe limita su existencia sólo a los imaginarios personales.

El -SIP- requiere de un colectivo de docentes especializados en pedagogía, preparados en un saber por enseñar; el fortalecimiento de la identidad del docente se deriva de la investigación formativa y la práctica pedagógica. El seminario debe estar orientado por un docente con formación en el campo de la investigación formativa para asesorar a los estudiantes en las experiencias y prácticas; pero, el diseño de éstas será responsabilidad del colectivo de docentes que sirven todos y cada uno de los demás espacios (asignaturas o seminarios) en el respectivo semestre, propiciando así la integración de las temáticas fundamentales, los ejes problematizadores, los conceptos articuladores, los proyectos de aula, que permitan la interdisciplinariedad.

Este espacio de reflexión permanente permite la coherencia entre los diferentes componentes curriculares: *el diálogo entre los saberes y la construcción del campo intelectual de la pedagogía en búsqueda del reconocimiento entre la comunidad científica*. El perfil del educador de infantes que se quiere formar y que necesita el país emana de preguntarnos por dicha congruencia: ¿Qué se entiende por cultura de la infancia? ¿Qué condiciones requiere un pedagogo infantil para promover una cultura de la infancia?. ¿Qué acciones educativas y pedagógicas deben adelantar estos profesionales? ¿A quién se edu-

ca? ¿Cómo se educa? ¿A quien se enseña? ¿Qué se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Para qué las prácticas en relación con el proyecto pedagógico? Todo ello desde fundamentaciones epistemológicas y didácticas.

Paulo Freire, desde su *pedagogía crítica*, nos delega planteamientos muy válidos para el trabajo de los colectivos partiendo del diálogo: el reconocimiento del otro, la palabra en el trabajo para romper con el silencio y la individualidad y la importancia de la acción-reflexión. El llamado al diálogo entre pares y el reconocimiento entre sí para aprender en comunidad nos recuerda que “el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, no puede hacerse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo no esperan nada de su quehacer ya no puede haber diálogo. Su encuentro es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso. No hay diálogo verdadero sino hay en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico. Pensar que no aceptando la dicotomía mundo-hombre, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como proceso, que la capta es constante devenir y no como algo estático. No se dicotomiza a sí mismo de la acción. “Se baña” permanentemente de temporalidad, cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve el “tiempo histórico”, como un peso, como una estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado, de donde resulta que el presente debe ser algo ya normalizado y bien soportado. Solamente el diálogo, que implica un pensar crítico, es capaz también de generarlo¹⁰

El -SIP- propiciará el acercamiento progresivo de las maestras y los maestros en formación a diversos contextos educativos de carácter no formal, formal e informal, donde podrán identificar situaciones problemáticas que serán exploradas en los aspectos social, cultural y pedagógico, para confluir en ellas, identificando, analizando e interpretando fenómenos educativos que los conduzcan a la formulación, ejecución, y evaluación de proyectos de carácter pedagógico e investigativo que mejoren y cualifiquen la educación en Colombia .

¹⁰Freire Paulo.
Pedagogía del oprimido p. 103 -
104 Buenos Aires.
Paidós 1972

El contacto de estos maestros con la sociedad civil les permite reconocer lo público y lo privado, para lo cual la docencia es proyectada desde la investigación dentro y fuera del contexto escolar, lo cual garantiza una alianza entre la educación y el contexto social.

El maestro como un sujeto activo, participativo y transformador de sus propias prácticas, conocedor del contexto donde se encuentra, comienza a ser reconocido como un intelectual de la pedagogía, con un saber por enseñar: "los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma como deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen., el diálogo comienza en la búsqueda del contenido programático, A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente, crean la historia y se hacen seres históricos, sociales"¹¹

Dados los diferentes niveles de los discursos que se encuentran en un saber y, de acuerdo con el estado de los conocimientos en diversos períodos, se localiza gran variedad de documentos tales como: manuales, ensayos, teorías, reglamentos, informes. El archivo contiene los discursos registrados a que da lugar al ejercicio de un saber. El discurso no es una producción a voluntad del sujeto parlante, ni es una expresión de las ideas, es una práctica y en tanto que práctica lo aprehendemos en el archivo...porque el archivo no es una masa inerte que guarda la memoria de lo dicho, tan pronto como se interroga saca a la luz las reglas de las prácticas discursivas. Es "la ley de lo que puede ser dicho"¹²

El -SIP- se convierte en una propuesta de un currículo flexible y participativo, donde se puede articular horizontal y verticalmente todo el período de formación del docente en unidad desde el primer semestre hasta el cuarto en la Normal y el décimo en la Facultad, de acuerdo con las necesidades surgidas en el seminario integrativo, por intermedio de Seminarios Intensivos. Éstas pueden atenderse con espacios académicos complementarios: informes escritos bibliográficos o de campo, cursos regulares, conferencias, se-

¹¹ Girón P. 176

minarios talleres, pasantías, entre otros, con el objetivo central de enriquecer los marcos teóricos o estados de arte del proyecto pedagógico en relación con el objeto de estudio o el problema a investigar.

