

CULTURA INVESTIGATIVA  
Y FORMACIÓN DE MAESTROS



**Cultura investigativa  
y formación de maestros**

Rodrigo Parra Sandoval  
Bernardo Restrepo Gómez  
Rodrigo Jaramillo Roldán  
Elsa Castañeda Bernal  
Marina Camargo Abello  
Oliva Herrera Cano  
Sor Gloria Patricia Marín Ossa  
Ricardo Steffens  
Francia Elena Álvarez Valet  
Judith Isabel Márquez Castañeda  
Marta Cecilia Holguín Castrillón  
Flor Alba Urrego Vanegas  
Mauricio Ochoa Cuartas  
Bilian Jiménez Rendón

**Medellín, 2007**

© Grupo Calidad de la Educación y PEI y Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (Redmena)

© Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2007

**ISBN:** 978 - 958 - 44 - 0935 - 5

**Diseño y diagramación:** Isabel Baena

**Impresión:** Litoimpresos y Servicios Ltda.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización previa y por escrito de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

# Contenido

Pag.

## Presentación

## PRIMERA PARTE

### Tiempo y cultura en la escuela colombiana

Los maestros colombianos: las dinámicas de la inclusión precaria <i>Rodrigo Parra Sandoval</i> .....	15
La memoria escolar <i>Rodrigo Parra Sandoval</i> .....	29
Marginalidad urbana, deserción escolar y agujeros de gusano <i>Rodrigo Parra Sandoval</i> .....	37
El cambio escolar: innovación y segmentación <i>Elsa Castañeda Bernal</i> <i>Rodrigo Parra Sandoval</i> <i>Marina Camargo Abello</i> .....	47

Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia <i>Bernardo Restrepo Gómez</i> .....	85
---	----

## SEGUNDA PARTE

Cultura investigativa y formación de maestros con calidad <i>Rodrigo Jaramillo Roldán</i> .....	113
--	-----

El lenguaje como fundamento para la consolidación de la cultura investigativa en la escuela <i>Oliva Herrera Cano</i> .....	135
--	-----

Cultura de la investigación en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío <i>Sor Gloria Patricia Marín Ossa</i> .....	143
---	-----

El componente investigativo: reto de la institucionalidad de la escuela normal superior del bajo Cauca <i>Ricardo Steffens</i> <i>Francia Elena Álvarez Valet</i> <i>Judith Isabel Márquez Castañeda</i> .....	165
---	-----

¿Hacia dónde avanza nuestra cultura investigativa? <i>Marta Cecilia Holguín Castrillón</i> <i>Flor Alba Urrego Vanegas</i> .....	179
--	-----

Didáctica e investigación: relación necesaria en los procesos de formación de docentes <i>Mauricio Ochoa Cuartas</i> <i>Bilian Jiménez Rendón</i> .....	185
---	-----

## **Presentación**

Es un hecho incontrovertible que la investigación es consustancial a la formación de los maestros. La formación en investigación ha trascendido el mero marco legal hasta posicionarse como elemento indispensable del currículo de los profesionales de la educación. Aparejado a este hecho, en las organizaciones educativas lo investigativo muestra un incremento creciente respecto de otros componentes, cuando se trata de establecer el perfil de los maestros que se requieren.

En correspondencia con la tendencia expresada desde el grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional, de la Universidad de Antioquia, y desde la Red de Maestros Investigadores de las Normales Superiores de Antioquia (Redmena), se le apunta al papel de la investigación en la configuración de un maestro excelente, lo que a su vez se quiere evidenciar por medio de esta publicación.

Se han seleccionado dos conjuntos de textos. En la primera parte se incluyen escritos de Rodrigo Parra Sandoval y Bernardo Restrepo Gómez, de quienes se valoran sus enseñanzas en relación con el tema, a la vez que se los toma como norte y referencia indispensable para los escritos de los maestros que forman parte de la red, en representación de la Universidad de Antioquia y de las escuelas normales superiores. Mientras que Rodrigo

Parra Sandoval contribuye con sus artículos recogidos bajo el título “Tiempo y cultura en la escuela colombiana”, Bernardo Restrepo Gómez revisa su texto “Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia”, para acogerse a la temática del evento. Expresamos nuestro reconocimiento y gratitud a ambos autores por haber aceptado que sus producciones aparecieran al lado de los escritos de los maestros de la red, quienes extienden sus nodos hasta las localidades e instituciones en las que prestan sus servicios.

Los escritos que conforman la segunda parte articulan reflexiones sobre la cultura investigativa y la formación de los maestros, según experiencias gestadas en el seno de instituciones en las cuales se recogen los esfuerzos cotidianos que buscan sostener los procesos de calidad en los procesos de formación. Esta producción es, pues, una respuesta conjunta frente a la demanda de productos asociados con el referente de investigación en los procesos de sostenibilidad de la calidad en las normales superiores de Antioquia, dentro del objetivo de acompañar la cualificación de los docentes en investigación educativa. Es parte de la búsqueda conjunta por la gestación y el establecimiento de procesos comunicativos entre los maestros en torno a la formulación y gestión de proyectos de investigación. Asimismo, representa un avance en la conformación de comunidades académicas locales alrededor de las ciencias de la educación, en general, y de la pedagogía, en particular.

Acójase este texto como el primer producto de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, en su interés por orientar acciones de construcción colectiva de una cultura de la investigación dentro de los planes de formación y su adopción como modo de vida de los profesionales de la educación, para que cada vez se proyecten con mayor nivel de excelencia.

*Rodrigo Jaramillo Roldán*

Coordinador de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (Redmena)

# **PRIMERA PARTE**

## **Tiempo y cultura en la escuela colombiana**

*Rodrigo Parra Sandoval*



Para Horacio, Mónica y Niels, familia de maestros

La única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que  
se posee en virtud del ejemplo

GEORGE STEINER



## **Nota preliminar del autor<sup>1</sup>**

Los textos aquí reunidos intentan iniciar o continuar una discusión sobre asuntos fundamentales para la comprensión del mundo escolar colombiano, como el tiempo, el espacio, la cultura, la memoria, la tradición y la identidad. Los textos provienen de investigaciones de sociología de la educación que he llevado a cabo, en equipo con otras personas, entre los años 1993 y 2000; se derivan de sus hallazgos y son parte de sus conclusiones. El artículo *Las dinámicas de la inclusión precaria* se origina en el proyecto La vida de los maestros colombianos (Fundación Restrepo Barco, inédito); el texto *Marginalidad urbana, deserción escolar y agujeros de gusano* es parte del proyecto La deserción escolar; *La memoria escolar* proviene del proyecto del mismo nombre (publicado por el Icfes en el 2003); *El cambio escolar: innovación y segmentación* es parte del informe del proyecto Innovación escolar y cambio social (publicado por la Fundación FES y Colciencias en 1997). He tomado la decisión de publicarlos juntos porque son complementarios; cada uno desarrolla un aspecto apenas enunciado en los textos anteriores y porque, de esta forma, comienzan a tejer una red conceptual que, espero, sirva a los maestros colombianos para profundizar la reflexión sobre la vida cotidiana de las escuelas donde trabajan.

---

1 Se omiten algunos textos que aparecen en el documento original, debido a que se excluyeron para la presente publicación, previo acuerdo con el doctor Parra Sandoval.



## **Los maestros colombianos: las dinámicas de la inclusión precaria**

*Rodrigo Parra Sandoval*

Si la biografía de un hombre puede sintetizarse con la expresión “el hombre y sus circunstancias”, este aparte intenta construir un modelo que muestre las circunstancias de los maestros, lo macrosocial, lo internacional y lo nacional, lo local, lo institucional y las maneras como esas circunstancias moldean, condicionan y ponen límites a sus vidas, a su trabajo docente. Mostrar las circunstancias es mostrar el mundo dentro del cual viven los maestros y las formas como esas circunstancias los hacen ser lo que son.

Tal vez un camino para intentar una comprensión de las conexiones entre los fenómenos macrosociales y culturales y la vida de los maestros, particularmente su vida escolar, sea la búsqueda de las tensiones y las dinámicas más significativas dentro de las cuales se mueven en su práctica profesional. La propuesta de marco interpretativo que se intenta aquí comienza con el planteamiento de una tensión fundamental o básica presente entre la diversidad de culturas regionales, las diferencias étnicas, raciales y de clase de la población, la naturaleza mestiza del tiempo social que viven de manera diferente las diversas comunidades y la función primordial, desde el punto de vista de formación de ciudadanía, que la

sociedad encomienda a la escuela y a los maestros: modernizar la población para lograr un cierto grado de unidad cultural, de inclusión en la sociedad nacional y de competitividad internacional.

Esa tensión fundamental puede explorarse de manera más detallada observando sus dos dimensiones principales: las tensiones que se generan dentro del ámbito *sociocultural*, entre la escuela y la sociedad, y las tensiones nacidas dentro de la *cultura escolar*, entre las oleadas internacionales de política y teorías educativas potencialmente modernizadoras y la necesidad de una política y una teoría educativa nacional, y la tensión entre la cultura profesional del maestro, su noción de conocimiento y democracia, y la tradición cultural de la escuela, y, claro está, las consecuencias de estas tensiones sobre la calidad de la educación, sobre la habilidad de los maestros y de la escuela para modernizar la visión de mundo de los alumnos.

De la misma manera, es importante discutir los *mecanismos de intermediación* a través de los cuales se materializan las tensiones: la estratificación de la calidad de la educación, el papel del Estado, los intelectuales y la organización sindical de maestros, y la naturaleza premoderna del conocimiento y de la organización social escolar —la condenación, sacralización o ausencia de las tecnologías posmodernas.

Finalmente, se presentan algunas *reflexiones*, consecuencias del interjuego de estas tensiones sobre la vida de los maestros, principalmente sobre lo que podría llamarse la soledad de los maestros en la lucha que muchos emprenden, sin poseer las herramientas pedagógicas y de conocimiento necesarias, para mejorar las opciones de vida de sus estudiantes y su formación como ciudadanos modernos. Miremos inicialmente la tensión básica y sus dos dimensiones principales: lo sociocultural y la cultura escolar.

## **La tensión básica**

El estudio de la vida de los maestros pone de manifiesto una tensión fundamental que tiene que ver con su trabajo, tensión expresada cuando entran en contacto dos elementos: 1) la fuerza de conservación de la cultura regional en que han nacido o en que trabajan los maestros, expresión de la diversidad cultural y de los diferentes grados de modernización del

país; y 2) la función que le ha sido adjudicada a la escuela, y al trabajo docente, de modernizar las nuevas generaciones, es decir, crear una visión contemporánea del mundo compartida por todos, generar desde lo que les compete a los maestros la nacionalidad, la pertenencia a una sociedad común. Un elemento central para lograr este último propósito es la capacidad de la educación para fomentar la igualdad de los ciudadanos, para ofrecer herramientas de participación social, particularmente aquellas que tienen que ver con el conocimiento moderno y con la formación de actitudes, valores y formas de ver el mundo que favorezcan la creación de una ciudadanía activa.

La escuela moderna, la escuela que nace como necesidad ante el proceso de modernización de la sociedad hacia finales de la cuarta década del siglo,<sup>2</sup> surge en una sociedad caracterizada por una democracia restringida. La vida política cabalga sobre un Estado autoritario, bipartidismo, clientelismo, desigualdad, participación social restringida, ausencia de mecanismos económicos que incluyan a las grandes mayorías, de políticas que incluyan la diversidad. Esto afecta sustancialmente la naturaleza de la escuela destinada a modernizar la vida nacional y lleva a que la escuela moderna se convierta en un fenómeno tardío y precariamente modernizador.

La manera como se resuelve o hace más aguda esa tensión depende de la mediación de una serie de factores que, desde lo sociocultural y desde la cultura escolar sirven de pulea de transmisión de las dos fuerzas que causan la tensión. Vamos entonces a echarle una mirada a esos dos canales de mediación.

## **Lo sociocultural: la inclusión y la exclusión**

La modernización indujo, paradójicamente, un movimiento de inclusión y otro de exclusión dentro del ámbito educativo. La inclusión

<sup>2</sup> Estamos de acuerdo con Fabio Giraldo y Héctor López (1991: 248-259) cuando afirman que “la modernidad hace referencia a la conciencia de una época que se opone al pasado de la antigüedad y se fundamenta en el futuro. El término se refiere a un proceso complejo de transformaciones sucesivas de la vida material, social y espiritual de los hombres que comienza a estructurarse con la disolución del feudalismo y el surgimiento del capitalismo.” Por su parte, “la modernización, puede ser entendida como el desarrollo material auspiciado por los avances técnico-instrumentales, la cual no puede actuar sin transformar la sensibilidad social y afectar directamente el mundo de la vida”.

se llevó a cabo por medio de la acelerada expansión de la escolaridad que fue haciendo partícipe a un porcentaje cada vez más amplio de la población en edad escolar de sus beneficios. De manera simultánea la necesidad de incrementar el número de maestros, a partir del reducido número perteneciente a la elitista educación premoderna, condujo a dar participación en la modernidad a un número significativo de docentes ahora originarios cada vez más de los grupos populares. Se generó, en ese sentido, un proceso de movilidad social. Sin embargo, tiempo después la expansión acelerada de la escolaridad dio lugar a otros dos hechos. En primer lugar una expansión con muy baja calidad debido a que la formación de los maestros fue en un principio improvisada y posteriormente no se hicieron esfuerzos suficientes para mejorar su calidad de manera significativa; en segundo lugar, los grupos urbanos de las clases altas y medias crearon una corriente creciente de educación privada de alta calidad. Esta situación desembocó en procesos de inclusión y exclusión que han tenido consecuencias de primer orden en la naturaleza de la educación colombiana.

Las biografías de los docentes muestran que la inclusión de los maestros se ha llevado a cabo siguiendo las líneas de la región, la clase social, la raza, el género y la etnia. El desarrollo desigual de las regiones, la diferenciación rural urbana, la pertenencia a grupos no integrados —tanto rurales como urbanos—, a grupos populares o a las clases medias y altas, a la raza negra o a etnias indígenas, marca patrones de inclusión o exclusión, define fronteras en la calidad de la educación, de facilidades y atención educativa. Hay un elemento trágico en esta situación: Colombia es un país ricamente diverso desde numerosos puntos de vista, su esencia social es la diversidad biológica, geográfica, regional, racial, étnica y cultural. Pero, mirada desde la educación, como se expresa en la vida de los maestros, parece necesario hablar de la diversidad como una forma de exclusión o, si se quiere, de inclusión precaria.

Es paradójico que de los excluidos de la modernidad salgan los maestros encargados de enseñar a los jóvenes de grupos populares la modernidad en la escuela. La sociedad sólo los incluye precariamente y les adjudica la función de incluir, de modernizar. ¿Cómo puede lograrse de esta manera la construcción de una nacionalidad, de un sentido de sociedad? ¿Cómo pueden los maestros formar ciudadanía con su vida?

Esta tensión se siente en la vida cotidiana de los maestros y choca con su deseo, dedicación y esfuerzos por construir desde la escuela una mejor vida para las jóvenes generaciones.

La escuela y el trabajo de los maestros se transforman en un mecanismo de inclusión precaria por medio del proceso de estratificación del sistema escolar. La escuela urbana para las élites y las clases medias es fundamentalmente privada y, en buena parte, de alta calidad. Tal vez su debilidad fundamental sea su separación del conjunto del país. Su intento de formar dirigentes nacionales con una visión únicamente de clase, que excluye la comprensión y el compromiso con los no integrados, los excluidos. Esto la hace muy apta para la conservación pero poco eficaz para la modernización del país, para la generación de una ciudadanía más democrática. En el otro lado está la escuela oficial y privada para los grupos populares, con maestros provenientes del mundo de la inclusión precaria, pobremente formados en las normales y las facultades de educación, que han logrado solamente una modernidad superficial en cuanto al conocimiento, la organización social de las escuelas, la idea de ciudadanía y las tecnologías de la modernidad. Por este camino la escuela y los maestros están formando unos ciudadanos para la modernidad y otros para permanecer anclados entre la premodernidad y una modernidad precaria.

La escuela se expresa, en consecuencia, como una vivencia en conflicto, como un mecanismo de inclusión precaria. Por este mismo camino se llega a la estratificación de la calidad de la educación, con lo que la justificación ética de la educación democrática, ofreciendo igualdad de oportunidades, se debilita notoriamente y se convierte en dar más oportunidades a quienes más las tienen. Así, la educación oficial y privada para los grupos populares, con notables y valiosas excepciones, se transforma en un mecanismo de inclusión precaria en la modernidad.

Además de la estratificación escolar, dos fenómenos ejemplifican con claridad esta dinámica: las migraciones y los cambios generacionales en la vida de los maestros. Los maestros son grandes nómadas como efecto de su participación en la modernización del país. Migran, del campo a la ciudad —en busca de educación, de trabajo o de seguridad contra la violencia— y entre instituciones educativas, con una alta frecuencia.

Pero sus migraciones no constituyen en realidad un mecanismo de movilidad social, progreso ni, mucho menos, modernización debido a que se mantienen dentro del ámbito del mundo popular y no implican transformaciones sustanciales en modernización: migran siempre dentro de la zona de modernidad precaria. Por otra parte el cambio profesional es muy lento en la vida de los maestros. Los cambios con algún significado en sus posiciones ante la educación y ante la concepción y la práctica pedagógica se manifiestan entre generaciones y no dentro de una misma generación. Por lo general los maestros de una generación ven cambiar el mundo, la educación y el conocimiento, sin que sus habilidades y formas de pensar cambien con ellos. Esta impermeabilidad generacional al cambio sugiere preguntas sobre la naturaleza de la formación de los maestros y sobre la cultura profesional del mundo educativo. ¿Qué sucede con las instituciones formadoras de maestros que no enseñan a aprender y que llevan a que la educación recibida en ellas se osifique para siempre? ¿Qué sucede con los programas de capacitación a que los maestros asisten copiosamente si no son capaces de cambiar, de hacer más modernos, los conocimientos y la organización social escolar? ¿Qué se mueve dentro de la cultura profesional que lleva a que cada generación pierda la oportunidad de cambiar, de transformarse como maestros, de vivir las transformaciones del conocimiento y de la sociedad de manera activa? Tanto las migraciones —que en procesos de modernización pueden llevar a movilidad social, a cambios en la visión del mundo— como la formación universitaria, los posgrados y la capacitación —que deberían producir el mismo efecto modernizador— pierden, en la vida de los maestros, su potencialidad y se convierten en gestos formales que no modernizan la sustancia de la vida. Se transforman así en mecanismos de inclusión precaria.

## **La cultura escolar**

La institución escolar es el centro privilegiado donde se crea y se realiza la cultura escolar. El hecho fundamental de la cultura escolar es la relación maestro alumno. En esa relación, en su naturaleza e intensidad, nace no solamente la cultura escolar sino el individuo social que pretende formar la escuela. Sin embargo dentro de la escuela es conveniente mirar

las complejidades que se tejen entre la organización social de la institución —normatividad, sistema de valores, ordenamiento del poder y la autoridad—, la noción y práctica del grupo y la formación de un individuo o sujeto social. Pero la escuela no está sola en la creación y práctica de la cultura escolar. Una serie de fuerzas externas a ella la cruzan y la afectan de múltiples maneras. Se hace entonces imperativo tener en cuenta el abanico de influencias dentro de las cuales opera la institución escolar: internacionales —políticas y teóricas, principalmente—, nacionales o centrales —disposiciones del Ministerio y las Secretarías de Educación, intelectuales de la educación, agremiaciones de maestros—, locales o provenientes de la comunidad geográfica más cercana a la institución escolar.

De esta manera la institución escolar se debate en una tensión paradójica entre las fuerzas que provienen del mundo exterior, que la cruzan de manera precaria, y su propia tendencia al aislamiento que incrementa, de manera ineficaz para la modernización de su cultura, la importancia de lo que sucede en su interior. Vamos a considerar primero las fuerzas externas que intentan moldearla y posteriormente su tendencia al aislamiento.

La dinámica de las relaciones entre lo internacional, lo nacional, la comunidad local y la institución escolar plantean por lo menos dos aspectos de importancia insoslayable: los entrecruzamientos entre la institución y la sociedad y el aislamiento institucional.