En lo referido al pensum, el SIP, se asume dentro de la obligatoriedad, acompañado de seminarios intensivos complementarios de formación, es el eje transversal que cruza todos los espacios del currículo integrándolos alrededor de objetos de conocimiento temáticos por área, en busca de un trabajo interdisciplinario de investigación.

El colectivo se compromete en su quehacer cotidiano en establecer relación entre la teoría y práctica, en construir espacios de encuentro, alrededor de los centros de documentación especializada, de los archivos históricos, de las bibliotecas especializadas, y los espacios académicos, como puntos de encuentro para el debate, para la reflexión con otros autores, con el pensamiento disciplinario en otros contextos sociales de encuentros con la ciencia. Esta dinámica prepara para interactuar, por intermedio de la escritura, con la utilización de la telemática y las nuevas implementaciones tecnológicas.

La escritura que se inicia en los colectivos con protocolos, informes, diarios de campo, registros, fortalece los procesos de sistematización para fundamentar la producción, la confrontación de tesis o hipótesis que aparecen en los colectivos, la comunicación permanente se vuelve entonces virtual para fortalecer la reflexión, la acción y la experimentación.

Celestín Freinet, pedagogo clásico que nos evoca la historia de la pedagogía, hace importantes aportes en relación con la didáctica. En un trabajo protagónico, participativo y dialogizante con sus alumnos, en el texto libre, resalta la comunicación escrita como punto de encuentro entre la oralidad y el desarrollo del pensamiento y la inteligencia: "la escritura y su práctica nos permite entrar al reino de la teoría y acceder a la construcción viva, incluso al medio de

¹² Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. Fom nacional por Colombia*. Bogotá 1987 P. 40

nuestra lengua, se comprenderá también que no podemos cerrar esa puerta que entreabrimos un instante, sino que procuremos, por el contrario, hacer de ella una amplia abertura que ilumine y refuerce todo nuestro comportamiento educativo"¹²

La escritura se convierte en uno de los medios didácticos por excelencia de comunicación permanente en el SIP. La formación en ésta debe darse en todo el transcurso de la escolaridad, desde el preescolar hasta la universidad para trascender el aula y reconocernos en los contextos sociales y académicos.

La informática, el internet, el aula y las bibliotecas virtuales, interactúan en el proceso para enriquecer los estados de arte y fortalecer la comunicación entre pares

El Seminario Integrativo Permanente espacio para la investigación, semilleros en potencia.

La investigación es el cordón de integración entre colectivos para el trabajo disciplinario e interdisciplinario

El seminario, planeado como investigación, puede abordar cualquier tema interesante para la formación del alumno, en consonancia con los objetivos de la institución, de las asignaturas o núcleos que conforman el pènsum y de la problemática a nivel nacional e internacional. Es decir, todo cuanto contribuya a la formación del alumno maestro, al incremento de su cultura general y especializada, puede ser objeto de una investigación de redescubrimiento a través del Seminario.¹⁴

De igual forma el Seminario debe planificarse como una investigación, ya sea de campo, experimental, documental, de archivos, bibliográfica, de análisis de contenidos, de estados de arte, de proyectos de aula, de objetos problematizadores, entre otras, planteadas por niveles de acuerdo con los proyectos y las condiciones, los sujetos y las instituciones.

¹³ Freinet Célestin.
El texto libre. La
exploración
pedagógica del
texto libre.
Editorial LAIA.
Barcelona 1973 P.
87



Simultáneamente, en este mismo espacio, se recorre un p \acute{e} nsum flexible, abordando contenidos te \acute{o} ricos y conceptuales relacionados con la investigaci \acute{o} n, para sensibilizar a los estudiantes frente a la misma y ofrecerles las bases elementales para asumirla en su car \acute{a} cter formativo, y por qu \acute{e} no, para motivarlos a hacer parte de los semilleros y los grupos de investigaci \acute{o} n rigurosa.