### ***Entrecruzamientos entre institución y sociedad***

La relación entre lo internacional y lo nacional se expresa, además de la financiación de proyectos, en las oleadas de políticas y teorías educativas generadas, las primeras, principalmente por organismos internacionales y, las segundas, por intelectuales y académicos de los países modernos. Estas oleadas son asumidas por las entidades centrales, nacionales, sin ser sometidas al cedazo de la crítica y a una adaptación significativa a las circunstancias de modernidad y de diversidad cultural de la sociedad colombiana. El estudio documental sobre los maestros colombianos muestra que los intelectuales de la educación se han centrado desde los años cincuenta en la operacionalización y difusión de estas oleadas políticas y

teóricas sin dar mayor importancia a su crítica o procesos de adaptación a la sociedad colombiana. Esto mismo puede afirmarse del papel del Estado y de las organizaciones gremiales de maestros que, con la notable excepción del Movimiento Pedagógico, no se han interesado en llevar a cabo esta función dentro de la vida educativa nacional. Lo anterior ha conducido a que dichos elementos externos, que podrían ser factores eficaces de modernidad, si fueran adecuadamente criticados y adaptados, se hayan transformado en modernizadores precarios. Los maestros, que han detectado la ineficacia de estas políticas y teorías, han utilizado su precariedad para aislarse y preservar la premodernidad. Además es necesario anotar que ni el Estado ni las instituciones privadas de formación de maestros les han entregado herramientas para llevar a cabo ellos mismos la crítica y la aplicación de lo teórico y la política educativa a su práctica escolar. Los maestros repiten, con mayor o menos grado de sofisticación conceptual, las diferentes oleadas políticas y teóricas y continúan con las prácticas docentes derivadas de la escuela tradicional. Es lo que se ha denominado fragmentación escolar o, con un término más radical, esquizofrenia escolar. Lo que es visible en la práctica docente es, entonces, una especie muy arraigada de eclecticismo pedagógico, transmitida por generaciones de maestros. De esta manera se configura el camino que conduce a que elementos fundamentales de la modernización de la educación —mecanismos intermediarios que lleven a cabo una crítica de las políticas y teorías externas para configurar o crear otras que correspondan a las circunstancias culturales y necesidades nacionales— se transformen en modernizadores precarios que transmiten lo formal, lo superficial, un lenguaje que muy poco significa en la práctica escolar.

El segundo aspecto importante se refiere a la relación entre comunidad local e institución escolar, del cual vale la pena resaltar tres aspectos. En primer lugar, la práctica ausencia de conflictos entre la escuela y la comunidad —la escuela tal vez sea la institución estatal más aceptada— que lleva a hacerse preguntas sobre la eficacia modernizadora de una escuela que no confronta la premodernidad y, consecuentemente, no moderniza. En segundo lugar, y debido a lo reciente y rápido de la entrada de Colombia en la modernidad que prácticamente unió la llegada de la modernidad con elementos de la posmodernidad, debe considerarse

el hecho de que aún cuando buena parte de la sociedad nacional no ha superado el predominio de lo adscriptivo, es decir lo premoderno, ya estamos regresando a políticas educativas que vuelven a considerar la importancia de lo local, de la cultura local (¿Qué efectos tendrá esta tendencia en la calidad de la educación, en su capacidad modernizadora?). En tercer lugar es importante tener en cuenta que cuando se habla de lo local generalmente se infiere lo diferente, los espacios con una modernización deficiente, lo que se ha denominado también como desarrollo desigual, lo étnico, lo racial. Los espacios de lo local, lo diferente, generalmente han sido en Colombia los espacios de lo desigual, de la desigualdad, de la modernidad precaria.

### ***El aislamiento institucional***

La tendencia de la escuela al aislamiento afecta la vida escolar en toda su complejidad. El aislamiento es un fenómeno fundamental de la vida escolar y, como la mayoría de los fenómenos fundamentales, es esencialmente paradójico. Por un lado, es una manera de luchar contra la competencia que la televisión y la informática plantean, al constituirse en escuelas alternas, en su función socializadora de las nuevas generaciones. Aislándose, la escuela refuerza su capacidad socializadora, hace que lo que sucede dentro de ella adquiera resonancias poderosas en los jóvenes valiéndose de la naturaleza de institución semitotal que le confiere el aislamiento. Al aislarse se recoge sobre sí misma y se hace más fuerte. Pero, por otro lado, pierde capacidad para jugar el papel de ente modernizador. El aislamiento crea una cultura de conservación de la tradición más fuerte que los intentos de modernización institucional que la cruzan desde fuera o desde adentro. Sobre todo si se tiene en cuenta la debilidad del Estado y de los otros agentes educativos de nivel nacional para liderar, utilizando las políticas y teorías modernizadoras que vienen de afuera, una actualización de la institución escolar. Esta naturaleza paradójica del aislamiento escolar tiene consecuencias muy hondas en las vidas de maestros y estudiantes. Aquí nos referiremos a cinco aspectos: la naturaleza del conocimiento, la organización social escolar y la formación de ciudadanos, las nuevas tecnologías, el grupo y el individuo, y la “endogamia” escolar.

El aislamiento y los mecanismos que se derivan de él han llevado a que la característica más importante del conocimiento escolar, particularmente en lo que se refiere a ciencia, sea el atraso. Lo más notable, sin embargo, es la naturaleza de dicho atraso: el énfasis en la *distribución* de conocimiento y la casi ausencia de interés en la *creación* de conocimiento. Es decir, la negación de la esencia del conocimiento contemporáneo, la transformación del conocimiento moderno en conocimiento tradicional. Situación aún más acuciante si se tiene en cuenta que la exigencia vital que hace la sociedad contemporánea es precisamente la creatividad. Este mecanismo —derivado del mecanismo fundamental de separación entre políticas y teorías y práctica pedagógica— lleva a incorporar de manera precaria las nuevas formas de conocimiento, particularmente las que se han constituido en escuelas alternas, como la informática y la televisión. La informática —especialmente en la educación oficial— porque, cuando está presente, se la incluye de manera meramente formal o instrumental, es decir, como el manejo de los aparatos y no como la forma de pensar que implica y la cultura y visión del mundo que aporta; y la televisión porque se le sacraliza, convirtiéndola en un territorio sin crítica, o se le condena como portadora de violencia y sexo y como un elemento que consume el tiempo libre de los estudiantes y no se la incluye en la escuela como materia de conocimiento y crítica o de aplicación de sus potencialidades a los procesos creativos del mundo escolar.

Un tercer aspecto que conviene resaltar es la relación entre afecto y conocimiento. La sobrecarga de racionalidad que ha portado la escuela ha producido, a su vez, una reacción que adjudica una importancia significativa a lo afectivo en los procesos pedagógicos. La práctica escolar de la afectividad plantea, sin embargo, algunos interrogantes. Las generaciones más jóvenes, en comparación con las mayores, parecen adjudicar una mayor importancia a la afectividad en sus relaciones maestro alumno. ¿Quizá la inadecuación de las herramientas aislacionistas con que trabajan el maestro y la institución escolar se vea más claramente a medida que se moderniza la sociedad? ¿Quizá la inadecuación de las herramientas aislacionistas lleve a los maestros a dispensar afecto, en lugar de conocimiento, cuando trabajan con poblaciones de origen popular, pobremente dotadas del capital cultural que requiere la institución escolar? Estos dos fenómenos, lo externo que

cruza precariamente la escuela y el aislamiento escolar, producen el caldo de cultivo para lo que podría llamarse autoritarismo del conocimiento, un rasgo dominante de la cultura escolar, en que vive inmerso el maestro toda su vida.

Puede también hablarse de autoritarismo de la organización social de la escuela como la característica central de la vida en común. La autoridad centralizada, la participación débil de alumnos y padres en el gobierno escolar, la ausencia de mecanismos o instancias de solución de conflictos que conformen un sistema de justicia, tienen efectos devastadores en la formación democrática de ciudadanos. En realidad la escuela conserva básicamente, con algunas modificaciones interesantes y con casos excepcionales dignos de mención, una organización social premoderna y forma ciudadanos para una sociedad políticamente premoderna o precariamente moderna, en el mejor de los casos. Esta es, claro está, la base de una pobre formación de ciudadanos demócratas. Estos dos autoritarismos, del conocimiento y de la organización social, no facilitan otro elemento de la modernidad: la cultura del trabajo y la creación en grupo. El trabajo en grupo es un elemento clave de la modernidad, no sólo como una forma de división del trabajo sino porque su naturaleza es esencialmente democrática puesto que implica varias personas trabajando sobre lo que desconocen. Es muy difícil ser autoritario cuando se trabaja sobre lo que no se sabe. El trabajo en grupo genera valores y relaciones fundamentalmente igualitarios. Cuando esta manera de trabajar, y la cultura que ella implica, no está presente en las relaciones entre alumnos y maestros se está perdiendo la oportunidad de desarrollar una herramienta básica de la modernidad, se entra en la zona gris de la inclusión precaria. Pero además, se están formando personas, sujetos sociales, pobremente equipados para una participación plena en la vida moderna. Adicionalmente, un tercer fenómeno de la vida de los maestros, la “endogamia”, el vivir siempre dentro de instituciones escolares —primero estudiando, posteriormente trabajando—, cumple la función de cemento que pega y refuerza la cultura escolar puesto que el contacto con opciones laborales diferentes es débil, está ausente la aplicación de los conocimientos teóricos que enseñan. La endogamia escolar es uno de los mecanismos que hacen posible el aislamiento de la escuela y de los maestros, su sentido de autosuficiencia, y que llevan al autoritarismo y a la

conservación de los aspectos tradicionales de la vida escolar. En conjunto, estas caras del aislamiento colaboran para que la escuela, la vida de los maestros en ella y las oportunidades de los jóvenes de origen popular de entrar a participar en la sociedad moderna, con las herramientas que ofrece la escuela colombiana, sean realmente precarias.

Este conjunto de circunstancias internas y externas a la institución escolar conforman un modelo que responsabiliza al maestro por sus deficiencias pero que no le ofrece una formación de calidad, debido a la naturaleza misma del modelo educativo, ni intenta darle una formación como individuo social moderno, dado que el origen social del maestro es también popular y no moderno, para que pueda llevar a cabo con eficacia la función y la responsabilidad de ser formador de las nuevas generaciones para la modernidad. Cabe entonces preguntarse cómo puede el Estado pretender formar ciudadanos modernos en la escuela si los encargados de formarlos provienen de grupos precariamente incluidos y si la formación pedagógica, disciplinar y personal de los maestros no ofrece la calidad necesaria para producir plenamente esa inclusión. Este conjunto de fenómenos, entre otros, genera la dinámica fundamental de lo que aquí se ha llamado la inclusión precaria.

## **La soledad del maestro**

Son precisamente las dinámicas de la inclusión precaria las que generan la soledad del maestro. La soledad es, sin embargo, un fenómeno paradójico. Dado el origen popular de la mayoría de los maestros, obtener el título de docente es un logro que tiene un alto significado de estabilidad laboral y de prestigio profesional dentro de su mundo local. Los convierte en líderes y en personas respetadas por su comunidad. Esto es particularmente cierto en los espacios que no han llegado a un grado muy alto de urbanismo y de modernidad y se aplica en menor grado en las grandes ciudades. Pero, al mismo tiempo, dentro del contexto nacional aparecen las características de inclusión precaria que tienen que ver tanto con la situación sociocultural como con la cultura de la institución, discutidas anteriormente. Entonces los maestros sienten todo el peso de la soledad.

Conviene enunciar varios aspectos de la soledad de los maestros. Tal vez la cara más penosa de la soledad de los maestros es el papel que deben desempeñar como agentes de modernización de las generaciones jóvenes, cuando ellos mismos han alcanzado apenas un grado somero de modernidad. Las políticas y teorías que llegan desde el Estado o la academia, la naturaleza de sus procesos migratorios, la naturaleza esquizoide del conocimiento que imparten las instituciones formadoras de maestros, la vivencia autoritaria de organización social dentro de las instituciones escolares y la endogamia que refuerza las características anteriores, se constituyen en elementos de la precariedad de su modernización. ¿No constituye una inmensa soledad dedicar la vida a modernizar a los niños con mayores carencias del país mientras uno mismo ha logrado modernizarse apenas precariamente? ¿Cómo enseñar a ser lo que uno no es? ¿Cómo ser modelo de vida para ellos? ¿Cómo enseñar con las experiencias de la propia vida? Si la vida de uno mismo no sirve para enseñar la modernidad, ¿no se trabaja despojado de la herramienta pedagógica fundamental? ¿De qué herramientas echar mano entonces?

Los maestros no han sido dotados de dos herramientas fundamentales, además de las ya discutidas: 1) la capacidad crítica de comprensión del mundo en que viven y de búsqueda autónoma de nuevos caminos y 2) el desarrollo de la habilidad de autorreflexión, de interpretación de la propia biografía como manera de creación de conciencia sobre sí mismo y sobre su trabajo docente. Los maestros han sido hechos responsables de la ineficacia del sistema educativo, de no estar formando ciudadanos democráticos, sujetos sociales, pero ni el Estado ni las instituciones encargadas de su formación han tenido en cuenta a los maestros como sujetos sociales, considerado sus biografías, su conciencia individual y social, su afectividad, su complejidad como seres humanos en el orden de la cultura y de la identidad individual. ¿Cómo pueden los maestros formar en la afectividad, en la vida social, si no han sido formados para pensarse? ¿Cómo comprender el mundo “posmoderno” que surge y se manifiesta en la ciencia, en las nuevas tecnologías y en la cultura que portan, si no han recibido la formación para comprender su ser precariamente moderno? ¿Qué dimensiones dramáticas adquiere enseñar en estas condiciones, enseñar a ser cuando uno no tiene conciencia reflexiva de uno mismo, transmitir una

visión moderna del mundo a los niños cuando uno apenas logra vislumbrar precariamente la modernidad? La superación de la modernidad precaria y de la soledad del maestro deben constituirse en políticas insoslayables de la formación de docentes si queremos tener una escuela y unos maestros con la capacidad para llevar las nuevas generaciones de colombianos, particularmente los que ahora forman parte de los excluidos o de los precariamente incluidos, hacia una ciudadanía plena.

### **Referencia**

Giraldo, Fabio y Lopez, Héctor Fernando (1991). *La metamorfosis de la modernidad*. En: Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

## **La memoria escolar**

*Rodrigo Parra Sandoval*

La memoria es un fenómeno central en la vida escolar. La memoria escolar es ante todo el vehículo de la identidad institucional. Ella conserva viva la tradición pedagógica, la visión de la tarea institucional, transmitida de generación en generación, de administración en administración, y que hace posible que cambios normales de la vida escolar no den al traste con su planteamiento educativo esencial. Las investigaciones que se adelantan actualmente en diversas partes del mundo muestran que la memoria, la tradición escolar, son esenciales para la transformación de la escuela, para su actualización al cambiante mundo moderno. Sin identidad, es decir, sin un proyecto pedagógico claro y orgánico que impregne las acciones a través de los vasos comunicantes de la organización de la vida cotidiana, sin tradición —que es la identidad que perdura en el tiempo—, es decir, sin memoria escolar, es muy difícil, casi imposible, reformar la escuela. Reformar la escuela, adaptarla al mundo actual, hacerla más eficaz, requiere de la presencia de una identidad pedagógica fortalecida por la tradición.

Lo opuesto a una identidad fuerte y saludable sobre la cual se puedan fundar las reformas necesarias no es, sin embargo, la ausencia de identidad sino su atomización, su fragmentación en el individualismo de

los profesores, su casuismo o práctica pedagógica de acuerdo a los intereses del momento, lo que podría llamarse de manera más general “eclecticismo pedagógico”. Dentro de un sistema pedagógico ecléctico, la memoria es la primera víctima. La memoria, cemento que une la propuesta educativa con la vida cotidiana de la escuela de manera que sean coherentes, se desintegra con la práctica ecléctica en la vida escolar. El resto de este escrito intentará mostrar algunas de las formas que toma la desintegración o la permanencia de la memoria escolar en la cultura ecléctica de nuestras escuelas. Aparecen tres caminos principales que transita la memoria:

- la memoria que olvida,
- la memoria inexistente,
- la memoria escindida.

Miraremos las características de estas tres modalidades de la memoria escolar en la presencia y solución de conflictos, en la solución de problemas de conocimiento, en la toma de decisiones en la gestión escolar y en la formación de los normalistas.

## **La gestión escolar**

Con excepciones notables —colegios internacionales y de élite, algunos de índole confesional y otros laicos de calidad, tanto privados como oficiales— los colegios colombianos muestran serios problemas para crear y aplicar con coherencia una propuesta pedagógica que les sirva de brújula, de acuerdo con las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el manual de convivencia.

La gestión es uno de los últimos secretos de la vida escolar. Directivas y maestros hacen todos los esfuerzos por mantener en la sombra lo que sucede en los espacios en que se toman las decisiones que marcan el rumbo de la vida escolar. La propuesta de estudiar el PEI y el manual de convivencia encuentra todos los obstáculos imaginables. No se permite a los normalistas presenciar las reuniones en que se toman decisiones. Tampoco a los maestros de la Normal que coordinan el trabajo

de campo. Gracias a la intervención del rector de la Normal se permitió la presencia de los investigadores en algunos espacios de toma de decisiones. A primera vista, parece que el secreto se debe a que los maestros y las directivas de las cuatro instituciones que se estudian son conscientes de la incoherencia entre el PEI y la vida cotidiana, la no aplicación del PEI, su naturaleza meramente ornamental y de cumplimiento de un requisito formal. Igualmente es notable la incoherencia entre el PEI y el manual de convivencia, que debería ser una dimensión más bien operativa del PEI. Cada uno en su rincón: el PEI como requisito formal que se guarda en un armario con llave, el manual de convivencia que no se construye de la manera más democrática posible, que se aplica cuando es conveniente y que no guarda mucha relación con el PEI. La toma de decisiones que obedece más a pequeñas luchas de poder, por intereses particulares del momento, que a las orientaciones del PEI o del manual. La vida cotidiana que guarda una ligera relación con el manual, casi ninguna con el PEI y que se construye en el día a día según los puntos de vista de cada maestro. Esta especie de esquizofrenia educativa muestra la ausencia de un pensamiento pedagógico discutido, interpretado y acogido para regir la vida institucional y deja la vida escolar al vaivén de decisiones que no tienen una dirección, un norte educativo. Dado entonces el secreto que se guarda acerca del ámbito de las decisiones de gestión, esta investigación recurre principalmente a la reconstrucción de lo que sucede en esos espacios de decisión por medio de entrevistas a algunos maestros, alumnos y directivos que aceptan relatar su experiencia.

Miremos ahora tres caminos que hemos encontrado en los colegios estudiados en Cartagena para evadir el funcionamiento de los PEI y el manual de convivencia. Llamaremos a estos caminos el *PEI premiado*, el *PEI secreto* y el *manual de convivencia inaplicable*.

**El PEI premiado.** El colegio ha recibido un premio por tener el mejor PEI de Cartagena, en un concurso organizado por el Ministerio de Educación. Se dio el dictamen de los jurados y los periodistas desplegaron la noticia y elogiaron el PEI, el colegio, sus maestros y directivos. Un PEI construido democráticamente por todos los actores de la institución escolar. Bien aplicado a la vida escolar que se rige por sus postulados. El premio concede al colegio una importante suma importante de dinero

para consolidar su calidad, ya impulsada por el PEI. Los investigadores normalistas se interesan, como es de imaginarse, por ese PEI ejemplar y su aplicación pedagógica. En el colegio no tienen el documento escrito del PEI. El ejemplar reposa, según afirman las directivas del colegio, en la Secretaría de Educación. Allá no lo encuentran, debe haberse extraviado, con tantos papeles que manejan. Los investigadores averiguan con los jurados pero ellos prefieren no hablar del tema, ya no recuerdan. Los periodistas evaden preguntas, ¿cómo recordar esa noticia si cada día redactan tres o cuatro y ya ha pasado mucho tiempo desde ese hecho? Una vez la noticia deja de ser noticia ya no importa. No es posible conseguir una copia del PEI premiado. Las directivas del colegio no lo encuentran, los maestros no recuerdan sus líneas principales, hablé con la coordinadora, ella lo leyó. Los alumnos no lo han visto, no saben qué plantea. Aunque han escuchado del premio nunca les han hablado de ese PEI. Si no existe tal, ¿cómo lo premiaron? Si existe, ¿por qué no lo recuerdan? En resumidas cuentas existe la memoria del premio pero no del PEI. Existe la memoria de algo que parece no haber existido aunque haya sido premiado.

**El PEI secreto.** En otro colegio el PEI sí existe. Los profesores lo han visto, han leído apartes, los alumnos también lo han visto. Pero desde hace un tiempo lo están reformando. Algunos profesores le están introduciendo cambios necesarios. Lo han dividido en tres partes para trabajarlo con más comodidad. No se puede consultar hasta que terminen de reformularlo. Pero se conocen algunos aspectos, que se aplican. No se le conoce con precisión pero se aplican sus dictámenes cuando es necesario. Cada profesor lo aplica a su manera. Como lo están reformulando. Hay un comité de profesores que lo estudia —¿o es la rectoría?—. El PEI escrito transformado en PEI oral, en una memoria que se puede reformular, acomodar, adaptar a las necesidades o conveniencias de cada momento. Un PEI que se ha convertido en un documento secreto desde el cual se legisla. La pérdida de la memoria escrita como base del eclecticismo pedagógico.

**El manual de convivencia inaplicable.** El caso de los dibujos pornográficos de los alumnos y la construcción que la maestra lleva a cabo, incluyendo a todo el colegio y a los padres de familia, de un conflicto de proporciones mayores, no está considerado en el manual de convivencia. Se toma entonces el camino que le parece apropiado a la

maestra para el caso dado. Entre todos construyen un escándalo “que no es por los dibujos mismos, es por el afán de escandalizar, de molestar, de divertirse a costa de los demás”. El conflicto creado es útil, sin embargo, para esconder otros conflictos, otras necesidades insatisfechas dentro de la institución. El eclecticismo utilizado como manera de gestionar algo secundario y artificial para no tener que encargarse de algo necesario, que no se menciona, que se ha ido transformando en secreto. De esta manera, claro está, no se construye la memoria de una gestión sino la desmemoria, el ocultamiento, la política del avestruz. Parece por lo menos intrigante tanto esfuerzo para ocultar la gestión necesaria, tanto secreto sobre la gestión escolar, sobre el PEI y el manual de convivencia. La gestión parece ser el último secreto que guarda la escuela. ¿Por qué? Tal vez porque allí se esconden las armas del poder escolar, del eclecticismo como manera de manejar un poder autoritario, acomodado a los intereses de directivas y maestros, un poder poco democrático. Tal vez.

## **La solución de conflictos y la política del avestruz**

Hablando en el lenguaje cotidiano del mundo escolar se presentan un sinnúmero de conflictos en las escuelas estudiadas. La mayoría de ellos se refieren a riñas cotidianas entre estudiantes por asuntos baladíes y a pequeñas luchas entre los maestros, o los maestros y la directivas, por asuntos de poder, fundamentalmente por decisiones administrativas. Pocos son los casos de conflictos más hondos causados por orientaciones pedagógicas, concepciones de educación o de escuela, discusiones relacionadas con las maneras de enfocar el conocimiento o la práctica docente. Se presentan algunos conflictos de mucho interés por la llegada a la escuela, en números significativos, de alumnos desplazados por el accionar bélico que vive la región. También son de importancia los conflictos que se generan entre la escuela y la comunidad. La mayoría de estos conflictos se resuelven de manera autoritaria y se pierde su potencialidad como formadores de ciudadanos. Otra modalidad predominante para resolver los conflictos mencionados es no resolverlos y olvidarlos, enmascararlos. La práctica democrática para resolver conflictos escolares se presenta solo en una minoría de los casos y de esta manera la escuela pierde la oportunidad de

utilizar los conflictos de manera pedagógica, como un camino para formar ciudadanos democráticos por medio de la vida escolar. No surge un sistema claro de “justicia escolar”, una instancia no autoritaria, imparcial, que cuente con la confianza de todos, para resolver conflictos. Esta situación puede tener consecuencias graves para la aceptación y valoración futura que los estudiantes se formen de la justicia en la sociedad y, por lo tanto, de su capacidad de convivencia pacífica. Pero refiriéndonos al tema de la memoria escolar podemos hablar de dos tipos polares de conflicto que llamaremos amnesia institucional y conflicto imaginado.

**La amnesia institucional.** Se presenta de manera radical en colegios que han sufrido transformaciones mayores y de manera casi invisible y cotidiana en colegios que no han experimentado turbulencias de importancia. En el primer caso es notable como los documentos de diversa índole que sirvieron como guía y carta de navegación institucional desaparecen de la memoria institucional y se entra en una etapa de fragmentación colectiva y de eclecticismo pedagógico. Lo notorio es que, por lo menos en un caso, la memoria de la riqueza histórica de una política pedagógica institucional se pierda de una manera tan completa en la etapa de deterioro. Esta experiencia sugiere que las crisis institucionales que conllevan un deterioro de la calidad de la educación van acompañadas de una pérdida radical de la memoria institucional. O tal vez que parte esencial de la crisis de la calidad es la pérdida de la memoria. En el segundo caso, colegios que no han experimentado crisis significativas, la ausencia de memoria, de tradición pedagógica, se expresa en el transcurrir cotidiano de la vida escolar y en las formas que toma el eclecticismo pedagógico, prácticamente sin dejar huellas, sin crear tradición. O si se quiere, creando la tradición de la ausencia de tradición pedagógica.

**El conflicto imaginado.** Este es, por supuesto, un fenómeno interior, personal. Es la previsión de que participar en la solución democrática de un conflicto puede generarle a la maestra o persona interesada un conflicto tan doloroso que prefiere callar. Calla porque puede prever, por experiencias anteriores de participación en situaciones similares, las reacciones de sus colegas, el ostracismo, las ironías. Al intuir que no se resolverá el conflicto y que ella se creará otro grave, de índole personal, decide no participar. En el conflicto imaginado entran a jugar otros dos: el conflicto exterior

sobre el cual la maestra piensa opinar y el de la memoria de la maestra, que recuerda experiencias anteriores similares. Este último es la base para imaginar lo que sucederá si participa en el conflicto exterior actual. La memoria como mecanismo que impide la participación en un conflicto escolar. La memoria personal, tal vez colectiva, como refuerzo de la cultura de la no solución de conflictos. La política del avestruz.

## **El conocimiento como memoria muerta**

La didáctica en el aula es todavía, de manera sorprendentemente mayoritaria, una didáctica basada en la memorización, la repetición y la reproducción de la información así aprendida en las evaluaciones. Hay muy poco espacio para la solución de problemas y para prácticas esencialmente creativas. Se presentan, sin embargo, algunos intentos muy interesantes de pasar de la memorización sin solución de problemas a la creatividad en la solución de problemas. Esos ensayos son difíciles porque algunos maestros, aunque reconocen la importancia de enseñar a resolver problemas, no saben cómo hacerlo ni, por lo tanto, cómo enseñarlo. Para aclarar un poco este fenómeno parece fundamental intentar la comprensión del papel que juega la memoria escolar en el conocimiento y en la cultura escolar.

Hemos presentado ejemplos de la memoria que olvida y de la memoria inexistente en la vida escolar y, también, de la memoria imaginada. Veamos ahora un caso notable de la *memoria escindida*. La naturaleza esencial de la memoria que informa el conocimiento escolar es la escisión entre la teoría y la práctica o aplicación de esa teoría. Es decir, la naturaleza del uso o utilidad del conocimiento. Cuando se separan estas dos dimensiones del conocimiento escolar, y el énfasis del trabajo pedagógico se centra en la teoría, se produce el memorismo escolar, el aprender basado en repetir la información y, consecuentemente, el autoritarismo del conocimiento que ejerce el maestro. El memorismo parte del olvido de que la teoría que se utiliza en la escuela tiene por objeto su aplicación, su uso para comprender, para cambiar, para crear. La teoría y su práctica están destinadas a ser una unidad, no se entiende la una sin la otra. Su separación es antinatural, las degenera y hace estériles, tanto a la

una como a la otra. Su separación se constituye en lo que se ha dado en llamar esquizofrenia escolar, que tal vez constituya la raíz más honda de la baja calidad de nuestras escuelas.

Cuando se toma separadamente la teoría, o los conceptos que distribuye la escuela, se llega a una deformación llamada memorismo, es decir, la teoría en sí misma cuya función sería solamente repetirse como teoría. La teoría debería servir para iluminar la realidad, para comprenderla, para generar nuevos conceptos. Para lograr esos propósitos se hace necesario usarla creativamente.

Cuando se usa la práctica sin teoría en el mundo escolar se obtiene una acción sin sentido, una acción que va y viene sin norte, una acción ecléctica que se reproduce y que, por la ausencia de relación con la teoría, o con las diversas teorías que pasan por la escuela, se repite, se reproduce a sí misma en solipsismo, aunque las teorías sobre la modernización o la transformación de la escuela lleguen a informar, inclusive de manera muy sofisticada, el discurso de los maestros. La teoría y la práctica pedagógica de los maestros se convierten en líneas paralelas que nunca interactúan. El maestro olvida la teoría que repite, muchas veces con suficiencia, a la hora de practicar su labor.

Con este tratamiento de la memoria escolar la escuela no podrá contribuir a romper, en cuanto está en su poder, la férrea dinámica de los agujeros de gusano que la marginalidad plantea a niños y jóvenes en las barriadas urbanas. Se hace necesario transformar esa memoria en tradición pedagógica, en proyecto educativo, en identidad institucional. Así pues, lo opuesto de la memoria como tradición, identidad y proyecto, es el memorismo. El memorismo es una enfermedad compleja y abarcadora, una degeneración de la memoria. El memorismo aparece cuando la cultura de la institución escolar olvida para qué y para quién es la educación, cuando no se construye un proyecto pedagógico fuerte y aplicado sino que se utiliza la memoria como manera de olvidar dicho proyecto, de soslayar que la escuela debe estar al servicio de los estudiantes y de la comunidad, no de la cultura del eclecticismo pedagógico que impide la creatividad escolar y que favorece el nacimiento y la supervivencia de maestros autoritarios, maltratadores pedagógicamente.

# **Marginalidad urbana, deserción escolar y agujeros de gusano**

*Rodrigo Parra Sandoval*

La comprensión de la retención y deserción escolares en los barrios populares urbanos requiere no solo una aproximación meramente estadística, sino otra más compleja, de presentación de las dinámicas básicas que las generan y de sus consecuencias educativas y sociales. En esa dirección presentamos un intento por diseñar un modelo que ayude a comprender la naturaleza de la deserción y la retención en barrios populares de Bogotá. Proponemos la discusión de cuatro conjuntos de fenómenos que pueden, en principio, dar cuenta de la dinámica que se presenta en las escuelas y colegios de los barrios populares y que conduce a, y es efecto de, una cultura que difiere de manera radical de la cultura de los colegios de los sectores integrados de clases medias y altas.

El primer conjunto de fenómenos se refiere a la desarticulación entre la escuela y la familia y el contexto social, así como a la desarticulación al interior de la organización social de la escuela misma. El segundo conjunto plantea las formas adoptadas por la tradición escolar y los papeles que juegan en la capacidad de renovación institucional. Los dos conjuntos

anteriores operan haciendo más compleja la naturaleza de la deserción y la retención y planteando formas de deserción no consideradas en los tratados ortodoxos sobre deserción escolar, lo que constituye el tercer conjunto de fenómenos. El cuarto conjunto está conformado por dos fenómenos: la reproducción y los agujeros de gusano, que se refieren a los modos en que operan los conjuntos anteriores como mecanismos de mantenimiento de la situación de marginalidad.

Antes de entrar directamente en la discusión de la deserción es necesario recordar un fenómeno macrosocial. La crisis económica que se agudizó particularmente durante el último quinquenio del siglo XX afectó directamente a la escuela, produciendo una avalancha de alumnos de educación privada de clase media hacia las instituciones educativas oficiales de mejor calidad. Esta avalancha generó, por una parte, una crisis de la educación privada que servía a la población de estratos medios y, por otra, está transformando la escuela oficial de mejor calidad, pues los padres de estos alumnos tienen niveles más altos de escolaridad y están acostumbrados a una participación más activa en la vida de las instituciones escolares. La demanda de las clases medias sobre la educación pública creó una presión que empujó hacia abajo a los grupos populares de nivel superior y que empeoró la disponibilidad de la oferta educativa para los grupos marginales de situación económica más precaria. La crisis económica más aguda en la historia reciente del país generó una escalera por la cual bajaban, a partir de la clase media, los grupos sociales, y tuvo sus peores consecuencias en los escalones más bajos de la sociedad. Las instituciones que se presentan en este estudio, y las reflexiones que se desarrollan, se refieren precisamente a esta población en crítico estado de marginalidad.

## **Las dinámicas: la desarticulación y la tradición**

La articulación-desarticulación se refiere a la manera como las diferentes dimensiones organizativas, educativas, afectivas y comunicativas se ensamblan, desajustan o separan en la vida cotidiana de la escuela y en la relación entre escuela, familia y contexto social. Esta mirada se constituye en una forma de calibrar la cultura escolar como caldo de cultivo de la calidad de la educación, su eficacia formadora de ciudadanos, su capacidad

de generar proyectos vitales, caminos para integrar a los estudiantes en un mundo con significado.

Podemos mirar la tensión entre articulación y desarticulación en el interior de la institución escolar desde dos puntos diferentes pero interrelacionados: las relaciones que se dan entre los actores centrales — directivos, maestros y alumnos— y desde la naturaleza del conocimiento que circula en la escuela. Las relaciones entre los actores son principalmente de naturaleza organizativa, pedagógica y afectiva y se caracterizan, con la excepción de una institución que se presenta como el polo opuesto, por seguir una línea autoritaria, no democrática, por generar miedo y temor en los alumnos, por el manejo abusivo, cargado de poder, de las calificaciones y las evaluaciones, por el desencuentro y la incomunicación entre adultos y alumnos, por la ausencia de trabajo en grupo, por el fracaso en la construcción de un propósito común dentro de la institución, por la desarticulación entre directivos y maestros, entre maestros y entre maestros y alumnos. En resumen, la escuela no se constituye en un espacio donde se escuchen las generaciones, se tenga en cuenta la propuesta juvenil, se creen de manera afectiva y de común acuerdo proyectos vitales, individuales y sociales, que le den sentido y significado a la permanencia de los alumnos en la institución escolar. Es notable y esperanzador el trabajo de uno de los colegios que participaron en este estudio por llevar a cabo en términos positivos un proyecto escolar que representa un logrado esfuerzo por construir una articulación con sentido y los esfuerzos de algunos colegios de calidad intermedia por buscar caminos de mejoramiento, lo que sugiere que algunos de los obstáculos que plantea a la escuela el contexto social marginado y las familias de los alumnos pueden ser salvados desde ella misma.

La naturaleza del conocimiento que circula en las escuelas se basa en la distribución de información, en pasar el currículo a los alumnos sin tener en cuenta su apropiación y el desarrollo de competencias básicas, la vieja y necesaria idea de aprender a aprender. La naturaleza creativa del conocimiento, su aplicación a la vida real, su utilidad para vivir en el contexto social o para ayudar a salir de él, es muy débil. Se genera de esta forma un autoritarismo del conocimiento cuya justificación yace en la autoridad de los textos o de la palabra del maestro. Su característica más

sobresaliente es la memorización. Se desarticula de esta manera al alumno de lo que define el conocimiento contemporáneo y, particularmente, el conocimiento científico: la capacidad de crear. Sin esta herramienta básica de modernidad en el conocimiento los alumnos no podrán romper, desde lo escolar, la fuerza centrípeta de los agujeros de gusano que los mantienen atados a la condición marginal.

La relación entre escuela y padres de familia es, en general, sumamente débil, casi invisible. Desde ambas instituciones se generan fuerzas que llevan a su desarticulación. En la escuela sobresale el poco interés de los maestros en los asuntos no estrictamente escolares, su tendencia a defenderse contra cualquier intervención externa, el definir la relación escuela padres como un dar cuenta de los éxitos o fracasos de los hijos a sus padres y no como una participación efectiva de los padres en la vida de la escuela. Desde la familia puede verse que los padres tienden a definir la escuela como un sitio donde están sus hijos mientras ellos trabajan y donde aprenden ciertas habilidades básicas, como un espacio cuyas actividades ellos no comprenden dado su bajo grado de escolarización, espacio cuyas reglas básicas desconocen y que temen, entre otras cosas por la actitud de los maestros hacia ellos. Estas fuerzas conducen a una desarticulación casi radical entre escuela y familia. Por este camino la relación de los jóvenes con los adultos de la escuela y la familia termina mediada por el silencio y la soledad. Se crea de esta manera lo que podría llamarse el síndrome del alumno invisible y se prepara el camino de la deserción. Existen, por supuesto, excepciones notables aunque poco numerosas. Las escuelas que surgen y sobreviven en medio de las dificultades del contexto social, empujadas y administradas por la comunidad y/o un grupo de maestros en colaboración con las familias exhiben, por lo menos durante una etapa de su vida, una articulación muy fuerte que le confiere a la escuela un sentido dentro de la comunidad y facilita el surgimiento de una tradición escolar, como veremos posteriormente.

El contexto social de la marginalidad ofrece a los jóvenes dos caras, como el dios Jano, aunque ninguna de esas dos caras tenga la fuerza necesaria para sacarlos de la marginalidad. La primera cara es la pobreza, el desempleo crónico o intermitente, el subempleo de los padres, la baja escolaridad, el maltrato, el trabajo infantil, la incomunicación con

los adultos, la violencia callejera, el medio ambiente deteriorado. La otra cara tiene una apariencia atractiva, suple necesidades, aunque su punto de llegada es igualmente marginal: la diversión, las pandillas que ofrecen una sensación de pertenencia y solidaridad interna, de aventura y desafío, de seguridad afectiva, aunque las actividades delictivas a que generalmente se dedican no tengan la capacidad de romper el cerco de la marginalidad sino solo de apuntalar la supervivencia. La prostitución infantil y juvenil desempeñan un papel similar: ayuda a resolver los problemas de la supervivencia familiar y en ese sentido brindan una sensación de seguridad y autosatisfacción. En muchos momentos algunos de estos jóvenes expresan su deseo y esperanza de regresar al mundo de la escolaridad como un camino de salida.

Algunas investigaciones muestran que partir de la desarticulación, de la anarquía individualista basada en la libertad de cátedra que solamente enmascara la baja calidad, del eclecticismo pedagógico, el llevar a cabo transformaciones significativas en la cultura y la eficacia escolar es una tarea lindante con lo imposible. Se requiere generar una tradición, una articulación de propósitos y acciones con capacidad para permanecer durante un tiempo aceptable para facilitar el inicio de los cambios que requiere la escuela. Pero la tradición no es un fenómeno unidimensional. Se presenta por lo menos en tres formas: la tradición escolar que lleva a la rigidez, la tradición que conduce al cambio y a la modernización y la ausencia de tradición o desarticulación de la cultura y la vida escolar. La descripción general que hemos hecho aquí de la escuela en contextos marginales no ha conseguido generar una tradición escolar y pedagógica. Ha construido, en cambio, una institución atomizada, fragmentada, desarticulada, incapaz de construir con los alumnos proyectos vitales individuales y sociales con sentido. No obstante, existen ejemplos que van en direcciones diferentes. Una de las instituciones ha tomado prestada una tradición basada en una visión religiosa de la vida, aplicada de manera un tanto mecánica y que no responde a los requerimientos de los tiempos modernos. Reproduce con rigidez una noción de conocimiento, una caracterización del papel de los géneros, un proyecto vital que sirve de freno a una adecuada entrada en la modernidad y facilita la supervivencia de patrones de comportamiento que perpetúan la marginalidad. Otra institución escolar ha generado

una tradición a partir de un proceso democrático en el que participan directivas, maestros, alumnos y padres de familia. La tradición responde a una concepción pedagógica, por medio del trabajo en grupo de los actores, con capacidad para introducir transformaciones a medida que cambian los tiempos y la naturaleza de la sociedad, o que los avances pedagógicos y tecnológicos lo requieren. Es una tradición que admite y adopta la innovación y su propia transformación como parte de su tradición. Ha generado una aceptada articulación de su vida institucional y de sus relaciones con la familia y el contexto social.

La discusión sobre articulación y desarticulación y sobre la tradición escolar plantea la necesidad de pensar en la deserción escolar no solamente como el abandono físico de la escuela por parte de los alumnos, a no concebir la deserción únicamente como un fenómeno estadístico ni como una figura de oferta y demanda de cupos escolares. Se hace necesario pensarla de una manera más compleja, como un hecho cultural, pedagógico y social.

## **El complejo concepto de deserción**

Además de las constricciones impuestas por el contexto social y la oferta educativa por parte de los organismos del Estado, es necesario considerar tres actores escolares que se entrecruzan para dar lugar a lo que puede considerarse deserción-retención: estudiantes, directivas y maestros, y padres de familia.