Tenemos presente que el -SIP- no puede homologarse como asignatura, es un espacio pedag \acute{o} gico, donde se estudian las diferentes tem \acute{a} ticas en forma integrada. Por tanto en \acute{e} ste se pueden abordar los contenidos integrados por ejes tem \acute{a} ticos o problematizadores, en articulaci \acute{o} n siempre con el proyecto pedag \acute{o} gico, las pr \acute{a} cticas y la investigaci \acute{o} n formativa en relaci \acute{o} n con el \acute{e} nfasis o saber por ense \acute{n} ar, con miras a la interdisciplinariedad

A trav \acute{e} s del -SIP- se busca dar el primer paso para abandonar progresivamente la visi \acute{o} n asignaturista que caracteriza las pr \acute{a} cticas educativas, particularmente en la educaci \acute{o} n superior.

El SIP en relaci \acute{o} n con los programas, el curr \acute{i} culo y el p \acute{e} nsum.

La denominaci \acute{o} n de SIP, obliga a cada departamento o programa a permitir que la academia y los grupos de investigaci \acute{o} n se den a la tarea de planificar y reglamentar lo curricular en cada semestre: la disponibilidad horaria, el n \acute{u} mero de estudiantes matriculados, que no supere los veinte, los profesores para integrar el colectivo docente a nivel interdisciplinario, los tiempos para compartir la experiencia, el espacio de la escritura; lo cual implica una programaci \acute{o} n global y protag \acute{o} nica de todos sus agentes, donde se permita disponer los seminarios, los cursantes efectivos, los proyectos identificar \acute{a} n a los grupos acad \acute{e} micos e investigativos.

El Seminario nos llevar \acute{a} a participar de otros contextos curriculares; en el mismo momento en que nazca un proyecto, se requiere un plan de acompa \acute{n} amiento curricular por componentes de saber, n \acute{u} cleos tem \acute{a} ticos, ejes problematizadores, objetos de conocimiento. Lo cual le permitir \acute{a} a los proyectos identificarse y recrearse en la

¹⁴ Troncone, Pablo.
"El Seminario".
Did \acute{a} ctica de la
educaci \acute{o} n superior.
El Cid. Editor.
1978 Caracas. P.
42 - 43

producción de saber e intercambiar experiencias, por medio de seminarios, encuentros, conferencias, foros, tertulias, protocolos, relatorías, ensayos, boletines, revistas, pasantías, entre otros.

Se trata de salir de la rigidez curricular que encasilla en el asignaturismo y de entender el currículo como desarrollo que gira alrededor del SIP. La meta a corto plazo es la concepción de un currículo integrado por proyectos.

El seminario integrativo y permanente estaría programado para tres niveles.

Nivel I:

La evaluación del contexto educativo

El primer momento corresponde a la evaluación diagnóstica, institucional. Se puede recurrir a la autoevaluación y sistematización de experiencias en relación con la pedagogía, la didáctica y la investigación. Es un llamado a los protagonistas de la institución para que se mire la convergencia real entre la teoría y la práctica, para el análisis curricular, para pensar en el perfil de formación, en el que hacer del maestro, en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, en lo que de ellos refleja el contexto escolar.

Por intermedio de seminarios intensivos de carácter obligatorio y optativos, seminarios talleres, conferencias magistrales, el estudiante recibirá por parte del colectivo de docentes los elementos teóricos y técnicos para la investigación formativa: cómo hacer una plan de investigación, cómo delimitar el problema u objeto de investigación, es un estado de arte, cuáles son las clases de investigación. Además tendrán la oportunidad de prepararse en la comunicación escrita: en la elaboración de protocolos, relatorías, diarios de campo, ensayos, artículos; en la preparación de documentos, boletines, revistas, manuales. Así como en el ejercicio de la lectura crítica, y la comprensión de textos. Estas áreas de formación corresponderían a los tres primeros semestres.

Nivel II:

El que hacer de la investigación en la transformación de las prácticas educativas.

Otro momento importante está dirigido a la sensibilización, y la motivación hacia la investigación, mediante la entrega de elementos teóricos y técnicos de las metodologías de la investigación en sus modalidades, enfatizando en aquellas más utilizadas en la educación.

Al tiempo se propondrá acercamiento a investigaciones recientes y campos de experimentación pedagógica-didáctica en los saberes específicos, intercambio de experiencias, pasantías, visita a instituciones educativas. A partir de estas exploraciones se realizarán diarios de campo, de observación, desarrollo de guías, informes escritos, protocolos, ensayos y relatorias. Esta preparación se realizaría durante los semestres IV-V-VI

Nivel III:

La investigación, campo experimental, confrontación teoría-práctica.