Se han observado por lo menos tres formas de deserción estudiantil. La primera podría llamarse deserción física y comprende tanto la ausencia definitiva, que es el concepto tradicional de deserción, como las ausencias temporales de horas o días cuando los estudiantes prefieren dedicarse a otras actividades y “saltan el muro”. Saltar el muro es una manera de mostrar el aburrimiento, la inoperancia del conocimiento escolar, la débil atracción del mundo escolar y, al mismo tiempo, los actores externos llaman con voces más fuertes. Aunque también los estudiantes saltan el muro sin una meta clara, por puro cansancio de las actividades que se desarrollan en la escuela. La segunda forma de deserción de los alumnos podría llamarse deserción del aprendizaje, los alumnos permanecen en

el espacio de la escuela pero se desconectan de sus enseñanzas, de los contenidos de las clases, pierden interés en las actividades de la escuela y se dedican a otros menesteres, solos o con otros compañeros. Aparentan estar presentes, ser parte de la retención que logra la institución. Esta forma de deserción funcional no aparece en las estadísticas pero se está convirtiendo en un fenómeno alarmante que señala la ineficacia de la escuela en los barrios marginales. La deserción emocional es la tercera forma de deserción de los alumnos. Debido a la ausencia de comunicación, a la debilidad de la relación con maestros y directivas, los alumnos se enclaustran en la soledad. No hablan con los adultos sobre sus problemas, sus preguntas más acuciantes, no establecen nexos con ellos, viven en una dimensión emocional y afectiva diferente. Es su respuesta al síndrome del alumno invisible en los maestros. Este aislamiento emocional, que en otros trabajos hemos descrito como la cultura fracturada, dificulta y obstruye los caminos más aptos para la formación humana, para la educación de los jóvenes como ciudadanos.

Una segunda modalidad de deserción es la que llevan a cabo directivos y maestros. Esta se configura como correlativa a los contextos de deserción de los alumnos, enunciados anteriormente, y que en definitiva puede sintetizarse como la incapacidad que muestran directivos y docentes para crear una escuela que tenga sentido para los estudiantes, unos espacios donde se generen relaciones significativas entre las generaciones, donde el alumno invisible se haga visible. Tal vez una de las formas más claras de deserción pedagógica de los maestros sea el colocar un énfasis exagerado en brindar afecto a los niños, particularmente en la escuela primaria, con notable menoscabo de su trabajo en el área del conocimiento, de esta manera se los priva de las herramientas necesarias para salir de la marginalidad. La explicación más frecuente es que dada su situación de marginalidad esos conocimientos no les serán de utilidad. Es lo que en otro trabajo hemos denominado pedagogía de la desesperanza. Muestra de la importancia de estos fenómenos es, por otra parte, la insistencia de los alumnos en mostrar su aprecio y reconocimiento por los maestros que sí establecen nexos de comunicación y afecto. Esos maestros son generalmente citados como la causa de su permanencia en la escuela.

La deserción de los padres es la tercera forma que asume este fenómeno escolar. Los padres desertan porque no tienen la escolaridad suficiente para trabajar con los hijos en su educación formal, porque no se interesan por lo que ellos viven en la escuela, por temor a la agresividad de los maestros, por incapacidad de comprender la importancia de su participación. Aunque, por otro lado, es también notable la insistencia de algunos padres en impulsar oportunidades educativas para sus hijos y de algunos alumnos en no desertar de la escuela para no desilusionar a sus padres. Sin embargo, las carencias que marcan el contexto social y familiar se confabulan para atizar el fuego de la desarticulación escolar e incrementar las posibilidades de deserción estudiantil.

Con excepción de la deserción física definitiva, las dimensiones de deserción citadas no encuentran cabida en las estadísticas pero constituyen un núcleo problemático sin el cual resulta muy difícil comprender la deserción y, por lo tanto, proponer líneas de políticas más eficaces y ceñidas a la realidad de los barrios populares urbanos.

## **Las consecuencias: la reproducción y los agujeros de gusano**

En la noción clásica de la reproducción se suponía una escuela eficaz que reproducía las condiciones de clase por medio, precisamente, de su eficacia. Lo hacía mediante una carga ideológica que llevaba a que el hijo del presidente encarnara los valores y las habilidades de su clase y el hijo del albañil los valores y las habilidades de la suya. La crítica fundamental que se le hizo a esta teoría en el caso de las sociedades periféricas fue precisamente la inexistencia de una escuela eficaz.

En la sociedad colombiana contemporánea tenemos una escuela que es, por lo menos, dual. Existe una escuela para las élites urbanas que puede considerarse altamente eficaz en su capacidad de reproducir la situación de las élites aunque ineficaz para lograr la modernización equitativa de la sociedad. Esa escuela de élite, a la que puede adherirse una buena parte de los grupos medios de la sociedad, está atravesada por los fenómenos de la globalización y por lo que podría denominarse la modernidad de punta. Su eficacia nacional se ve reforzada por su

inserción en la eficacia internacional. Por otro lado, está una escuela para los grupos populares, muy ineficaz en la integración de estas poblaciones a la modernidad. Muy eficaz, por el contrario, debido precisamente a su ineficacia, para reproducir la condición de clase de los grupos marginados urbanos. Al contrario de la escuela de élite que abre los horizontes hacia la modernidad de punta y hacia la globalización, la escuela popular cierra las esclusas y empareda a sus jóvenes dentro de la marginalidad. Lo hace por medio de un mecanismo no buscado por la escuela pero producido por ella con la asistencia del contexto social y familiar. Podríamos llamar a ese mecanismo agujeros de gusano. Este término, prestado de la física y la microbiología, describe caminos hipotéticos de alta velocidad que comunican lugares específicos del cosmos y que toman la forma de los agujeros que hacen los gusanos en las frutas o las termitas en la madera. En los barrios populares urbanos una familia precaria expulsa a los jóvenes por un agujero de gusano hacia la escuela o hacia el contexto social. La escuela genera, por su baja calidad y por las características de desarticulación que hemos descrito en este estudio, un agujero de gusano que expulsa a los jóvenes hacia el contexto social con sus dos caras que miran, ambas, hacia sí mismo, hacia la marginalidad. Esta escuela, en grados diferentes y con las excepciones antes anotadas, ha fallado en generar proyectos de vida, habilidades básicas eficaces, concepciones de ciudadanía, posibilidades de modernización y mejoramiento de la calidad de la vida de sus estudiantes. En lugar de transformarse en camino de salida de la marginalidad se ha convertido en parte de la trampa de la marginalidad que hace circular a los jóvenes escolares a altas velocidades por los agujeros de gusano que los mantienen dentro del ámbito, precisamente, de la marginalidad. De esta manera se redondea este nuevo mecanismo social y educativo que lleva a que en nuestra sociedad el hijo del presidente tenga altas posibilidades de ser presidente y el hijo del albañil altísimas posibilidades de seguir siendo albañil.

Sin embargo, en estos mismos contextos existen escuelas que rompen esa trampa. Sus enseñanzas y, paradójicamente, las enseñanzas de las escuelas que no logran romper la trampa de los agujeros de gusano, nos permiten pensar, y guardar esperanzas, en caminos de eficacia que puedan representar una alternativa para mejorar la vida de los estudiantes.



# **El cambio escolar: innovación y segmentación**

*Elsa Castañeda Bernal  
Rodrigo Parra Sandoval  
Marina Camargo Abello*

A partir de la segunda mitad del siglo XX Colombia vive con inusitada rapidez e intensidad los cambios generados por el proceso modernizador. Hijos de una misma madre, grupos de población separados entre sí según su mayor o menor participación en las decisiones y los beneficios de la sociedad, entran a ser parte de un todo heterogéneo, múltiple y diverso, capaz de contener al mismo tiempo orden, desorden, integración, marginalidad, riqueza, pobreza, atraso y crecimiento. En las dinámicas de estos procesos, y en sus tensiones, es donde se ha tejido la segmentación social del país.

La educación no ha podido sustraerse a esas dinámicas y procesos sociales, por el contrario, ha quedado atrapada en ellos convirtiéndose en uno de los hilos del tejido de la segmentación. Paradójicamente, el aislamiento social y el desgarramiento cultural, producidos por la naturaleza del proceso de modernización, han impulsado la innovación educativa no solo como mecanismo para integrar la escuela a las exigencias del mundo

contemporáneo sino como mecanismo para modernizar la innovación misma y hacerla más modernizadora, más integradora.

La segmentación social del país se revela entonces como uno de los fenómenos más críticos y complejos del acelerado proceso de modernización. En tal sentido, hablar del mundo integrado, del mundo marginal y de un mundo de violencia y crimen significaría darle nombre a los tres segmentos sociales, que desde el punto de vista del papel que desempeña la educación, se constituyen en los ámbitos donde opera la innovación educativa en Colombia.

El primer segmento, conformado por los grupos urbanos y rurales de clase media y alta, es tributario de una cultura moderna a través de su pertenencia a los centros de la economía, la información, el arte, la ciencia y la tecnología. Concilia la tradición acumulada y legada por el pasado con la actualización de los tiempos modernos y logra una modernización orientada hacia la puesta al día de sus conocimientos, visiones y prácticas. Allí la innovación educativa encuentra condiciones propicias: asentada sobre la tradición escolar, incorpora teorías y prácticas pedagógicas contemporáneas con orientación y énfasis en la excelencia. Traducida en términos de calidad, la preocupación fundamental es una exitosa academia y una formación adecuada en valores.

El segundo segmento está constituido por los grupos excluidos, marginales y visiblemente aislados de los beneficios de la modernización. Su ubicación periférica en los diferentes contextos sociales y su conformación por aluvión, procedente de diversos procesos de desarraigo cultural, otorgan a la innovación un sentido diferente al que tiene en el segmento precedente. La fuerza de la necesidad obliga a estos grupos a generar respuestas a las carencias y avatares de la vida cotidiana y, por tanto, el origen de la innovación es la necesidad y no una teoría o práctica pedagógica. La institución educativa es asumida como un lugar de importancia múltiple, más allá de la transmisión de los códigos de la cultura universal: es planteada vitalmente como un espacio donde es posible vivir la niñez y la adolescencia, negadas en los espacios de desenvolvimiento cotidiano de la marginalidad y como un espacio tranquilizador para la comunidad en cuanto permite que niños y jóvenes se resguarden de la violencia callejera. En este segmento poblacional la innovación educativa

adquiere un sentido social en la medida en que su función central es atender las necesidades básicas de la comunidad e integrar las nuevas generaciones al mundo moderno.

En el tercer segmento se ubican grupos también excluidos pero en situaciones de violencia extrema, crimen, delincuencia y drogadicción, donde la escuela apenas encuentra formas eficaces de trabajo. El tipo de escuela ofrecido no logra modificar la cultura particular construida por estos grupos. Básicamente el segmento violento y delincencial no busca integrarse sino separarse, como forma de subsistencia. El planteamiento escolar contradice sus valores, el mundo violento, su raíz económica y su organización. El desencuentro de culturas permite visualizar con más nitidez la segmentación: la escuela no ha descubierto cómo innovar eficazmente en este segmento poblacional, cómo resolver la tensión entre un segmento que produce separación y una escuela que busca integración.

Así, la innovación se debate en tres grandes ámbitos: el integrado, el marginal y el violento. Los dos primeros con pretensiones de modernización, aunque con formas diferentes de acceso a ella; el tercero construye una cultura paralela con serias dificultades para ingresar en el mundo de la integración.

Bajo esta perspectiva y tal y como lo muestra la revisión de literatura sobre innovaciones educativas en Colombia desarrollada como primera etapa de este estudio,<sup>1</sup> parece conducente a plantear la discusión sobre el fenómeno de la innovación educativa desde una dimensión social para mirar cómo se inscriben las innovaciones en los diferentes segmentos sociales y cómo se articulan con la comunidad, sus necesidades y problemas, para contribuir a la modernización de la escuela. A continuación examinaremos en detalle los tres segmentos y su relación con las experiencias estudiadas, la naturaleza del espíritu innovador que está latente en la escuela innovadora y, para cerrar, se plantearán algunas conclusiones y nudos derivados de

---

1 Uno de los hallazgos centrales de la revisión de literatura sobre las innovaciones educativas en Colombia, lo constituye el hecho de que las innovaciones han sido concebidas y estudiadas fundamentalmente desde una perspectiva pedagógica y didáctica: ubicadas en la escuela, proponen alternativas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas, estrategias de organización, formas de relación y proyectos escolares. No es común encontrar una visión social de la innovación educativa que pretenda cambios en la función social de la escuela y la transforme en beneficio de una comunidad y sus necesidades. Por tanto, la importancia social de la innovación fue un criterio clave para la selección de las doce experiencias estudiadas en el Proyecto Génesis.

las conclusiones que posibiliten la construcción de líneas de política educativa.

## **Innovación y tradición: la búsqueda de la excelencia**

En el segmento integrado al mundo de la modernidad, la educación contribuye al afianzamiento de su posición moderna. Cuenta con una gran capacidad para formular un proyecto educativo y pedagógico claro, con una infraestructura física rica, amplia y amable, con solvencia de recursos económicos, con personal idóneo, con un sobresaliente capital cultural de los estudiantes, con unas condiciones familiares de apoyo en armonía con la institución. Los cambios realizados no parecen ser traumáticos. En estas condiciones la gestión institucional es ágil, pertinente para aquellos a quienes atiende, exitosa y, sobre todo, coherente con la pertenencia al mundo contemporáneo.

El enfrentamiento entre lo antiguo y lo novedoso —conflictivo en muchas situaciones— aparece necesario, sosegado, sin mayores traumatismos, claro, ordenado y dirigido por la presencia de la tradición. Ella atrapa lo nuevo, lo neutraliza, lo integra al proyecto vigente y produce el efecto armónico buscado: adaptarse al cambio externo, aprovechar los avances de la ciencia y la tecnología, adecuar estructuras, funciones, filosofías y actuaciones a maneras más contemporáneas de ser y estar en el mundo. Así, el cambio queda incorporado, el proyecto tradicional adquiere un nuevo ropaje y se potencia el ofrecimiento escolar para el sector social integrado y moderno.

No obstante, mantener ese efecto armónico tiene otra cara que implica el menoscabo de la misma modernización en cuanto reduce significativamente el reconocimiento y comprensión de la diversidad, la integración de la diferencia, con un costo social muy alto: incremento de la segregación, ensanchamiento de la brecha entre el país de las élites y el país marginal. Esta es una contradicción interna importante de la innovación que permite, al mismo tiempo, la integración al mundo contemporáneo a costa de la segmentación y el aislamiento, la ignorancia y la diferencia.

Esta falencia o costo de la educación tradicional la preserva de los conflictos presentes en el mundo marginal. La educación opera entonces de manera aislada y por este camino la institución tradicional se defiende del mundo desordenado que la rodea, integrada en la paradoja de la separación del mundo marginal.

El Colegio San Bartolomé de la Merced es un caso ejemplar de innovación para el mundo moderno que se integra en la paradoja de la separación. Sustentado en el predominio de la tradición conduce a una modernización con exclusión en dos sentidos. Primero, en la propuesta de educación personalizada, se encuentran y desencuentran los conceptos y prácticas dirigidas a atender a los estudiantes según sus características individuales, mientras que de forma simultánea, se homogeniza, normaliza, disciplina e iguala a los alumnos excluyendo, de manera contradictoria con la personalización, a quienes no logran seguir “adecuadamente” el proyecto. Es una personalización con exclusión de la diferencia que sugiere más un método de autoestudio que de educación personalizada. Segundo, en la comunicación de la visión del mundo se privilegia el orden, la integración, la homogeneidad, la transmisión de un legado social y cultural, la preservación del *status quo*. Pero en esa concepción no cabe una mirada profunda al segmento de la marginalidad como otra de las caras del mundo que se comparte y que los estudiantes liderarán en el futuro, una comprensión de los procesos de modernización que dieron a luz esos mundos diferentes, de su segmentación radical y, al tiempo, su destino común como nación. Se forman líderes para una sociedad segmentada, no para construir la unidad.

Los innovadores comprenden el mundo en el que viven y están integrados a lo moderno: actualizados, no dejan escapar los últimos avances, son hábiles y exitosos en la construcción y gestión del ofrecimiento institucional. Líderes, informados, actualizados, bien relacionados, son capaces de dirigir el proyecto tradicional hacia los avances de la ciencia y la cultura sin abandonar los principios fundamentales. Pero a su vez están aislados de la realidad nacional, tienen una visión de mundo en la cual está ausente la marginación y contribuyen a la formación de niños y jóvenes en una perspectiva social segmentada.

En resumen, el papel fundamental del movimiento innovador, en el segmento integrado, es el de potenciar aquello que mejor sabe hacer, hacerlo mejor, aumentar la eficiencia de la tradición por medio de la modernización. La esencia de la innovación está en lo pedagógico y lo didáctico en permanente actualización, para ofrecer un proyecto acorde con los avances, adelantos y cambios del mundo moderno. El rendimiento académico y la formación en valores son ejes para lograr un proyecto educativo tradicional con excelencia. Pero paradójicamente, el norte social de la innovación se pierde cuando se minimiza la presencia y el papel del conflicto en el proceso de cambio escolar, cuando el proyecto innovador propone una participación mínima casi inexistente, en la comprensión de los segmentos sociales diferentes al propio. Propone la excelencia académica dentro del aislamiento social.

## **Innovación y marginalidad: la búsqueda de la integración**

Con la crisis de la modernidad, la globalización de la cultura, el avance vertiginoso de la ciencia, el auge de las tecnologías de la comunicación y la informática y la individualización de los destinos sociales, la tradicional marginalidad política, económica y social se ha hecho más crítica con la inclusión de la marginalidad científica, tecnológica y cultural. Este nuevo estado del mundo impide el acceso a los beneficios de una ciudadanía mundial y ha devenido en una angustia cultural, producto del desarraigo como expresión de pérdida de identidad, ruptura con las raíces, ausencia de integración y falta de cohesión social. Orígenes y raíces complejas, heterogéneas, borrosas y perdidas dificultan la cohesión social o la permiten de manera fragmentada tanto a nivel del individuo como del grupo. A diferencia del ámbito integrado, en el marginal no existe una tradición, un pasado capaz de figurar como ordenador. Se impone un presente, la resolución diaria de la existencia, rompiendo la posible continuidad pasado-presente-futuro. Los sectores de Aguablanca, en Cali, y Ciudad Norte, en Bucaramanga, son buenos ejemplos, si se mira su forma de constituirse en barrios, en comunidad: población procedente de diferentes sectores del país, desplazados por la violencia, la pobreza o los desastres naturales.

El sentido del cambio en un sector marginal como este adquiere una fuerza y un contenido diferente al de los sectores integrados y tradicionales: se origina en el desconcierto y el caos del mundo desintegrado, partido y desarraigado. La innovación se introduce como una respuesta a las necesidades, aislamiento y desarticulación social. Asume un rol ordenador e integrador de un nuevo sistema, germen de nuevas necesidades y ordenamientos. Para los sectores marginales, la innovación educativa implica fundamentalmente ordenar el caos de sus carencias para sobrellevar mejor la existencia y, sobre esta base, hacer posible el acceso a la modernidad, a la participación en los códigos científicos y culturales de la nación y del mundo.

En el intento por acceder a la modernidad, las innovaciones educativas, en estos segmentos de la marginalidad, a pesar de compartir el mismo origen (la necesidad) y el mismo norte (la integración), conviven dos dinámicas claramente identificables aunque no necesariamente lineales. La primera se centra alrededor de la necesidad que experimenta la escuela de integrarse hacia adentro, de erigirse como institución, de pertenecer y servir a su comunidad. La segunda dinámica se focaliza en la necesidad que impulsa a la escuela a integrarse hacia afuera, a conectarse con el mundo nacional, con el internacional, a través del interjuego entre lo local y lo universal. Para efectos del presente escrito, la primera dinámica se ha denominado *la necesidad: innovación y desarraigo*, mientras que la segunda se llamará *la necesidad: innovación y aislamiento*.

## **La necesidad: innovación y desarraigo**

La marginalidad y el desarraigo abocan a las poblaciones marginadas a situaciones límite frente a las cuales no queda mayor alternativa que buscar soluciones novedosas para sobrevivir. El universo de la escasez y el desarraigo exigen reinvención e imaginación, pues la misma supervivencia es un acto creativo. La necesidad, entonces, es punto de partida y motor del cambio.

En consecuencia, la innovación educativa adquiere pleno sentido y significado en la marginalidad al convertirse en un asunto vital de

reconstrucción, de generación de un nuevo orden, de organización del caos. El desarraigo como movimiento caótico en ebullición, contiene en su interior la fuerza de un orden. Esa fuerza es la satisfacción de una necesidad, no como estado único y aprensible, ni como punto fijo de partida que tiene otro de llegada. Es una necesidad que llama a soluciones en medio de multiplicidad de determinaciones y circunstancias que aparecen y desaparecen, momentos, efectos y condiciones impredecibles, indeterminadas, hijas del azar. La solución surge evanescente para diluirse frente a una nueva necesidad. Se requieren todas las energías creativas y el concurso pleno de la imaginación para enfrentar las situaciones de desarraigo y marginalidad, encarar la carencia y la necesidad.

Frente a la necesidad surgen las innovaciones educativas menos tradicionales, emerge la apertura a la comunidad, se ponen a prueba maneras móviles, variadas y flexibles para dar cabida a las soluciones. Los cambios intentados desde la escuela asumen una forma algo más fuerte y positiva a pesar de la carga de atraso y aislamiento de la institución escolar. Esta situación se evidencia, por ejemplo, en la experiencia educativa de Aguablanca, en el surgimiento de un sistema privado de educación con los recursos y saberes de la comunidad: un zapatero no tiene objeción en fundar una escuela para niños en los espacios destinados para su zapatería. Muchas de las instituciones educativas de Aguablanca presentan estas características fundacionales para solucionar la escasez de escuelas y la presencia de niños en las calles.

En este ámbito la escuela pierde su función monolítica relacionada con el conocimiento, su enseñanza y aprendizaje, para convertirse en una escuela polivalente capaz de reconstruir lo roto, de luchar contra las fuerzas del atraso y el aislamiento social. Ello explica como la escuela cumple, por una parte, una función de albergue para los niños, de preservación contra la violencia presente en sus calles, y de espacio para ser joven y vivir la juventud, pues fuera de la escuela se acelera el ingreso a la vida adulta; y, por otro lado, una función social al ensayar mecanismos que posibiliten, a través de una estrecha relación con la comunidad, intentar caminos hacia la integración social.

No solo el origen de la innovación es caótico, desordenado y complejo. Su desarrollo para conseguir la mejor respuesta a la necesidad y

para producir orden e integración es inicialmente desestructurado, incierto, abierto y móvil. El resultado igualmente es un orden naciente todavía sin integración. La falta de armonía le permite a ese nuevo orden contener semillas de nuevos conflictos y de necesidades que generen una nueva innovación, por tanto, si surgen necesidades nuevas el proceso innovador se activa, se dispara. Así, la innovación está llamada a reconocer que no existe una única manera de salir del desorden, ni un fin de la necesidad, ni el logro de una utopía, ni la solución sin necesidad, ni el orden sin desorden. En tal sentido, la innovación educativa deja de serlo cuando se inmoviliza frente a los ritmos, exigencias y paradojas de la marginalidad y el aislamiento social.

Una innovación educativa en un espacio de agudas carencias como Aguablanca lleva a priorizar de forma tal que la recuperación social se inicia por la introducción de una mínima organización para vivir: vivienda, alimentación y trabajo. Hay una búsqueda de integración interna, esfuerzos locales de organización, las necesidades del barrio y la comunidad motivan la búsqueda de espacios y condiciones vitales para existir y reproducir la existencia. Esa mínima organización da lugar enseguida a una articulación de las necesidades internas con el mundo externo y allí surge la escuela. La escuela es recuperada por el barrio como lugar de albergue para los niños y de aprendizaje de las destrezas mínimas. La escuela ayuda a ordenar, colabora con la integración y asume funciones múltiples centradas en la relación escuela comunidad.

Posteriormente, el ingreso de las organizaciones no gubernamentales como fuerza externa a la comunidad, cumple un papel dinamizador importante. Introducen una mirada diferente del mundo y otras visiones culturales: la planeación y la previsión. Producen un efecto enorme en las innovaciones de la comunidad al potenciarlas y proporcionarles elementos de orden moderno.

En este proceso la experiencia de Aguablanca puede mostrar un movimiento del desorden a un nuevo orden que le permite vivir y crecer en integración aunque su problema de marginación no esté solucionado. Pero existe una generación múltiple y contradictoria de conflictos, estrategias, ideas y programas que hacen del barrio un espacio de riqueza humana de grandes posibilidades para la innovación educativa en cuanto una vez

superadas las necesidades básicas, surge la urgencia de buscar la calidad de la educación en los términos convencionales.

En este espacio aparecen dos tipos de innovadores: los de la comunidad, quienes se ingenian formas creativas de responder a los problemas primarios y fundamentales, y los externos, que ingresan a reconvertir la innovación e introducirle ingredientes diferentes, algunas veces en conflicto con las metas de la comunidad. Los innovadores externos, representados por personas o por instituciones, generalmente pertenecen al mundo moderno e integrado y desde allí pueden generar estrategias de incorporación de la comunidad a la sociedad. Pero también hay momentos en que cumplen funciones que desintegran, al ser vehículo de rígidas ideologías pedagógicas, políticas o religiosas que con sus concepciones y prácticas se transforman en obstáculos para el cambio. Así mismo, en ocasiones pareciera como si estos innovadores, al estar dispuestos a propiciar la ocupación del barrio y contribuir a generar una existencia ordenada con soluciones a sus problemas primarios fundamentales, estuvieran evitando que los grupos marginales ocupen otros espacios de la ciudad. En otras palabras, así como la necesidad genera innovación, ésta, a su vez, es transformada con el ingreso de innovadores externos que entran a reconvertirla.

Otras dos experiencias innovadoras se constituyen en ejemplos típicos de maneras diversas de integración del segmento marginal:

- Ciudad Norte, con una problemática de marginalidad, desarraigo y violencia semejante a la de Aguablanca, recibe a Fe y Alegría y su proyecto comunitario para intentar incorporar una dinámica de cambio a partir de una propuesta innovadora de carácter internacional. Aquí se busca solucionar los problemas fundamentales de la comunidad a través de una propuesta integral que intenta promover y fortalecer la organización comunitaria, pero sobre todo, transformar la mentalidad marginal tanto de niños como de maestros y padres de familia, por el camino de la educación o del establecimiento de la escuela como espacio articulador, congregante y dinamizador de la comunidad.

- La experiencia del Instituto Colombiano de Ballet Clásico (Incolballet) adquiere un doble sentido. Por una parte, es vehículo de transmisión de la cultura clásica del ballet —privilegio de élites sociales— a niños y jóvenes de las clases populares, excluidos de manera consuetudinaria de estas posibilidades. Por otra, abre posibilidades integradoras para estos grupos marginales, no solo a la cultura, la estética y la valoración del cuerpo, sino también a la comunidad internacional, pues plantea un claro contacto y conocimiento a través del acercamiento a la estética del ballet clásico y de la vinculación laboral con compañías de ballet profesional en otros países.

Este es, pues, la primera dinámica que viven las innovaciones educativas generadas en el segmento de la marginalidad, aquellas que centran su función en la necesidad de organización e integración comunitaria.

## **La necesidad: innovación y aislamiento**

La segunda dinámica de integración que experimentan las innovaciones educativas que habitan el segmento de la marginalidad, tiene lugar en los complejos movimientos que se producen entre el aislamiento social y la modernización de la escuela. Allí se vislumbran transformaciones sucesivas y profundas de la educación que apuntan a reconstruir e integrar a aquellos grupos humanos excluidos de la sociedad que viven la pobreza física, la marginalidad, pero sobre todo, la pobreza cultural.

Bajo esta perspectiva, la innovación educativa adquiere otro sentido. Se transforma en un asunto vital que surge de la necesidad, que compromete la vida de maestros, alumnos, comunidad, sociedad civil y Estado. Se vuelve más globalizadora pero, contradictoriamente, más local en la medida en que tiene que afectar la totalidad de la escuela en contextos específicos bajo circunstancias únicas e irrepetibles en otros escenarios sociales. Por tanto, su anhelo, su misión central, está en romper con las fuerzas del aislamiento, de la segmentación, para generar un nuevo orden, para modernizar la escuela.

Este nuevo sentido que adquiere la innovación hace insuficiente que la escuela funcione de manera eficiente. Lo que se juega y define ahora es su función social, las posibilidades, caminos y formas de integración a su entorno inmediato, al mundo local, al país nacional, a la sociedad planetaria.

La innovación transita entonces entre el dilema de innovar para integrar o integrar para innovar, entre armar un nuevo orden desde el desorden del desgarramiento cultural o desordenar el orden de la educación tradicional que por su naturaleza ha construido el aislamiento y el atraso escolar,<sup>2</sup> problemas que tendrá que resolver la escuela para modernizarse.

En las escuelas donde se trabaja con poblaciones que han sufrido desgarramientos culturales hondos, que han sido privadas no solo de los asuntos materiales de la vida sino de su pasado, de la ciencia, del arte, de la posibilidad de comunicarse, de participar en la construcción del país, innovar no es exclusivamente hacer más eficaz lo que la escuela ha venido haciendo tradicionalmente, sino luchar contra las fuerzas del atraso, de la marginalidad, para integrar la escuela a los avances científicos, a las sensibilidades del arte, a los lenguajes de las nuevas tecnologías, a los espacios y escenarios por donde circula la socialización.

Los intentos por lograrlo han sido tan variados como las privaciones sufridas por el aislamiento. No obstante, podrían caracterizarse algunas tendencias observadas en los casos estudiados, que van desde integrarse con los pares locales hasta las innovaciones que ponen en contacto a la escuela con el mundo internacional, pasando por aquellas que la comunican con su entorno inmediato o que toman como puentes de conexión a la ciencia, el arte, la democracia o la reconstrucción de la historia local.

Es evidente entonces que en el segmento de la marginalidad se pone en cuestión no solo la función social de la escuela sino de la innovación misma. En tal sentido, la función de la educación toma cuerpo en la apuesta que le hace la innovación educativa a la relación escuela comunidad y a las dinámicas desencadenadas por los interjuegos entre fortalecer lo local, acceder a lo universal, pertenecer a la aldea global, ser ciudadano del

---

<sup>2</sup> Algunos estudios de carácter puntual como el proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela (1995) y los documentos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995) coinciden en afirmar que estos son los dos fenómenos fundamentales que afectan la calidad de la educación en Colombia y que sobre ellos, tendrán que focalizarse todos los esfuerzos para lograr el cambio educativo.

mundo, todos ellos como mecanismos para buscar el cambio educativo. Así mismo, los desplazamientos de la innovación educativa pasan por la redefinición de la relación escuela comunidad y su capacidad para insertar la escuela en el mundo moderno.

Basados en la necesidad que impulsa la innovación y en sus propósitos, intensidad y alcance, se intentará ahora desentrañar las relaciones entre el aislamiento y la integración de la escuela al mundo contemporáneo a través del interjuego entre lo local y lo universal, para comprender desde allí las dinámicas del cambio educativo, sin olvidar que pueden diferenciarse múltiples caras del cambio escolar con mecanismos, implicaciones, conflictos, resistencias y potencialidades específicas, que en su conjunto constituyen lo que se ha dado en llamar gradientes de la innovación educativa.

## **Los gradientes de la innovación educativa**

La búsqueda de la innovación educativa por asignarle a la escuela, como una de sus funciones centrales, la inserción al mundo contemporáneo a través del replanteamiento de la relación escuela comunidad, sugiere entre otras cosas que sería ingenuo y por demás absurdo intentar atrapar el fenómeno de la innovación en una definición, en un concepto totalizador o en clasificaciones o tipologías. Por el contrario, lo que se trasluce es una necesidad urgente por romper con la lógica binaria que computa en términos de “sí” o “no” para aproximarse a una lógica no binaria que opere en términos de “más” o “menos”.

Bajo esta perspectiva sería más sensato hablar de gamas o gradientes de la innovación escolar, en la medida en que lo que muestran las experiencias educativas estudiadas es que en cada esfuerzo por intentar integrar la escuela al mundo social, sin importar si su alcance proxémico es local, regional, nacional o internacional, se generan diversas maneras de construir comunidad, que a su vez propician diferentes dinámicas de aislamiento e integración que viajan entre las tensiones “integrar y aislar” e “integrar lo aislado” y que, como en un remolino, desatan otras tantas construcciones de comunidad, integración, aislamiento e innovación.

En consecuencia, los productos de las tensiones entre “integrar y aislar” e “integrar lo aislado” se constituyen en los dos gradientes fundamentales de la innovación educativa, sin olvidar que en los límites de estos dos grandes gradientes se mueve otro que por su naturaleza se ha denominado gradiente de frontera. Vale la pena dejar en claro que en cada desplazamiento, en cada intento innovador, en cada interjuego entre lo local y lo universal, hay un cambio de foco del sentido de la escuela y una resignificación de la relación escuela comunidad.

### ***Primer gradiente: integrar y aislar***

Aquellas experiencias educativas que intentan, a partir de las necesidades básicas de la comunidad, conectar la escuela con su entorno social inmediato constituyen uno de los gradientes de la innovación. Allí, la función central de la escuela toma sentido en el trabajo comunitario y en la articulación de éste a su propuesta pedagógica.

La concepción de comunidad que persiste aquí tiene un carácter tradicional y un significado rural. Es la de un conglomerado social, delimitado por un espacio geográfico, culturalmente homogéneo, cohesionado por necesidades, intereses y metas comunes que comparten el mismo tiempo social. El carácter de las interacciones que se construyen son de tipo primario, comunicación cara a cara, y el fin último de la integración es hacer de la innovación el vehículo para suplir o llenar las necesidades básicas de la comunidad, incluso las educativas. Generalmente estas innovaciones surgen de la escuela y son lideradas por maestros que han heredado y sincretizado la mística de comunidades religiosas y de los grupos de izquierda de las décadas del sesenta y setenta. Sus fuentes teóricas generalmente provienen de las teorías marxistas, de la teología de la liberación y de la pedagogía activa con tintes de las pedagogías liberadoras. Estas innovaciones se enfrentan a dos tipos de conflictos: el de intereses entre lo político y lo pedagógico, que al no ser conciliados desatan conflictos personales, llevan a la pérdida del norte social de la escuela y a la crisis inminente de la innovación; y el conflicto derivado de la modernización de la comunidad y lo estático de la visión pedagógica que comenzó con notable fuerza innovadora.

Los intentos por oficializarse, por legitimarse, como innovación se convierten en una trampa en la medida en que al aproximarse la innovación a los cánones de la educación oficial, a los beneficios del reconocimiento como innovadores, es colonizada por ellos. Adicionalmente, al no moverse al ritmo cambiante de las exigencias de la comunidad, al no proyectarse más allá de su entorno inmediato, al no descentrarse de sus ideas rígidas de comunidad, de política, de pedagogía, el esfuerzo por integrarse a la comunidad y participar en su construcción, se convierte en un monstruo que se traga a sí mismo, en la medida en que el sueño de integración cae en el “amor solipsista de Narciso” (Parra: 1995; 129-189). Se genera entonces la paradoja de integrar en el aislamiento.

Aunque son indudables los logros de este tipo de innovaciones, especialmente en sus primeras etapas, tal y como lo muestran algunas experiencias de Aguablanca y el caso de Filo de Hambre, la dinámica entre el aislamiento y la integración se interrumpe en el momento en que las necesidades y los intereses de la comunidad cambian, en que las familias emigran a otros lugares, cuando la ciudad y los valores urbanos penetran la barriada y, sobre todo, cuando el aislamiento de la escuela deja de movilizar la innovación y, por ende, su poder modernizador, su sentido integrador.

En resumen, las innovaciones educativas generadas por las necesidades básicas de las comunidades tienen, sobre todo en sus primeras etapas, un poder muy grande para integrar la escuela a la comunidad y contribuir a su desarrollo. Pero en la medida en que las comunidades se van asentando, la innovación se aísla, perdiendo su potencia como agente del cambio escolar. Este hecho insinúa que las innovaciones no son eternas y que su longevidad está garantizada, en gran medida, por su capacidad para asimilar los cambios en las comunidades con las que trabaja y en su carácter asertivo para incorporarlos a sus propuestas educativas.

### ***Segundo gradiente: de frontera***

En los intersticios de los dos grandes gradientes de la innovación: integrar para aislar e integrar lo aislado, se ubica otro que combina la esencia de los interjuegos entre lo local y lo nacional, pero aún con mucha timidez hacia lo internacional.

A partir de una idea contemporánea y compleja como la de red, y haciendo uso de su lógica, se ponen en marcha procesos simples de interacción a través de varios mecanismos de comunicación interpersonal cara a cara —talleres, reuniones informales— entre maestros, tal y como ocurre en la Red de Maestros Rurales Investigadores del Tolima (Redir) para “compartir sus experiencias pedagógicas cotidianas, el significado que tiene para ellos la educación, para asociarse en redes formales e informales, para apoyarse en su trabajo, para modificar sus experiencias, para recuperar su deteriorada identidad de maestros, para acercarse a ese mito indefinible en que se ha constituido la pedagogía” (Ochoa y Monroy, 1997).

La conexión en red toma así diversos matices, por ejemplo, en Redir, aunque sin tecnología y con medios rudimentarios de comunicación como cartas, boletines, revistas, entre otras, a la aplicación del concepto de red a los asuntos de la escuela le asignan otro significado y le dan una nueva dimensión a lo comunitario: del concepto tradicional de comunidad se pasa al de “comunidad de sentido” por cuanto de una delimitación geográfica se pasa a territorio abierto y de una comunidad cohesionada por intereses y metas comunes se pasa a una comunidad cuya intencionalidad fundamental es compartir sus experiencias. El fenómeno del aislamiento toma entonces otras rutas. Viaja de lo local a lo regional y se empiezan a conquistar otros escenarios y espacios sociales, cuando se socializan y confrontan, a través de las publicaciones y las construcciones internas de la red.

A pesar de estar en una zona rural, donde las comunidades aún comparten identidades, en Redir hay un claro desplazamiento del concepto tradicional de comunidad hacia el concepto contemporáneo de red. Compartir entre pares para fortalecer lo local y enfrentarse con seguridad a lo global, posibilidad de conectarse con lo diverso, con lo múltiple, para tener un mayor grado de conciencia del mundo, son algunas de las ganancias de estar en red. No obstante, entre las fortalezas que sustentan esta manera particular de conectarse en red —constituir una comunidad de sentido, obviar la tecnología— se esconde una gran fragilidad. A pesar de que se rompe con el aislamiento entre los maestros, si no se entra con mayor fuerza en el interjuego de lo nacional y de lo internacional, si no

se incorporan formas de comunicación más ágiles, más contemporáneas, puede ahogarse a sí misma en el contrasentido: integrarse entre los pares de la red pero aislarse del resto mundo.

Lo que pareciera ser la fuerza fundamental de Redir —integrarse entre pares aislados para fortalecer lo local— se puede convertir en la amenaza principal para la Red Integrada de Participación Ciudadana. Porque si, por una parte, no se piensan y emprenden acciones claras que fortalezcan la identidad local de las instituciones educativas donde estarán instalados los terminales de la red, se puede caer en el pánico tecnológico que llevaría a la escuela a aislarse, a quedar inerme ante la atracción que ejercen estas nuevas tecnologías, con el riesgo de perder la posibilidad de acceder a los beneficios de estar conectado a una red nacional; por otra parte, se puede caer en el peligro del delirio tecnológico, donde evidentemente hay una integración al mundo moderno, pero a través del uso instrumental de la tecnología sin capacidad de apropiarse crítica y creativamente de ella.

En los gradientes de frontera, también pueden ubicarse aquellas experiencias innovadoras que buscan, al igual que las anteriores, fortalecer la integración de la escuela a la comunidad local pero a partir de dinámicas educativas un tanto diferentes a las planteadas hasta ahora. En principio, la población cambia, las experiencias se adelantan en contextos urbanos populares o marginales, además, entran a escena agentes externos a la institución educativa que apoyan las iniciativas de los maestros, preparadas al interior de la escuela. Unidos en su preocupación por el tiempo, a diferencia de las experiencias de las redes que pretenden domesticar el presente para acceder al futuro, lo que buscan estas innovaciones es regresar al pasado, a las raíces, para reconstruir las historias personales y sociales de los desplazados de las zonas rurales, que además de ser desterrados del campo, están arrinconados y marginados de la ciudad.

En el intento de reencontrarse con la historia, de tener un pasado significativo, de conciliar el pasado con el presente para pensar el futuro, la escuela rompe el aislamiento y empieza a integrarse al barrio, a fortalecer quizás lo más local, pero a la vez más universal: las raíces culturales.