El Plan del seminario contempla una investigación de campo, experimental, de análisis de contenidos, de archivo, de currículo, (ejes temáticos, currículo integrado por temas, objetos de estudio, núcleos problematizadores...). Con los elementos teóricos para la elaboración de un proyecto de investigación, después de agotar diagnósticos, estudio de casos, informes y datos estadísticos, casos particulares etc.; se podría acometer el trabajo investigativo verdadero durante los semestres VII, VIII, IX y X.

La sistematización permanente de este nivel se acompaña con un trabajo escrito, requisito para obtener título de Normalista Superior o Licenciado.

Recordemos que con los seminarios intensivos, las conferencias, los cursos magistrales, optativos y obligatorios, se pretende fundamentar un currículo transformativo y real de acuerdo con las necesidades del país, las aptitudes e iniciativas de la población estudiantil y en el desarrollo tecnológico; en oposición a una vocacionalidad muchas veces impuesta por el medio socio cultural y político.

El SIP en las Escuelas Normales Superiores en convenio con la Universidad de Antioquia, una alternativa real de acercamiento.

La conformación de colectivos docentes es la primera tarea para concretar en las Escuelas Normales Superiores el ideal de formación de maestros comprometidos con el saber por enseñar, investigadores de sus prácticas cotidianas, y reconocidos por su saber pedagógico en la construcción de nuevas didácticas.

El alumno maestro desde el primer semestre debe realizar un diagnóstico de su realidad dentro o fuera de la Escuela Normal que le lleve a proponer un preproyecto pedagógico en relación con el campo de práctica y el saber por enseñar (énfasis). La asesoría permanente del SIP, orientará la conceptualización y las exploraciones particulares del contexto, además establecerá comunicación académica con la universidad en convenio.

En el segundo semestre el alumno maestro continúa con la construcción y el mejoramiento del proyecto; finalmente, en los semestres III y IV, enfatizará en las fases de experimentación y sistematización que le permitan ser investigador de su propia práctica profesional; para terminar, el trabajo de grado le brindará los elementos básicos para continuar en la universidad con la licenciatura a diez semestres, ubicándose en el Nivel II (semestre 5), preferiblemente con el mismo proyecto iniciado en la Escuela Normal Superior.

El SIP es permanente durante todo el proceso de formación con una intensidad horaria mínima de cuatro horas semanales

Se espera un Maestro Superior con un perfil de investigador e intelectual vigoroso, sistematizador de sus itinerancias, teórico de la

educación, reconocido por sus prácticas pedagógicas en el mejoramiento constante de cualificación del saber por enseñar, en relación con el contexto socio político y cultural de su entorno.

ENTREVISTAS / PEDAGOGIA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COLOMBIA

ENTREVISTA REALIZADA POR EL DOCTOR QUEIPO FRANCO TIMANÁ V, DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, AL PROFESOR AQUILES ESCALANTE, EXALUMNO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COLOMBIA

En esta entrevista, a partir de dos interrogantes que sintetizan unas categorías básicas para reflexionar acerca del perfil del egresado de una Escuela Normal Superior y, por ende, para pensar en su encargo social, el Doctor Queipo Timaná logra recoger la experiencia de la Escuela Normal Superior de Colombia, referida por uno de sus destacados egresados, el profesor Aquiles Escalante.

El Doctor Queipo Timaná:

¿Por qué cree usted que la escuela Normal Superior de Colombia logró formar maestros – investigadores, excelentes docentes, escritores y pensadores del bien público?

¿Por qué los maestros que formó, a pesar del pequeño capital intelectual humano que tenía la nación, fungieron siempre como educadores?

El profesor Aquiles Escalante:

EXCELENTES PROFESORES

De los calificativos propuestos por Usted para distinguir a los normalistas, como nos denominaba el doctor José Francisco Socarrás,

el término excelentes constituye el denominador común.

Por razones de edad tuve la suerte de ser discípulo de los egresados de la Normal Superior en Química, Física, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el Colegio de Barranquilla, a fé que todos eran brillantes en su cátedra, hecho que ocurría igualmente en las normales y en los colegios de bachillerato oficiales de Colombia. De la misma manera se impusieron en las diversas facultades universitarias que utilizaron sus servicios profesionales. Ser licenciado era sinónimo de buen profesor.

Este hecho tan significativo se explica por haber sido forjados en una Universidad de calidad, para emplear la palabra de moda más utilizada en la actualidad en los establecimientos educativos del país. En efecto, tanto los docentes nacionales como los europeos merecían tal calificativo.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que habiendo estudiado en Bogotá fuimos moldeados de conformidad con los patrones educativos tradicionales en Europa.