Aunque el escenario de las Historias de Barrio es urbano, por los procesos y dinámicas que se insinúan, sobre todo en las épocas iniciales de

la experiencia, podría sospecharse que en sus gestores aun persistía la idea romántica de comunidad rural y que la relación escuela comunidad que se estableció tenía ese mismo carácter.

Durante un largo período la iniciativa tiene eco tanto en los estudiantes como en algunos maestros, padres de familia, personajes del barrio y organizaciones no gubernamentales. Igualmente, en sus primeras etapas generó en la escuela una necesidad muy fuerte de aproximarse a la comunidad, de participar en su reconstrucción cultural, de sentirse parte de ella. Pero al no fertilizarse con nuevas propuestas, al no ampliar su horizonte, empieza a hacerse rutinaria, a agotarse. Con el agotamiento de la experiencia también llega el aislamiento, esta vez de la innovación y su potencia integradora.

Antes de pasar al punto siguiente, valdría la pena destacar algunos fenómenos que atraviesan las innovaciones educativas discutidas en este gradiente:

- Inserción periférica:<sup>3</sup> el riesgo que corren las innovaciones educativas que no logran saltar de lo local a lo nacional y a lo internacional, es generar una integración social a medias con todas las implicaciones económicas, sociales, políticas y culturales que esto puede acarrear.
- Grado de conciencia del mundo: no obstante los logros de integración de la escuela a la comunidad, las innovaciones educativas que se polarizan en lo local o en lo internacional, no llegan a mover los obstáculos que impiden a la escuela apropiarse del mundo.
- Espejismo innovador: el uso de la tecnología, la incorporación a la escuela de conceptos contemporáneos como el de red o la búsqueda de la identidad local, no garantizan por sí solos la transformación de la escuela, más bien invitan a abrir caminos que en su conjunto constituyen los factores esenciales para proponer el cambio educativo.

---

3 Término acuñado por Fernán González para referirse a aquellos sectores del país incluidos en la sociedad a medias o de manera periférica, en los cuales es muy difícil la construcción de una ciudadanía plena.

### ***Tercer gradiente: integrar lo aislado***

Entre la multiplicidad de experiencias innovadoras que pueden caber aquí, quizás lo que las cruza a todas es el concurso, desde diferentes lugares, de las organizaciones no gubernamentales, el alejamiento paulatino de las propuestas tradicionales de la escuela y la búsqueda de la excelencia académica.

El compás de este gradiente se desplaza desde el trabajo que se realiza alrededor de la organización social de la escuela, fundamentalmente en los asuntos relacionados con la democracia, pasando por las experiencias que tocan otras dimensiones humanas que generalmente la educación no contempla, como la sensibilidad y el desarrollo del goce estético, hasta los casos que se focalizan en el conocimiento científico y en su interés por impulsar la generación de la cultura de la ciencia en el país. En tal sentido estos proyectos intentan enfrentar otras caras del aislamiento con otras tantas maneras de resolverlo.

Este tipo de experiencias surgen, en general, por fuera de la escuela. En la mayoría de los casos sus protagonistas son personajes que no pertenecen necesariamente al sector educativo o pedagógico. No obstante, sus propuestas educativas tienen que ver con las funciones centrales de la escuela, tienen asidero y hacen eco al interior de ella. Así mismo, los conflictos que enfrentan casi siempre tienen que ver con la manera como las experiencias conciben el “hacer comunidad”, en las estrategias que ponen en marcha para aproximarse a los complejos interjuegos entre el mundo de la “aldea local” y el mundo de la “aldea global”.

Por ejemplo, la propuesta que hace el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán puntualiza una de las funciones claves de la escuela: educar para vivir y participar en la construcción de una sociedad democrática. El Instituto, aunque depende del Ministerio de Educación, tiene una estructura administrativa y operativa y una dinámica organizacional de carácter privado, similar a una organización no gubernamental, en cuanto es autónoma en la dirección y gestión de sus propios proyectos. Depende más de sus iniciativas y de la consecución de recursos con organismos internacionales o con la empresa privada que del financiamiento e ingerencia directa del Estado. Esta última situación

también sería válida para otras experiencias como la Fundación Rafael Pombo y la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (ACAC), con la particularidad de que estas no tienen vínculos de dependencia directa con el Ministerio de Educación.

En el caso del Instituto para el Desarrollo de la Democracia es ostensible que el conflicto que enfrenta tiene que ver con la resistencia de la escuela a construir comunidad educativa de manera democrática. Aunque en lo fundamental, los programas educativos del Instituto no contemplan un replanteamiento de la relación escuela comunidad, sí es claro que al proponer la democratización de las relaciones sociales de la escuela son muy pocos los maestros que participan en la propuesta, a tal punto que el Instituto —que había pensado la vida cotidiana de la escuela como su espacio privilegiado de trabajo— prefiere replegarse a su institución e intervenir la escuela a través de las personas que quieren participar en sus programas en la sede del Instituto.

El conflicto se alivia y empieza a generar una especie de “comunidad de sentido” que separa la propuesta del territorio escolar y convoca a la sede del Instituto a los que tienen como interés común la democratización de la escuela. Pero al abandonar la escuela es claro que muchos maestros, alumnos y padres de familia quedan por fuera, especialmente de quienes podría pensarse más lo necesitan. La experiencia llega entonces a manos de unos pocos que, sin el compromiso de la institución escolar, es mínimo lo que pueden lograr. Por esta vía, el fenómeno del aislamiento tiene una doble cara: del instituto hacia la escuela y de la escuela hacia la posibilidad de construir e incorporar en el devenir diario la convivencia democrática, valor fundamental para adquirir el estatus de ciudadano que posibilita acceder a los derechos humanos fundamentales, como el derecho a una ocupación estable y a un sustento digno (Kliksberg, citado por Corredor, 1996).

Por su parte, tanto en la experiencia de la Fundación Rafael Pombo como en Incolballet y la ACAC, el replanteamiento que se hace de la relación escuela comunidad, y el sentido que toma la innovación educativa, es radical.

La Fundación Rafael Pombo convoca la sensibilidad, el goce por lo estético, lo lúdico y lo imaginativo, preferentemente en aquellas

poblaciones que han sido aisladas tanto de los beneficios materiales como del entusiasmo creador que las llevaría a una mejor calidad de vida. En tal sentido lo que se construye allí es una comunidad emocional, materializada en los talleres que realiza la fundación con los niños y maestros. Dichos talleres obedecen, por una parte, a las grandes características atribuidas a este tipo de comunidades —velocidad con que se pasa de una actividad a otra, naturaleza efímera, composición cambiante, inscripción local, ausencia de organización y estructura cotidiana—, y por otra a lo que, según algunos autores, ocurre en todas las religiones y al margen de las rigideces institucionales. “La emoción compartida y la comunalización abierta es precisamente la causante de la multiplicidad de grupos, que acaban constituyendo una forma de vínculo social, en definitiva bastante sólido. Se trata entonces de unas modulaciones que, cual hilo rojo que recorriera el cuerpo social, no es por ello menos permanente. Permanencia e inestabilidad: tales son los polos alrededor de los cuales se articula lo emocional” (Maffesoli, 1990).

Por lo novedoso de la propuesta, por lo atractiva que resulta para los niños y maestros, por lo difícil de atraparla y definirla, no solo para sus gestores sino para los investigadores, se puede pensar que allí se está gestando una pedagogía de las emociones, que intenta desarrollar una de las dimensiones humanas sobre la que la escuela tiene muy poca experiencia: la sensibilidad y el gusto estético. A pesar de lo inaprensible que puede resultar el caso de la Rafael Pombo, es claro que las búsquedas por la integración al mundo moderno tienen que ver con una de las potencialidades más universales y legítimas del ser humano: la sensibilidad y el goce estético.

En contraste, el Instituto Colombiano de Ballet Clásico, propuesta de educación formal de carácter oficial, que funciona como un colegio pero que tiene su acento educativo en el ballet clásico, pone en escena un modelo de formación clásica, sistemática, rigurosa y de largo tiempo, donde hay un novedoso interjuego entre lo local y lo universal y un claro sentido social de la innovación. Por una parte, vincula no solo a los padres de familia en los asuntos administrativos de la escuela y de la compañía profesional de ballet, que hace parte de la institución, sino que compromete de manera hábil y creativa a la empresa privada y a las autoridades locales

y nacionales en el apoyo y financiación de la escuela. Por otra, dimensiona lo universal desde la propuesta misma, al formar alumnos provenientes de sectores populares, tradicionalmente marginados de una de las expresiones artísticas más elitistas, hasta brindar posibilidades reales para que sus egresados puedan hacer parte de reconocidas compañías profesionales de ballet de talla nacional e internacional como lo son la misma compañía de Incolballet y otras en Estados Unidos y algunos países europeos.

El significado que adquiere la relación escuela comunidad en la propuesta de Incolballet, y su lucha contra el aislamiento escolar, toma varios rumbos. Por un lado, permite que el ballet clásico llegue a los sectores marginales de la ciudad de Cali y se genere allí una cultura del arte respecto a la profesionalización de los bailarines y a su prestigio en la comunidad, puesto que en el pasado ni siquiera se pensaba en el ballet como opción profesional para las mujeres y menos para los hombres, tildados de “afeminados”. De otro lado, la innovación adquiere un sentido social y se revitaliza con el tiempo en la medida en que la experiencia de Incolballet ha desarrollado la capacidad de adaptarse permanentemente a los cambios y exigencias que acompañan la innovación: creación de la Fundación Amigos del Ballet, para conseguir la aprobación oficial como colegio, fundación de la compañía profesional para incorporar como bailarines profesionales a sus egresados, creación de vínculos entre la escuela y la universidad al proponer y desarrollar, con la Universidad del Valle, una licenciatura en enseñanza del ballet para que los egresados de la escuela, que por diversas circunstancias no llegan a vincularse como bailarines profesionales, puedan formarse como docentes de la danza. Finalmente, la aproximación de la escuela al mundo internacional se da en dos vías: trayendo como profesores invitados, y por largos períodos, a bailarines pertenecientes a prestigiosas compañías de ballet de Cuba, Rusia y Francia, y saliendo en giras nacionales e internacionales por América latina, Estados Unidos y Europa con la compañía de Incolballet y vinculando profesionalmente a algunos de sus egresados a compañías internacionales de ballet clásico.

Por el impacto social de Incolballet y a pesar de que la experiencia todavía no ha podido resolver el conflicto entre la formación académica y la formación artística, es innegable su carácter innovador, porque además de lograr integrar al mundo del arte nacional e internacional a aquellos

grupos sociales tradicionalmente excluidos de estos ámbitos, logra hacer de la formación escolar, en este caso la danza, el proyecto de vida de sus alumnos, asunto que aún no ha podido lograr la escuela colombiana por la vía pedagógica.

Por su parte, la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia redefine la relación escuela comunidad cuando sirve de puente para poner en contacto los clubes de ciencia locales, cultivados al interior de la escuela, con comunidades científicas nacionales e internacionales. La apertura de la visión de mundo de los niños, jóvenes y maestros es innegable, como lo son también la legitimidad que adquieren y los resquemores y envidias que generan en sus pares, fundamentalmente en los maestros y directivos docentes. Los conflictos, en algunos sitios, llegan a tal punto que muchos de ellos, para poder subsistir, tienen que operar por fuera de la escuela.

En la mayoría de los casos, los alumnos y maestros que tienen la posibilidad de acceder a esta experiencia, confrontando sus prácticas con comunidades científicas nacionales e internacionales, convierten la ciencia en su proyecto de vida. De esto dan cuenta las experiencias más antiguas, como el Club de Física del INEM Santiago Pérez de ciudad Tunal. De igual manera, como ocurre con el Club de los Manatíes de Magangué, la participación y los beneficios que recibe la comunidad local son innegables.

En la capacidad que tiene esta propuesta de integrar y movilizarse entre los “nómadas veloces” —comunidades científicas, redes de información, publicaciones en varios idiomas, ferias de la ciencia, encuentros nacionales e internacionales— y los “nómadas lentos” —provenientes de la periferia, la marginalidad y el aislamiento social y cultural—, es de donde devienen sus fortalezas y posibilidades para el cambio educativo. Pero sin la apropiación de la escuela, el camino para la construcción de la cultura de la ciencia puede ser más demorado y costoso, en términos de beneficios sociales, para la escuela y para el país.

En resumen, en los diversos intentos de las experiencias innovadoras orientadas a integrar la escuela al mundo contemporáneo, se hace visible que los mejores logros son adelantados por aquellas cuyas estrategias, procedimientos y sentido de innovación, les permite adaptarse a los cambios de escala que acompañan la aceleración de la vida moderna.

De igual manera es indiscutible la presencia y el liderazgo de las ONG. Sin embargo, si la escuela, que es el nicho privilegiado para trabajar de manera sistemática y por largo tiempo la democracia, el arte y la ciencia, no asume el liderazgo y acoge e incorpora a su trabajo cotidiano las propuestas de los innovadores externos, dichas experiencias se desvanecen en fogonazos de entusiasmo y corren el peligro de quedar solo en aquellas personas que por iniciativa propia siguen cultivando sus intereses, aislando así a una gran masa poblacional que por diversas circunstancias no puede acceder a sus beneficios. En consecuencia, de no existir el compromiso de la institución escolar y no generar alianzas que convoquen cada vez más a un mayor número de instituciones educativas, será muy difícil que este tipo de propuesta innovadora logre aportes significativos al cambio educativo. Solo a través del trabajo conjunto y armónico de la escuela con los innovadores y con las organizaciones no gubernamentales, y de la posibilidad de mutar y mudar entre lo local y lo universal, será factible romper con las fuerzas de aislamiento y atraso escolar.

## **La violencia: innovación y contracultura**

En el seno de la marginalidad, la violencia expresa el caso más extremo de desintegración social. Sin embargo, mirada desde dentro aparece una cultura representada en éticas, lealtades, creencias y valores orientadores de su dinámica y funcionamiento, válidos al interior del grupo pero con serias dificultades para ser transferidos a las interacciones sociales en otros contextos o escenarios sociales de la vida cotidiana.

La violencia, su raigambre económica, su dinámica, su fuerza, su capacidad destructiva y la cultura que contribuye a darle unidad, se constituyen en obstáculos contra la innovación escolar. Nada más difícil para la escuela que penetrar con su cultura en otra radicalmente distinta para intentar influenciarla, atraerla y hacerla parte suya. La cultura de la violencia se convierte en contracultura, que repele la escolar. Vista desde el orden de una sociedad, desde los esfuerzos de integración, la contracultura se manifiesta en un caos permanente, en desorden, con serias dificultades para su integración a la sociedad.

La presencia de la violencia en los centros educativos se explicita por lo menos de dos maneras: como violencia social, caso en el cual la escuela puede inscribirse en un microcontexto violento o albergar las poblaciones provenientes de ese tipo de contextos o sufrir las consecuencias de una dinámica violenta externa; y como delincuencia, donde la escuela es alternativa resocializadora cuyo objetivo es la reeducación de jóvenes al margen de la ley y su reincorporación socialmente útil. En el primer caso puede citarse la experiencia del Centro de Educación Productiva (Cedepro) y en el segundo, la Escuela El Redentor.

Desde su propuesta pedagógica, la Escuela El Redentor intenta congregar jóvenes delincuentes para ofrecerles una reeducación que contribuya a su rehabilitación en la sociedad. Los jóvenes provienen de los ambientes más marginales de la sociedad: familias destruidas y vida en la calle, donde la droga, el robo, el asalto y el homicidio se constituyen en ingredientes de la vida cotidiana. Insertos en pandillas con valores, normas, lealtades y dinámicas diferentes a las de la sociedad, los jóvenes encuentran una extrema dificultad en adaptarse a la lógica escolar. Los jóvenes asumen la vida institucional como un proceso de “enmascaramiento” a través del cual hacen el juego a la institución, “se portan bien” y ganan —acortan— tiempo de permanencia pero no incorporan un proyecto de vida distinto. Adentro están pensando en su salida, en su “gallada”, en la venganza, en la forma de ganarse el sustento sin mucho esfuerzo y, de pronto, en el regreso a la institución para convertir su vida en un círculo vicioso. Sucede allí un hecho fundamental: se enfrentan la cultura escolar y la contracultura de la violencia.

Cedepro, como organización escolar formal, ofrece a una población también juvenil los beneficios de “otra educación”. La propuesta pedagógica desarrollada a partir de la construcción de proyectos de vida viabilizados por compromisos personales que encuadran la acción de cada uno de los estudiantes, y la posibilidad de formarse para un trabajo productivo, suena atractiva. Sin embargo, no logra generar un resultado visible debido a las dificultades del trabajo en el contexto —pandillas juveniles, milicias populares—, a la fuerza misma de la cultura escolar con su tradición, rutina y ausencia de sentido, a la cultura impenetrable de la violencia.

El sentido y valor asignado a la innovación educativa que surge del desarraigo, que intenta responder a las necesidades de la comunidad, que construye formas alternativas de integración a la sociedad, se relativiza ante la violencia pues la ruptura de estos grupos con la sociedad es tan grande, tan profunda, que no se vislumbran propuestas claras por esta vía.

Cabe entonces preguntarse hasta dónde el trabajo con la violencia escapa de las manos de un proyecto pedagógico. No para plantear la evasión de una responsabilidad de la escuela sino porque se requiere una comprensión profunda de ese lado oscuro de la sociedad para imponer la cultura de la vida a la cultura de la muerte. El trabajo hacia la vida, hacia la paz, hacia la integración social, trasciende la escuela y compromete a la sociedad, de otra manera la escuela se vería enfrentada a la desesperanza. El reto para una institución educativa inmersa en contextos violentos está en pensar a partir de supuestos diferentes a los tradicionales de la cultura escolar, para lo cual requiere construir una comprensión más profunda del mundo de la violencia.

Muchas veces se trabaja en contextos violentos bajo el supuesto de que una nueva, cualificada y pertinente enseñanza es capaz de introducir modificaciones en los grupos humanos afectados. Pero el caso de El Redentor muestra las dificultades para transferir los aprendizajes institucionales a otros contextos sociales: se genera en los muchachos un aprendizaje útil para vivir y funcionar al interior de la cultura escolar mientras otras conductas y aprendizajes siguen su curso en contravía en otros ámbitos sociales.

En conclusión, entre la cultura de la violencia y la cultura escolar se dan una serie de contactos laberínticos indescifrables que llevan a pensar que la innovación intentada en contextos violentos debe plantearse en términos sociales, totalizadores, y no solo desde estrategias pedagógicas escolares. La cultura de la violencia cuestiona de manera exacerbada la función tradicional de la escuela al convertirse en un islote extraño para el grupo que intenta servir. Por tanto, la escuela debe conocer más hondamente la cultura de la violencia, su entronque económico, sus valores y normas, para desde allí intentar ubicar su lugar y responsabilidad.

## **El espíritu innovador**

La vida de las innovaciones educativas también puede comprenderse, en gran medida, desde la naturaleza del espíritu innovador que habita no solo en las personas sino en las instituciones, fundaciones y ONG que lideran, dinamizan y fertilizan las experiencias innovadoras pero que también las dificultan, atrofian y acaban.

Las características personales, sociales y culturales de los innovadores, su procedencia social, intereses, formación académica y experiencias profesionales, son diversas aunque entre ellos existan semejanzas y aspectos afines. Como en todo proceso vital, el espíritu innovador tiene un germen o semilla que lo engendra, que le da vida, unos fertilizantes que le permiten desarrollarse, crecer con seguridad, tener una vida larga y sana, cosechar buenos frutos. Pero también hay plagas que la debilitan y enferman y, de no producirse defensas (anticuerpos), la llevan a una vejez prematura, una longevidad enfermiza o la muerte.

**La semilla innovadora.** Aunque provenientes de diferentes orígenes sociales, disciplinas académicas y artísticas, a los innovadores los identifica la huella de un adulto significativo y de la escuela. Para algunos de ellos, familiares como los abuelos, los padres, los tíos, personajes reales o de ficción como científicos, inventores, artesanos o artistas, despiertan la curiosidad y el deseo por pensar el mundo de manera diferente. A veces, como desencadenante o como nicho propicio, posteriormente aparece el sello de la institución educativa encarnado en el encuentro con un maestro cuya aproximación afectiva e idoneidad en algún campo del conocimiento logró activar de manera especial su vocación. De esta forma no resulta gratuita la relación del innovador con la educación, aunque su formación académica sea ajena a la educación o la pedagogía.

**Los fertilizantes.** La semilla inicial se fertiliza y crece con la experiencia y formación intelectual, bien sea en el campo del arte, la ciencia o la educación, en las ideologías religiosas y políticas que la acompañan y en las grandes dosis de sensibilidad social, pasión y deseo de creación y cambio que se desarrollan.

La influencia o la formación artística de algunos innovadores, procedente de las artes plásticas, el teatro, la danza y la literatura, los lleva

a la incorporación de aspectos lúdicos y creativos a la escuela. La idoneidad en cualquier campo de la ciencia o el arte, la posibilidad de formarse y hacer parte de comunidades académicas y científicas, de círculos intelectuales o artísticos nacionales e internacionales, despiertan el deseo por regresar a su país, su región, su comunidad, a la escuela, para compartir y recorrer con otros el sendero de la creación, la aventura, el riesgo de la innovación.

Las ideologías, la religión o los valores cristianos, se constituyen en un elemento impulsor adicional para algunos innovadores. Asumido como una mística especial, el trabajo innovador se vive y siente de manera mesiánica, salvadora de unas condiciones injustas y desequilibradas de la sociedad y, al mismo tiempo, como capacidad para vivir y soportar las más adversas condiciones y dificultades económicas. Para algunos innovadores, los movimientos de izquierda de las décadas del sesenta y setenta marcaron un compromiso social con las poblaciones más desfavorecidas. De inspiración marxista, por un lado, y apoyados en corrientes educativas liberadoras como la de Paulo Freire, por otro, los innovadores encontraron en estas teorías posibilidades para el desarrollo de su proyecto de vida y para su encuentro con comunidades necesitadas. Así como algunos innovadores se nutrieron variablemente de estas fuentes, también participaron con diversa intensidad en movimientos de militancia política. De carácter menos radical, pero en oposición a las corrientes educativas tradicionales vigentes, los innovadores se formaron con teorías novedosas en su tiempo, como la pedagogía institucional francesa y el movimiento europeo de escuela nueva, encontrando terreno abonado para luchar contra una educación memorista, centrada en el maestro o en el método, vertical y desconocedora del niño, el joven y su contexto cultural.

Adicionalmente, es obligado resaltar el intenso compromiso que mueve a los innovadores. La innovación entra a formar parte de su proyecto de vida, la viven con intensidad y pasión y están dispuestos a sacrificios personales y familiares, en aras del trabajo y la comunidad. Su tesón, persistencia en sus creencias, tenacidad para emprender acciones e insistir en sus ideas y decisiones, es otro elemento característico de bastante relevancia en los innovadores. No se arredran frente a las dificultades, son guerreros, insistentes y seguros frente a las reacciones contra la innovación. Sin desfallecer, convierten los obstáculos en nuevos retos a enfrentar para

seguir adelante. La fuerza con la que emprenden el cambio, su capacidad de liderazgo y la autoridad carismática ejercida sobre sus seguidores y compañeros contribuyen a la movilización y dinamismo de la innovación y a imprimirle características muy propias derivadas de su personalidad.

Finalmente, un aspecto fundamental sintetiza las características de los innovadores: su dimensión social. Su reconocimiento de las necesidades de los otros y su disposición para ayudar a solucionar los problemas sociales más críticos, se encuentran con las urgentes carencias de las comunidades marginales para generar la innovación. Por esta razón, la innovación se plantea inicialmente en un sentido social: intenta articular la necesidad, la desorganización social en una comunidad. Posteriormente, una vez se logran estabilizar algunos cambios, la comunidad abre las puertas a otras necesidades, entre ellas por ejemplo las pedagógicas, para dar lugar a otro tipo de innovaciones.

**La cosecha.** Los frutos de la innovación educativa, su permanencia y riqueza, también están dados por la manera como los innovadores asuman el éxito y el fracaso y su perspicacia para buscar salidas a los encuentros laberínticos entre el espíritu innovador y el espíritu de los tiempos. El espíritu innovador intuye y anticipa los cambios y logros del proceso innovador. El orden, producto del establecimiento de la innovación, exige de los innovadores una mirada flexible para no quedar atrapados en la repetición, el apego y la seguridad del proyecto inicial y moverse hacia renovadas necesidades de integración. Si la innovación no logra moverse con el cambio social que necesariamente va ocurriendo, corre el riesgo de fracasar: morir o imponerse de manera arbitraria. Mantenerse como innovador implica entonces la capacidad anticipadora de los cambios comunitarios y sociales, apostar a nuevas maneras de enfrentar el desarrollo de la innovación, flexibilidad y tolerancia frente a la diferencia, seguridades y certezas, pero con buena dosis de incertidumbre para un trabajo abierto a nuevos escenarios y actores, de manera imaginativa, fluida y rica. En otras palabras, quizás la clave del espíritu innovador para poder cosechar frutos está en la capacidad de reinventarse en cada conflicto, éxito o fracaso, a sí mismo y a su propuesta innovadora. Tal vez lo más difícil para el innovador sea ser un innovador de sí mismo.

**Las pestes.** Los enemigos del espíritu innovador surgen de su propia naturaleza vital: pasión, misticismo, compromiso, ideologías de corte dogmático, entre otras. La posición de liderazgo de los innovadores los transforma y compromete vitalmente y, si no logran relativizar la tentación narcisista, pueden desequilibrar el proceso innovador al priorizar su éxito personal sobre la utilidad y eficacia social de la innovación, con varias consecuencias: convertir la innovación en su propiedad privada, momificarla para eternizarla y usufructuarla económicamente, burocratizarla al vivir del prestigio y glorias pasadas, fingir diversos ropajes, de acuerdo con las políticas educativas nacionales e internacionales, para obtener apoyo financiero. En últimas, traicionar la esencia del espíritu innovador.

## **Conclusiones y recomendaciones**

Una revisión de la literatura sobre las innovaciones en Colombia muestra que el énfasis fundamental ha estado en los aspectos pedagógicos y solo en mínima proporción en el análisis de la dimensión social de las innovaciones. Algunos innovadores ilustrados, particularmente educadores nacionales o extranjeros portadores de concepciones educativas contemporáneas, algunas instituciones internacionales y las políticas de Estado, se han centrado en considerar las preguntas derivadas de la pedagogía. Se han presentado excepciones notables, por supuesto, y una de ellas es la política que confiere iniciativa educacional a las localidades con el objetivo de fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad. Este trabajo intenta mostrar algunos aspectos de las relaciones que han surgido entre la innovación educativa y la modernización del país, sugerir algunos elementos que ilustren la manera como se ha ido desarrollando la relación entre innovación y sociedad. En consecuencia, se centra en la consideración de la dimensión social de las innovaciones educativas y no en sus aspectos pedagógicos. Su objetivo principal ha sido enfocar las dinámicas que se generan a nivel local cuando las innovaciones se desarrollan en los diferentes espacios o segmentos que ha generado la modernización. Adicionalmente, la investigación se focaliza en la consideración de los doce casos estudiados y excluye fenómenos de relevancia como políticas educativas y proyectos llevados a cabo por

instituciones educativas no consideradas en este trabajo. Esta es, por lo tanto, una propuesta de apertura que pone sobre la mesa de discusión un aspecto de las innovaciones educativas poco estudiado, de naturaleza compleja y cuya interpretación es consecuentemente muy polémica.

Las siguientes son algunas de las conclusiones de mayor interés:

- La modernización que el país ha experimentado durante el medio siglo pasado ha dividido la sociedad en segmentos que están, por una parte, escindidos, aislados, por destinos sociales diferentes y, por otra, unidos por las dinámicas modernizadoras que los han dado a luz como fruto del mismo proceso. Una manera de visualizar esos segmentos podría ser caracterizándolos: un segmento integrado, fundamental aunque no exclusivamente urbano, conformado por los grupos altos y medios de la sociedad; un segundo segmento constituido por la gran masa marginal, producto de la descomposición de la sociedad tradicional, importante masa migratoria expulsada por el empobrecimiento, la violencia y los fenómenos naturales, que experimenta un desarraigo espacial, cultural y económico de proporciones dramáticas; un tercer segmento en el que predomina una manera violenta de vivir, la criminalidad, la drogadicción, y cuya cultura, normas, valores, lealtades y configuración ética se separan drásticamente de la cultura nacional. Dentro de esos tres segmentos fundamentales se mueve la escuela, reaccionando a sus entornos diferentes de manera también diferenciada. La escuela tradicional tiende a operar de manera igual en todos ellos, haciendo caso omiso del medio en que actúa, por lo que su ineficacia puede alcanzar dimensiones catastróficas. La escuela innovadora, en cambio, es más sensible a las diferencias del entorno en que trabaja y lleva a cabo proyectos que intentan acomodarse al medio para incrementar su eficacia y su sentido social. Es precisamente esa manera de olfatear la vida social, que practica la escuela innovadora, su capacidad de concebir proyectos adecuados a lo local, lo que se constituye en núcleo de la mirada en los siguientes apartes.
- La innovación escolar en el segmento integrado ha tenido un centro fundamentalmente pedagógico. La función de ese centro pedagógico

ha sido construir una escuela de excelencia académica para formar los dirigentes del país. La excelencia se ha construido sobre la base de la tradición. Sobre la tradición tanto social, del segmento integrado, como conceptual, de la escuela, se construye la modernización escolar. La tradición escolar recibe de manera poco traumática la innovación y adapta su trabajo a los signos de los tiempos. Es una innovación eficaz para el segmento con que trabaja, para la formación de los dirigentes políticos, científicos y profesionales. Sin embargo, si se mira la innovación desde los procesos de modernización de la sociedad, su eficacia tiene otra cara. La excelencia pedagógica, el rendimiento académico y la formación valorativa, la visión del mundo que se construye, no incluye un conocimiento hondo de la complejidad social nacional, de la dinámica social de los segmentos que cohabitan y dividen, una comprensión de la naturaleza de la marginalidad y la violencia, necesaria para que los líderes de la sociedad trabajen no solamente para la modernización del segmento integrado sino también para la integración de los segmentos no integrados. La conciencia de liderazgo de los estudiantes no parece llevarlos a comprender profundamente su sociedad sino a sentirse superiores. De esta manera la excelencia académica los lleva al aislamiento, a profundizar, desde lo académico, la segmentación, lo que puede significar costos abrumadores para el futuro de la modernización del país. Así pues, la innovación escolar que se lleva a cabo en el segmento integrado es paradójica: por una parte contribuye a modernizar la visión del mundo y por otra aísla y separa de los hechos más dramáticos e insoslayables de la sociedad.

- La innovación escolar en el sector marginal muestra una vitalidad poderosa. Florece en circunstancias difíciles, en el despojo, en el desarraigo, en la pobreza económica y cultural. La innovación escolar en la marginalidad puede experimentar dos dinámicas bien diferentes y paradójicas. La primera se centra en las necesidades de organización e integración comunitaria que siente la población desplazada y desintegrada culturalmente que conforma los cinturones de miseria. La necesidad de domesticar el caos del desarraigo y de construir una comunidad, genera una escuela que responde vigorosamente a las urgencias de la población.

El centro de la innovación nace así de la necesidad y no de políticas educativas o de planteamientos pedagógicos. El cambio fundamental se da en la naturaleza de las relaciones entre escuela y comunidad: la escuela participa en los propósitos centrales de la comunidad, invade terrenos, colabora en la construcción de infraestructura de servicios, participa en proyectos comunitarios concretos, en la organización de movimientos sociales, abre espacios para la infancia y la juventud. La paradoja de este momento la constituye el hecho de que la innovación más significativa en el proceso de modernización del país, la que trabaja con las amplias capas de población marginal, la que responde más intensamente al llamado de la comunidad, surja precisamente de las poblaciones marginales, desarraigadas, rotas cultural y económicamente. La segunda dinámica aparece cuando la comunidad ha logrado una primera ola de organización y las necesidades básicas han sido inicialmente satisfechas, aunque sea de manera precaria. Entra en escena entonces la necesidad de romper el aislamiento, de vincular con el mundo exterior a la comunidad marginal y construir los primeros puentes escolares que puedan conducir a la población marginal a integrarse en la vida del segmento moderno.

En esta instancia la innovación educativa experimenta la segunda paradoja: la innovación que había nacido para responder a las necesidades de la organización comunitaria de los desarraigados pasa a poner el énfasis en los criterios escolares del segmento moderno. Se aparta de la comunidad para facilitar el tránsito de sus jóvenes hacia la modernidad. Anhela reinsertarse en la tradición. De esta manera la innovación que nació para trabajar en la organización de la comunidad marginal se orienta ahora hacia la integración en un mundo no solamente más amplio sino de naturaleza no marginal. Comienza el esfuerzo por obtener una educación de calidad, de excelencia y con este cambio de función social la innovación regresa también a la recuperación de la importancia de los asuntos pedagógicos. Pero a diferencia de la innovación en la tradición, este momento de la innovación en la marginalidad no tiene por objetivo conservar el mundo en que se vive modernizándolo sino viajar del mundo de la marginalidad al mundo

de la tradición modernizada. Por supuesto, el tránsito entre estos dos momentos paradójicos no es simple y lineal sino complejo y en su interior habita un conflicto continuo en que los dos coexisten y persiguen sus fines particulares. Es en el segundo momento que viven las innovaciones de la escuela marginal cuando aparecen de manera más frecuente las organizaciones no gubernamentales y otras instituciones generalmente no escolares. Estas juegan un papel fundamental en la modernización de las escuelas innovadoras y en el desarrollo de la segunda paradoja. Su trabajo no ha sido estable y permanente, estructurado, con las escuelas sino esporádico, momentáneo, a veces frágil. Ha mostrado dos caras: una eficaz en su naturaleza de colibrí de la modernización escolar en cuanto lleva ideas, prácticas y visiones del mundo, que provienen de la modernidad —desarrollo escolar por proyectos, investigación científica, educación estética y de la sensibilidad, recuperación de la historia local— y en cuanto su actividad de colibrí lleva a cabo la polinización de ideas entre un segmento y otro. La parte aun ineficaz del trabajo de esas organizaciones tiene que ver con la ausencia de actividad estructurada, constante, sistemática, que colabore a profundidad, en intensidad, y durante períodos prolongados, en el desarrollo de proyectos innovadores de la marginalidad tendientes a modernizar la escuela. Pero el significado más importante y profundo de la actividad de estas organizaciones consiste en que son expresión de la participación de la sociedad civil, actor que hasta hace unas décadas no aparecía con fuerza en la arena educativa. Una muestra de la complejidad de las innovaciones de la escuela que trabaja en el segmento marginal se hace manifiesta si se piensa que los dos actores fundamentales son la comunidad marginal y las organizaciones no gubernamentales y similares, es decir actores que provienen de dos espacios diferentes: la marginalidad y la tradición modernizada.

- El segmento de la violencia, el crimen y la drogadicción genera una organización social y una contracultura propias. Implica valores, normas y lealtades que operan dentro del grupo y que se anulan fuera de él, un insertarse en circuitos económicos que contravienen los caminos de la sociedad general. En ese sentido este segmento no busca la

integración en el proceso modernizador sino el usufructo del consumo. Es un segmento aislacionista en el corto plazo. La escuela innovadora, que trabaja con los jóvenes del segmento de la violencia, encuentra una intensa dificultad para operar eficazmente en esta contracultura. Los valores y formas organizativas de la escuela, inclusive de la escuela innovadora, chocan de frente con los de la cultura violenta y el trabajo de resocialización o reeducación se vuelve ineficaz a pesar de la mística y la entrega encomiable de los maestros a su trabajo. Esa ineficacia no se puede atribuir solamente a la tarea escolar innovadora sino también a la sociedad, que no ofrece opciones de integración a los miembros de este segmento. Se plantean entonces dos espacios de ineficacia: uno dentro de la institución educativa que lleva al uso de “la máscara”, la simulación de los jóvenes, y otro espacio constituido por la ciudad y su organización delictiva que reabsorbe al egresado. La eficacia innovadora en este segmento está todavía por descubrirse.

- Es importante recalcar dos características de las innovaciones educativas: son irrepetibles y no son permanentes. Irrepetibles porque su origen en la necesidad específica de una comunidad, y su desarrollo por medio de un proceso de interacción entre el proyecto innovador y la comunidad, impide que se constituyan en modelos para copiar en circunstancias diferentes. Sin embargo, aportan experiencias, conocimiento, formas de operar, estrategias, maneras de articularse, lo que facilita la transferencia de la experiencia más no su duplicación. Son experiencias condicionadas por historias específicas. Hay un contexto social y cultural que define la naturaleza de la innovación, pero también un entorno temporal, histórico, es decir que se deslizan en el tiempo y, consecuentemente, nacen, crecen, se hacen más complejos y mueren, no solamente porque fracasen, se hagan inoperantes, al no interpretar los cambios en la vida social, sino también porque cumplen tan bien su cometido que se hacen innecesarias. Pueden, por supuesto, renacer, redefinirse para llevar a cabo nuevos desafíos cuando el entorno social ha dejado obsoletos los cometidos anteriores. Estas características de la innovación educativa llevan a reflexionar sobre el papel de los innovadores, su flexibilidad, capacidad de renovación

y transformación, no solo personal sino del proyecto, narcisismo y apropiación de proyecto, su uso como forma de poder burocrático, su generosidad al pasarlo a la comunidad y su creatividad para plantear nuevas innovaciones.

Formular recomendaciones concretas que apunten a diseñar políticas concretas en el campo de la innovación educativa en Colombia trasciende las posibilidades de este ensayo. Más bien hemos decidido destacar algunos nudos derivados de las conclusiones que, se espera, puedan ser útiles en la construcción de líneas de política educativa:

- La segmentación social del país, producto del proceso de modernización, reviste tal complejidad que sugiere una redefinición de la función social de la escuela que desborde, y le de sentido, a lo pedagógico. Aprender de las innovaciones que intentan desde los diferentes segmentos integrar sin caer en la paradoja del aislamiento, de la separación, es quizás el camino más expedito para romper con el atraso y el aislamiento escolar y buscar el mejoramiento de la calidad de la educación.
- El reto educativo más grande para contrarrestar la segmentación social del país es comprender a profundidad, desde la escuela, la imbricada convergencia de culturas, procesos y dinámicas de nuestra sociedad, donde se ha tejido la segmentación social. Para los grupos integrados de los estratos medios y altos es indispensable ver la diversidad, integrar la diferencia en el reconocimiento y la comprensión de los segmentos sociales diferentes al propio. Tener una comprensión integrada del país.
- La presencia de la sociedad civil en los asuntos formales de la escuela, detectada a través de la participación de dos de sus actores fundamentales, la comunidad marginal y las ONG, reviste gran importancia en la medida en que al proceder de dos espacios diferentes, la marginalidad y la tradición modernizadora, enseña que en la medida en que exista una mayor cantidad y diversidad de experiencias innovadoras, entre más personas, escuelas, organizaciones no gubernamentales e instituciones

públicas y privadas se unan para innovar, es más factible encontrar las pistas del cambio escolar. Pero también obliga a pensar en la necesidad de propuestas más estables, permanentes y estructuradas, que aniden y crezcan en la escuela, con el fin de fortalecer la naturaleza colibrí de los innovadores externos.

- La eficiencia innovadora en el segmento violento está por descubrirse. Lo que sí aparece con claridad es que la innovación intentada en contextos violentos debe plantearse en términos sociales totalizadores que comprometan a los sectores políticos, sociales y económicos del país. Por su parte, la escuela debe conocer más hondamente la cultura de la violencia, para desde allí intentar ubicar su lugar y responsabilidad.
- Dada la importancia del espíritu innovador en los procesos de cambio educativo, se hace indispensable pensar en procesos de capacitación para fortalecer a los innovadores y contagiar a otros maestros ese deseo de innovar. “Generalizar la capacidad de innovar es indispensable para evitar que la innovación se concentre en pocos lugares y se convierta en patrimonio de un solo sector” (Tedesco, 1991: 171).

Resulta entonces de utilidad desarrollar una lectura social de las innovaciones, mirar los cambios de función de la escuela, los caminos de su transformación, a medida que los ámbitos sociales cambian y la manera en que ella participa o se atrasa con respecto a la vida de las regiones. Parece fundamental comprender que la innovación no es solamente un cambio pedagógico sino que la relación de la innovación con la modernización de la sociedad juega un papel de principal importancia y que, de cierta forma, le da sentido a las propuestas pedagógicas.

## **Referencias**

- Kliksberg, Bernardo (1996). citado por Consuelo Corredor Martínez.  
*La pobreza, un problema impostergable*. Bogotá: Conferencia Episcopal.