Primero llegaron los republicanos españoles, perseguidos por el general dictador Francisco Franco y luego los franceses y alemanes, huyéndole a las ideas nazistas.

Cada uno de ellos era un buen modelo de profesor, un ser humano que irradiaba grandeza, sabiduría reflejada en los artículos y libros que publicaba. Cada día de mi vida recuerdo al profesor Rudolf Hommes, quien nos tomaba la lección diariamente con el objeto de disciplinarnos en la búsqueda de la "almendra" del conocimiento y guiarnos siempre por su hilo conductor. Magnífica disciplina para enseñarnos a hablar y a escribir con propiedad y claridad.

En los seminarios aprendimos a investigar. Evoco ahora el seminario sobre el General Santander, dirigido por el académico Enrique Otero D'Costa. De la misma manera expreso mi gratitud al geógrafo Pablo Vila Dinares, quien nos disciplinó en el manejo de las fichas mientras leíamos a los llamados Cronistas de Indias.

A la calidad del profesorado súmese la calidad de su biblioteca, la mejor de Bogotá en ese momento. Allá íbamos en las horas de la tarde, porque éramos estudiantes de tiempo completo. No obstante ser de pregrado, leíamos los libros de autores claves manejados por el profesorado. De esa manera cuando llegó el momento de estudiar en Economía el denominado proteccionismo económico, el profesor Hommes nos hizo leer a Hámilton, norteamericano, y a Litz, alemán, quienes habían escrito obras destinadas a defenderse del capitalismo inglés. El doctor Socarrás nos repetía en todo momento que cada normaliano debía ser un sabio en su materia.

A los profesores de calidad y a la gran biblioteca de la Normal Superior, agréguese un tercer componente: las prácticas docentes que hacíamos en el Colegio Nicolás Esguerra, nuestro gran centro experimental, donde la responsabilidad sobre el curso estaba a cargo de eminentes profesionales. En mi caso particular, me dí el lujo de haber tenido como director de prácticas docentes al historiador Jaime Jaramillo Uribe.

Si retomamos el hilo conductor, tenemos: profesorado de calidad, la mejor biblioteca en su momento y prácticas docentes que nos convertían en profesores experimentados.

MAESTROS INVESTIGADORES

En esta categoría podemos incluir a los excelentes que hayan dejado obra escrita y meritoria.

No obstante, los maestros – investigadores sobresalientes corresponden a una minoría matriculada en la sección de Filosofía e Idiomas y en Ciencias Sociales.

Los primeros recibieron la impronta del filólogo catalán don Pedro Urbano González de la Calle. En su formación se incluía el estudio del sánscrito, el latín y el griego, más las lenguas vivas. Admiraba verlos haciendo representaciones teatrales en inglés y, al siguiente día, en francés. De don Pedro Urbano salió la savia que nutrió en su momento al Instituto Caro y Cuervo. En esta sección se gradua-

ron, entre otros, el gran erudito “Panglos”, Aristóbulo Pardo y Luis Flórez.

No obstante, el mayor porcentaje de maestros – investigadores corresponde a los matriculados en la sección de Ciencias Sociales, razón por la cual la Normal Superior es considerada como la cuna de la moderna Ciencia Social en Colombia: Historia, geografía, Antropología.

Conviene destacar que el normaliano alcanzaba a tener criterio geográfico e histórico. Las disciplinas geográficas eran impartidas por el sabio geógrafo catalán Pablo Vila Dinares, gran conocedor de la escuela geográfica francesa. La enseñanza se basaba en el estudio de los países por regiones naturales, a la vez que manejaba los teóricos de la geografía humana francesa y de la geografía económica norteamericana.

A su vez, el profesor Ernesto Guhl nos inculcaba las teorías y conceptos propios de la escuela geográfica alemana. Estos grandes maestros hicieron adelantar los estudios geográficos en Colombia y dejaron alumnos tan distinguidos como el geógrafo José Agustín Blanco.

La moderna Historia en la Normal es fruto del liderazgo del profesor alemán Rudolf Hommes, siendo Jaime Jaramillo Uribe el más brillante de sus discípulos. A éste se le reconoce como el forjador de los cinco mejores historiadores del país en el siglo XX.

Sin embargo, el mayor número de Maestros–investigadores está constituido por el grupo de antropólogos. Su primera característica consiste en haber sido formados como tales en su momento oportuno.

Todos coinciden en haber cursado la mejor licenciatura en Ciencias Sociales del país en todos los tiempos; por su formación en Historia, Geografía, Economía, Psicología y Pedagogía, durante los años de estudio. Luego en el Instituto Etnológico Nacional de Bogotá, adelantaron su especialización en Etnología de acuerdo

con la nomenclatura impuesta por su fundador, el etnólogo francés Paul Rivet, durante la presidencia del doctor Eduardo Santos.

Agreguemos a lo anterior, que las primeras promociones tuvieron la suerte de ser alumnos en la Normal superior de Colombia del doctor Justus Wolfran Shottelius, quien había sido director del Museo Arqueológico de Berlín.

Los primeros antropólogos formados en Colombia tuvieron la oportunidad de hacer investigaciones de campo desde un principio. La formación recibida por los nóveles etnólogos hacía énfasis en el estudio y comprensión del hombre americano y del indio colombiano. Esta circunstancia, tan singular en la historia de la cultura colombiana, determinó que los cultores principiantes de la ciencia integral del hombre, escribieran desde un comienzo artículos y libros sobre las diversas ramas de la Antropología: Antropología Física, Arqueología, Etnografía, Lingüística y Folclor. De esta manera se desarrolló en grande la Antropología colombiana. Destáquese también la influencia positiva derivada de la creación de institutos etnológicos en las diversas regiones colombianas. Así, al Etnológico de la Universidad del Cauca, Popayán, fue destinado el doctor Gregorio Hernández De Alba; a la Universidad de Antioquia convocaron a Graciliano Arcila Vélez; al Etnológico de Santa Marta fueron Gerardo Reichel Dolmatoff y su esposa Alicia y al Etnológico de la Universidad del Atlántico, en Barranquilla, Aquiles Escalante.

La circunstancia de haber escrito con relativa rapidez las bases antropológicas del país, determinó un hecho positivo; la adjudicación de becas profesionales en los Estados Unidos y Europa. De esa manera cada uno de nosotros definió su especialización, hecho necesario para la prosperidad de las investigaciones antropológicas en Colombia. En mi caso particular, me reorienté hacia los conceptos y teorías necesarias para ahondar en la temática del negro en Colombia.



ESCRITORES Y PENSADORES

Es esta categoría ubicamos en el vértice de la pirámide, a los maestros - investigadores más sobresalientes. "¿Por qué los maestros que formó, a pesar del pequeño capital intelectual humano que tenía la Nación, fungieron siempre como educadores?"

Señalemos que para ingresar a la institución los aspirantes eran seleccionados mediante un riguroso concurso, hecho que influyó algo en la presencia de estudiantes con vocación.

De otra parte, el perfil profesional y ocupacional fue diseñado para la formación de buenos profesionales de la educación secundaria, tanto en normales como en bachillerato. Antes de iniciar su carrera, el doctor Socarrás le recordaba a cada aspirante el gran objetivo trazado para ingresar a la Normal Superior, de suerte que quienes prefirieran las carreras universitarias que enriquecían económicamente, estaban a tiempo de retirarse. La impronta de la formación profesional terminaba moldeando al individuo para alcanzar la personalidad que la institución universitaria se proponía.

AQUILES ESCALANTE.

Barranquilla Octubre 24 de 2000

LECTURA% ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIA AUXILIADORA DE COPACABANA.

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR "MARIA AUXILIADORA" DE COPACABANA, UN ESPACIO PARA EL DISFRUTE DE LA ELCTURA

Diana María Serna Hernández*
Luz María Sierra Jaramillo**

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es sin duda, el libro; los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio y el telescopio son extensiones de su vista, el teléfono es extensión de su voz, luego tenemos el arado y la espada, extensión de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de su memoria y su imaginación.

Jorge Luis Borges

Hoy, en los umbrales del tercer milenio, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución centrada en las tecnologías de la información está modificando la base de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre Economía, Estado y Sociedad en un sistema dinámico y variable. Esta revolución tecnológica de la información, como bien puede nominarse debido a su capacidad de penetración en todo el ámbito de la actividad humana, crea una serie de posibilidades y de necesidades que se convierten en nueva e imprescindible fuente de significación social, en una forma diferente de concebir la realidad, de verla, de constituirla, de interartuar con ella. La Escuela es una de

* Magíster en
Educación -
Constructivismo

** Magíster en
Educación -
Lengua Castellana

las instituciones que está llamada a contextualizar esta nueva realidad bajo formas de relaciones educativas, en donde el desarrollo de los procesos de pensamiento y, como partes fundamentales de éstos, la lectura y la escritura se convierten en el eje necesario para lograrlo. En otras palabras, la lectura, junto con la escritura, e incluso la expresión oral en todas sus manifestaciones, y el pensamiento lógico-matemático, se reconocen como habilidades que forman, comunican y abstraen los fenómenos de la existencia humana y del mundo. Desde ellos, es posible generar conocimiento para explicar, reconstruir o transformar la realidad en cualquier campo.

Poner a la escuela a la vanguardia de los procesos de lectura y escritura, desde una era marcada por la cibernética, supone, en primera instancia, la modificación e implementación de nuevas estrategias de enseñanza, coherentes con las posibilidades y necesidades que traen consigo las nuevas tecnologías, y por tanto, para "la formación de una tradición de la lectura como fruto de una actuación pedagógica conjunta, se requiere de esfuerzos para colectivizar el valor del hábito de la lectura a nivel social; un solo docente o unos pocos, no pueden generar esta cultura"¹; se requiere entonces, La actuación de padres, maestros, alumnos, comunidad... encargados de asumir en conjunto una tarea de coeducación.

Todo lo anterior está estrictamente relacionado con las políticas y los programas de mejoramiento que en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del Municipio de Copacabana se han venido implementando durante su proceso de reestructuración, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, liderando así una propuesta que la haga contemporánea con la época y abierta para enfrentar con competencia los retos de la formación de un nuevo maestro para un milenio que se inicia.

Tomando como punto de partida el propósito que se traza el componente de Lengua Castellana, uno de los énfasis de la Escuela Normal, surge un proyecto cuyo interés fundamental es la formación y consolidación de lectores críticos, autónomos y universales. Lectores que descubran en el acto de la lectura la posibilidad de

¹ TORO, Bernardo. "La Calidad de la Educación Universitaria y el Desarrollo de una Tradición de Lectura y Escritura". En *Revista Educación y Pedagogía*. V: 2 No. 5 (Oct-Ene) 1990 - 1991. U. de A. Medellín.

recrearse, crearse, construirse, transformarse y transformar su entorno; pues un lector íntegro y múltiple, accederá, no sólo a la información producida por la humanidad en el transcurso del tiempo, sino además, reconocerá su propia información, la generada por su comunidad y accederá a ella de manera autónoma, sin intermediarios; la comprenderá y, lo que es más importante, sabrá qué hacer con ella, guiado por un mandato único: el de su propia conciencia.

Ahora bien, no se puede dejar de reconocer que la creación de esta propuesta obedece, fuera de los aspectos antes anotados, a la existencia de bajas competencias lectoras y escritores, y a la carencia de significación frente a estos ejes primordiales de la educación y, por tanto, de la vida misma. Es necesario, entonces, generar un movimiento educativo que, desde los primeros grados y en cada aula, posibilite la toma de conciencia sobre el proceso adecuado de adquisición y cualificación de estas competencias y garantice, así, una proyección pedagógica real y efectiva y, por ende, una tradición lectora.

Se persigue también que el educando descubra la función social y comunicativa de la lengua y las posibilidades y los retos que ésta le ofrece a través de los nuevos sistemas de comunicación que caracterizan la cultura de hoy. Su capacidad de procesamiento y una posición valorativa y crítica frente al cúmulo de información a la que tendrá acceso, serán claves para la construcción de su propia realidad.

El desafío de darle sentido especialmente a la lectura tiene entonces una dimensión institucional. Si la Escuela, como tal, se hace cargo, si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlo, se comienza a acortar la distancia entre los propósitos y la realidad. Surge de aquí, entonces, el siguiente interrogante para la Escuela Normal: ¿Cómo incentivar en nuestros alumnos el interés y la valoración por la lectura?

Un punto de partida para buscar la respuesta lo ofrece la ponencia presentada por María Eugenia Dubois, en el Segundo Congreso Nacional de Lectura. La autora expresaba la diferencia entre ense-

ñar la técnica de un arte y educar en el arte, lo mismo que entre enseñar a leer y a escribir y educar en la lectura y la escritura: “Enseñar a leer y a escribir es guiar el niño en el conocimiento, interpretación y producción de símbolos escritos, pero educar en la lectura y la escritura es, además, crear espacios para que el niño cultive esas capacidades y explore todas las posibilidades que ellas le brindan yendo al encuentro del conocimiento, la emoción, el sentimiento, el placer estético”. Dicha reflexión se convierte en un marco de referencia para que la Escuela Normal, como institución “Formadora de Formadores”, “educe en el arte” de enseñar bien a sus alumnos, para que éstos, teniendo como insumos los elementos que le ofrece la lectura y la escritura, se comprometan desde el deseo, a perpetuar este arte en beneficio de un mundo mejor.

Consecuente con lo anterior, surgen unos propósitos que tienen que ver con:

- Formar y consolidar lectores críticos, autónomos y universales.
- Posibilitar el reconocimiento de la función social y comunicativa de la lengua.
- Coadyuvar en la construcción de competencias lectoras cada vez más finas y complejas.
- Posibilitar el disfrute y el placer al interrogar textos escritos.

Éstos se materializan a través de un conjunto de acciones conscientemente estructuradas, a las cuales de acogen el nivel de preescolar y básica primaria. Son ellas:

HORA DEL CUENTO

Es una sesión de tiempo variable en donde se narra, se lee en voz alta o se hace lectura silenciosa.

TOUR POR LAS BIBLIOTECAS DEL MUNICIPIO Y LA CIUDAD

Se trata de visitar las principales bibliotecas con los propósitos fundamentales de reconocimiento de espacios, conocimiento de los

servicios que ofrecen y participación en eventos de lectura que éstas ofrezcan.

VISITEMOS NUESTRA BIBLIOTECA

Visita periódica al espacio de la biblioteca central de la institución para participar de todas las actividades de lectura que allí se ofrezcan.

PRÉSTAMO DE LIBROS

Aprovechando los recursos que ofrece la biblioteca de aula, institucionalizar el préstamo de libros; esto permitirá, además, que los niños puedan continuar leyendo en su casa, ámbito que en algunos casos, puede resultar más apropiado que la clase para la lectura privada.

ABUELOS NARRADORES

Espacio propicio para compartir con abuelos y abuelas las experiencias de la narración de una historia, un cuento, un mito, una leyenda... Se propiciará aquí la valoración de este ser como portador invaluable de cultura.

CAJA VIAJERA

Como su nombre lo indica, es una caja que contiene determinada cantidad de libros; ésta permanece en cada aula de clase por un período de tiempo establecido. Todos los materiales de la caja viajera pueden ser llevados a casa en calidad de préstamo; para ello, los libros estarán adecuados con bolsillos y tarjetas de préstamo.

LIBRO CORREO

Actividad que propicia el intercambio de libros intragrupos. Su elección obedece a intereses particulares de un grupo que quiere compartir la lectura de un texto.

VISITA DE AUTORES

Consiste en hacer llegar al aula a un autor de literatura infantil, ya sea de obras para ser leídas, narradas y/o representadas, con el fin de conocer acerca de la producción literaria. Dicho conocimiento se enriquecerá con la lectura de algunas de sus obras.

EXHIBICIÓN DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

Hace referencia a la presentación de varias obras con el objeto de hacerlas “visibles” para ser leídas en el aula de clase. Los materiales expuestos pueden pertenecer a un mismo tema, ser escritos por un autor específico o representar una literatura o género en particular.

ESPACIO PARA LA CULTURA

Permite tomar parte en actividades como: talleres de lectura, obras de títeres, obras de teatro, proyección de películas y/o vídeos, musicales, recitales... Es oportuno aclarar que dicho espacio contará con la participación de personas y/o entidades especializadas.

Finalmente, es válido anotar, que dichas actividades de lectura deben constituir el punto de partida para la escritura, porque leer “para escribir” resulta imprescindible cuando se desarrollan proyectos de producción de textos, ya que éstos requieren siempre un intenso trabajo de lectura para profundizar el conocimiento de los contenidos sobre los que se está escribiendo y de las características del género en cuestión; recíprocamente, en el marco de muchas de las situaciones didácticas que se plantean, la escritura constituye un instrumento que está al servicio de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

HERNÁNDEZ C, Juan Pablo. Animación y Promoción de la Lectura. Consideraciones y propuestas. Medellín. Comfenalco. 1997.

CHARMEUX, Eveline. Cómo fomentar los hábitos de lectura. CEAC, España, 1992.

CONGRESO NACIONAL DE LECTURA. (2º, 1995: Santafé de Bogotá). Memorias del II Congreso Nacional de Lectura. Lectura-Escuela-Biblioteca. Santafé de Bogotá. Fundalectura, 1995.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA. Proyecto Educativo Institucional. Copacabana, 1998.

GOODMAN, Kenneth. Proceso lector. En: FERREIRO. Emilio y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevos apuntes sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI. México, 1982.

GONZÁLEZ G. Ana y CHARRIA, María Elvira. El placer de leer en un programa de lectura. Procultura. CERLALC. Santafé de Bogotá, 1993.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, 1998.

YEPES O., Luis Bernardo. La promoción de la lectura. Conceptos, materiales y autores. Colección, fomento a la lectura. Editorial Comfenalco. Medellín, 1997.

VENEGAS, María Clemencia y OTROS. Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula. MEN-CERLALC. Colombia, 1987.