Maffesoli, Michel (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo y la sociedad de masas*. Barcelona, Icaria.

Ochoa, Miriam y Monroy, Betty (1997). *Contigo en la distancia: las redes en la modernización de la escuela*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Parra Sandoval, Rodrigo (1995). *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad*. En: *La cultura Fracturada*. Bogotá, Fundación FES-Tercer Mundo, Colciencias.

Tedesco, Juan Carlos (1995). *Hacer reforma al nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda Anaya.

# **Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia**

*Bernardo Restrepo Gómez<sup>1</sup>*

## **Introducción**

Este artículo tiene un doble propósito: presentar los aspectos básicos de la moderna cultura investigativa y discutir la hipótesis del maestro investigador. Esta última se viene promoviendo desde la década del cincuenta a partir de los trabajos de Stephen Corey en el Teachers' College de la Universidad de Columbia en Nueva York, y más intensamente a partir de los escritos de Lawrence Stenhouse y otros en la década del setenta. Ambos propósitos se apuntalan también en una experiencia compleja, pero gratificante, iniciada en la década del sesenta en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, retomada en la década del ochenta por el programa de Educación a Distancia de la misma Facultad y que se ha ido consolidando entre 1998 y 2007 con trabajos de 22 cohortes de maestros investigadores que la Escuela de Pedagogía de Adecopria, inicialmente, y la Corporación Educación Solidaria, luego, han promocionado tesoneramente

---

<sup>1</sup> Docente investigador, Universidad de Antioquia; magíster en sociología de la educación, Universidad de Wisconsin; Ph. D. en investigación y sistemas instruccionales, Universidad Estatal de la Florida; licenciado en ciencias sociales y filosofía, Universidad de Antioquia.

en estos últimos diez años buscando generar la cultura investigativa entre los docentes. Pero, ¿qué es cultura investigativa?

## **La cultura investigativa**

¿Qué denominamos cultura investigativa? Comprende, como toda manifestación cultural, organizaciones, normas, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación y su transmisión o pedagogía.

### **Organizaciones**

La cultura no se inicia con sistemas, pero los va conformando. La cultura de la investigación es iniciada por profesores individuales, pero poco a poco integra equipos, grupos, comités y centros de investigación y desarrollo tecnológico y redes que tejen el sistema de investigación en la universidad.

### **Normas**

Entre ellas se encuentran: llevar a cabo la investigación según determinados estándares reconocidos por la comunidad científica internacional; respetar el rigor y la sistematización; conducir los proyectos mediante el uso de métodos apropiados según el objeto y la teoría adoptados; acudir a jurados nacionales e internacionales para valorar los proyectos; difundir el proyecto y sus resultados por medio de informes estandarizados, es decir, utilizando protocolos reconocidos por la comunidad científica; socializar los resultados, incluyendo la publicación en medios reconocidos y de amplia circulación, para atraer la crítica y la colaboración nacional e internacional; entre otros.

### **Actitudes**

La investigación sistemática no florece sin estados de disposición positiva hacia la duda metódica, el espíritu de curiosidad, el deseo de búsqueda permanente, el trabajo en equipo, entre otras actitudes.

## **Valores**

Sin valores la cultura no permanece ni se posiciona. El florecimiento de la investigación va paralelo al trabajo en equipo; a la valoración de la crítica, del debate y del intercambio de ideas, metodologías, técnicas y hallazgos, porque la investigación es cada vez más un proceso social en el cual debemos a la crítica de los otros el hecho de nuestro propio crecimiento; a la propia vigilancia contra las ideologías; y a la existencia de un código ético con regulaciones internas y externas de la práctica investigativa.

## **Métodos**

Es decir, enfoques y niveles. Por enfoques entendemos las racionalidades experimental, que abarca niveles descriptivo, explicativo y experimental propiamente dicho; antropológica, que abarca las tradiciones cualitativas de investigación; y teórica, que abarca, entre otras, la investigación teórica-crítica y la histórica.

## **Técnicas**

Múltiples, tanto cuantitativas como cualitativas.

## **Objetos**

Laboratorios, herramientas, equipos, bibliotecas, bases de datos, redes de investigadores, entre otros.

## **Temas o líneas y sus fuentes**

Por líneas, concepto que a veces confunde a las comunidades académicas, entendemos las áreas de énfasis de investigación. ¿De dónde surgen? No por definición de los administradores, ni siquiera de los jefes de centros de investigación, sino por el cultivo progresivo de los investigadores durante un tiempo significativo.

Sus fuentes son la práctica misma de la academia o de las profesiones; los componentes teóricos profesionales en la formación o en el ejercicio profesional; los problemas de la sociedad: culturales, educativos,

pedagógicos, políticos, tecnológicos, económicos, naturales, filosóficos, artísticos.

## **Pedagogía de la investigación**

La investigación se aprende fundamentalmente a través del trabajo que ayudantes o asistentes realizan alrededor de un maestro o profesor que ha construido una trayectoria investigando. Este hace escuela, consciente o inconscientemente. La mejor forma de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y concentran en torno a sí estudiantes aventajados.

La pedagogía de la investigación fluye en forma expedita a través de los posgrados, principalmente las maestrías y los doctorados. Estos últimos son, por naturaleza, programas de un alto contenido investigativo orientado por investigadores prominentes y con clara intencionalidad de formar investigadores.

En todo caso, la investigación en la universidad y en las comunidades científicas en general ha ido construyendo su propia cultura, que va pasando de institución en institución, y formando redes cada vez más extensas e internacionales que regulan la práctica investigativa.

## **El maestro investigador y la investigación–acción como estrategia de autocapacitación pedagógica permanente de los docentes**

### **Justificación**

En las últimas décadas se ha ventilado el tema del maestro investigador. ¿Es posible esta relación? ¿Cómo probarla y validarla si se opta por la hipótesis de que es probable? Para ello es necesario tender un puente entre la investigación y la educación, pero un puente directo que permita ensayar esta relación. Esta es la razón de ser del proyecto que con el apoyo de Colciencias, en los años 2001 y 2002, hemos venido trabajando durante 10 años con el propósito de validar la hipótesis de un maestro investigador.

Transformar entonces las prácticas educativas, pedagógicas y éticas de educadores y administrativos docentes, formando grupos capacitados para la investigación–acción educativa, que puedan ser multiplicadores de sus logros y sus propias experiencias, capaces de actualizarse en las disciplinas y en la enseñanza de las mismas, es la filosofía que sustenta el modelo que se decidió construir y ensayar en varios contextos y por varios grupos de educadores, que han conformado hasta la fecha 22 cohortes con más de 850 docentes investigadores de todos los niveles de enseñanza en Antioquia y la costa atlántica.

## **Estado del arte del maestro investigador y la Investigación–acción educativa y bases teóricas del proyecto**

### *Estado del arte*

Los antecedentes teóricos del proyecto “maestro investigador” pueden situarse en el advenimiento del método de investigación–acción propuesto por el sicólogo social Kurt Lewin en la década del cuarenta (Kemmis y McTaggart, 1993; Elliot, 1994). Lewin concibió este tipo de investigación como la 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 en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

La investigación–acción tuvo desde Lewin desarrollos varios con teorías sociales fundacionales diversas y con aplicaciones también diferentes que fluctúan entre la investigación–acción participativa, IAP, la investigación–acción educativa, ligada a indagación y transformación de procesos escolares en general, y la investigación–acción pedagógica, más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes. La primera ha sido desarrollada por la sociología comprometida, principalmente desde la década del sesenta, mientras que la segunda y tercera aparecieron en la década del cincuenta. Nos limitaremos a explicar y ejemplificar aquí solamente las dos últimas aplicaciones.

El inicio del *primer tipo* o *primera aplicación* a la educación puede situarse a finales de la década del cuarenta, cuando Stephen Corey y otros lanzaron en la Universidad de Columbia, donde Kurt Lewin había abogado por la investigación–acción, el movimiento por un maestro investigador. En 1953 Corey, profesor del Teachers' College de la Universidad de Columbia, publicó, junto con otros profesores de esta universidad, una obra sobre investigación–acción como método para mejorar las prácticas escolares (Corey, 1953). Corey concibió este método como aquellos procesos investigativos conducidos por grupos de maestros en su escuela, tendientes a comprender su práctica educativa y transformarla. Corey define la aplicación de la investigación–acción a la educación como el proceso a través del cual practicantes de la educación estudian su propia práctica para resolver los problemas personales de la misma. En 1954 Corey publicó un artículo sobre la aplicación de la investigación–acción en educación (Corey, 1954).

El proyecto LEARN (League of Educational Action Research in the Northwest), con patrocinio universitario, se basó en la creencia de que la colaboración de los maestros en la investigación facilita un efectivo *ethos* escolar. Los resultados indican que la investigación–acción colaboradora puede contribuir al desarrollo de una cultura escolar que lleva al mejoramiento de la escuela (Sagor, 1992).

Atweh, Kemmis y Weeks (1998) presentan una serie de casos de investigación–acción en diferentes escuelas. Estos proyectos cubren temas como el ambiente escolar (cómo hacer de la escuela un lugar más saludable), la promoción de la equidad de género en las escuelas, la integración de los padres en la toma de decisiones, etc.

El *segundo tipo* o *segunda aplicación* puede remontarse, en forma más contundente, a la década del setenta cuando Stenhouse, reformador del currículo de las humanidades en Inglaterra, clamó por una investigación educativa naturalística, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los maestros (Stenhouse, 1993). 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, y 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 integración. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación.

A esta posición de Stenhouse hacemos una glosa fundamentada en observaciones que provienen de los proyectos de las tres primeras cohortes de maestros investigadores de Adecopria: si bien es cierto que los maestros activos pueden enfrentar con ventajas la investigación de la práctica docente, en tanto pedagogía, también lo es que no es posible enderezar las deficiencias de la práctica de enseñanza sin un dominio adecuado del saber que se enseña y sin un diálogo entre el método en sí de dicho saber y el método didáctico a través del cual aquel se enseña. Es necesario superar tanto el pedagogismo como el cientificismo. Esto implica atender en los proyectos de investigación–acción educativa la lectura y formación en el saber cuya enseñanza se intenta transformar.

En la posición de Stenhouse y Elliot aparece una meta diferente: la enseñanza, la práctica educativa o, si se quiere, la investigación–acción educativa, que toma distancia de la investigación–acción sobre educación, más centrada en las relaciones de la educación con los procesos sociales paralelos a la misma. La investigación–acción pedagógica, pensamos, se centra en los microprocesos de clase, en el currículo como objeto primordial, no en la práctica educativa más amplia.

En el proyecto iniciado en 1997 en Antioquia se defiende la tesis de la investigación sobre problemas individuales, sobre la práctica personal del maestro, aunque el primer ciclo se lleva a cabo en forma participativa. Si cada docente identifica su problema y trabaja todo el proyecto alrededor del mismo, la discusión y crítica de la fase de deconstrucción o reflexión sobre la práctica pedagógica anterior y actual se hace en el seno de un grupo de colegas que a su vez trabajan sus propios proyectos y que se ayudan. Hay, entonces, un proceso de crítica social al develar los problemas de la práctica particular, pero ciertamente no se atacan problemas colectivos.

Donald Schon, orientado en la misma dirección de la investigación–acción pedagógica, expone en 1983 su teoría de la “práctica reflexiva” o “enseñanza reflexiva”, en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza, con el fin de transformarla.

Más tarde, en una presentación en la Convención de la Asociación Americana de Investigación en Educación, reafirma esta posición y defiende la opción de que el maestro construya saber pedagógico a través de la “reflexión en la acción” y se separe del discurso pedagógico oficial aprendido en las facultades de educación (1987). Su objetivo está muy cerca del de la investigación–acción educativa pedagógica, sólo que ésta tiene un propósito más investigativo, más sistemático, con identificación de un problema de la práctica, que se somete a la lógica abierta de la investigación científica.

Angelo y Cross (1993) exponen la investigación de aula, también como enfoque de investigación centrada en la práctica. Este movimiento está orientado al mejoramiento de la práctica pedagógica del docente, pero también al aprendizaje como construcción de conocimiento del estudiante y, como consecuencia, al mejoramiento de los cursos y de los programas académicos para que unos y otros no se limiten sólo a la asimilación de información.

El *ERIC Digest* de marzo de 1993 examina el concepto del “maestro como investigador”, concepto enraizado en la investigación–acción. Este estudio encuentra que la investigación–acción, a menudo una actividad de carácter colaborador que promueve la enseñanza reflexiva, la indagación crítica, la autoevaluación y el diálogo profesional, ha sido empleada para varios propósitos como el desarrollo del currículo basado en la escuela, sistemas de planeación, la aplicación y mejoramiento de métodos y del proceso de enseñanza en general (Johnson, 1993).

McNiff (1993), en su obra “La enseñanza como aprendizaje: un enfoque de investigación–acción”, argumenta que el saber educativo es creado por los maestros individuales a medida que ellos intentan expresar sus propios valores en sus vidas profesionales.

Borgia y Schuler (1996), al presentar una serie de proyectos de investigación–acción aplicados a la educación de la primera infancia,

insisten en que la investigación–acción educativa consiste en mirar la propia práctica y hacer cambios en ella en interacción con las prácticas de los niños.

En Colombia se están desarrollando proyectos de investigación–acción educativa en las Universidades Pedagógica Nacional, de la Sabana, de Caldas y de Antioquia.

Ciro Parra (1995) ha desarrollado una línea de investigación en la Universidad de La Sabana con el enfoque de desarrollo y perfeccionamiento profesional de los maestros. La investigación–acción educativa es vista como un “proceso de reflexión y acción que realizan los agentes empeñados en tareas prácticas con el fin de mejorar sus propias prácticas, con o sin la ayuda de un asesor externo”.

Josefina Quitero (2001) realizó su tesis para obtener el doctorado en educación de la Universidad de Antioquia poniendo a prueba un modelo formativo en investigación–acción–reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógicas. Fue un estudio en colaboración con practicantes que realizaban su práctica docente antes de terminar su licenciatura.

En la Universidad Pedagógica Nacional, Rafael Ávila (1999), de la maestría en educación y particularmente de las líneas de sociología de la educación y de docencia universitaria, ha trabajado proyectos con la metodología de la investigación acción educativa.

El proyecto iniciado por Adecopria en 1998 es del tipo de investigación–acción educativa o pedagógica: se centra en la práctica educativa y más concretamente en la práctica pedagógica y, en algunos casos, en la práctica administrativa de centros educativos, por lo cual es más investigación educativa que investigación sobre educación. Esta última distinción es clara y ha sido objeto de discusión en varios momentos de la historia reciente de la investigación en educación. Restrepo (1996) la resume así:

[...] la *investigación educativa* se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero no sólo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa), mientras que de aquellos

procesos relacionados con la educación, que se dan de puertas para afuera, es decir, de su estudio como fenómeno social, se ocupa la investigación sobre educación.

### ***Bases teóricas***

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación–acción que incluye en todos los prototipos de éstas tres fases, que se repiten una y otra vez siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente. Estas fases son la reflexión sobre un área problemática, la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases.

Frente a la participación de investigadores externos en los proyectos de investigación, el modelo seguido considera a los maestros como investigadores que participan en todo el proyecto. Existen uno o varios investigadores acompañantes o animadores del proceso, pero no como actores externos que se basan en el trabajo de los “practicantes” de la educación, los maestros, para elaborar análisis y hacer interpretaciones sobre los datos que presentan los “practicantes”, como suele acontecer en algunos prototipos de la investigación–acción. Aquí el maestro investigador es protagonista de primer orden en la formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto.

El trabajo continuo con 22 grupos o cohortes de maestros ha permitido construir un prototipo de IAE particular en el cual la primera fase se ha constituido como una decostrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas, y la tercera como evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. Veamos la naturaleza de estas fases en el modelo.

#### ***Decostrucción***

En el modelo de investigación–acción educativa seguido por el presente proyecto se incluye, como se dijo arriba, un proceso de decostrucción de la práctica, no sólo de reflexión sobre ella. Para llevar a cabo este primer paso metodológico, decostrucción a partir de los datos del diario de campo, con miras a delinear la estructura de la práctica, sus

vacíos y elementos de no efectividad, así como las teorías implícitas que la informan, se acudió a los aportes del filósofo francés Jacques Derrida sobre decostrucción de textos como método de indagación analítica (1985). La intención es utilizar el término deconstrucción, acuñado por Derrida, para analizar la práctica pasada y presente desde la retrospectión, los textos del diario de campo, las observaciones del docente y las entrevistas focales con los alumnos, teniendo en cuenta que unos y otras están mediadas por múltiples factores como la cultura, las ideologías, los símbolos, las convenciones, los géneros, la comunicación, que no dejan traslucir directa y transparentemente las ideas de sus autores. Según Mary Klages (1997), Derrida considera la deconstrucción como la puesta en juego de los elementos de la estructura del texto para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando y superando.

En la investigación–acción sobre educación, esta primera fase se conoce como diagnóstico o reflexión sobre el estado del objeto por cambiar. A partir del mismo se inicia una fase de planeación de cambios. En nuestro modelo la primera fase se centra en la reflexión y deconstrucción de la práctica pedagógica. Tomamos, así, distancia relativa frente a los modelos inglés y norteamericano.

El sentido de la investigación–acción educativa, como la practicamos en este proyecto, en efecto, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas –teoría–, herramientas –métodos y técnicas–, y ritos, susceptibles todos de deconstrucción. El concepto de deconstrucción de Derrida, pensado por éste como aplicación al texto escrito, y adaptada aquí a la práctica social y pedagógica del maestro, es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior y corriente utilizando para ello, entre otras técnicas, un diario de campo detallado que privilegia la escritura sobre el discurso oral (Graves, 1998) y que se somete a riguroso examen e interpretación hermenéutica para hallar las bases íntimas de la práctica antes de ensayar alternativas de acción.

De especial consideración en los fundamentos teóricos del prototipo de IAE que hemos ido construyendo es el hecho de que la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía liberadora en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. Se aplica aquí el planteamiento de Edgar Morin (1999) según el cual no solo poseemos ideas, sino que existen ideas poseedoras, es decir, ideas que nos poseen y enajenan dirigiendo nuestro pensamiento y acción. De este tenor son las teorías implícitas u operativas que fosilizan nuestra práctica. La crítica y autocrítica, propias de la investigación-acción, develan estas ideas poseedoras y nos permiten desarmarlas. La introspección, el autoexamen crítico, nos permite, además, descubrir nuestras debilidades pedagógicas y dejar de asumir siempre la posición de juez en todas las cosas (Morin, 1999: 24). En estos procesos de deconstrucción y reconstrucción, la relación ética educador-educando se revisa y se erige como la relación más destacada de la práctica pedagógica. El reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas derivada, la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de fuerzas conflictivas que subyacen en la práctica, llevan al docente, de la inseguridad y la confusión profesional, a la serenidad frente al proceso pedagógico y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados.

### *Reconstrucción*

Con respecto a la reconstrucción, por otro lado, ésta sólo es posible, con una alta probabilidad de éxito, si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata, tampoco, de apelar a innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La investigación-acción educativa lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma,

críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schon, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schon, 1983), a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los colegas y estudiantes, lo que da al conocimiento pedagógico una dimensión más social (CEIP, 1999).

En suma, la investigación–acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña como aprender a aprender y a transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

#### *Ensayo y evaluación de la práctica reconstruida*

Una vez reconstruida la práctica, esto es, innovada con aportes nuevos resultantes de la reconstrucción y de la búsqueda teórica y práctica para transformarla, se entra en la aplicación de la alternativa reconstruida y al acompañamiento investigativo de los resultados de esta nueva práctica. Aquí el diario de campo es un instrumento muy positivo para registrar el desempeño de la nueva práctica. Después de un tiempo prudencial del ensayo de la alternativa transformadora de la práctica, se sistematiza el seguimiento de la misma y se buscan indicadores de efectividad. Estos indicadores pueden ser subjetivos y objetivos, desde la satisfacción del maestro hasta resultados concretos sobre rendimiento, motivación y participación que pueden materializarse en reducciones estadísticas.

#### *Investigación y conocimiento*

La investigación es búsqueda de conocimiento. Este aserto debe estar siempre a la vista en todo el proceso de deconstrucción, reconstrucción y validación de efectividad de la práctica reconstruida. En la primera fase del proyecto, la deconstrucción, se persigue un conocimiento sobre la práctica en uso, su estructura, resultados, errores y aciertos. Ello requiere

análisis y crítica y en ello se le insiste a los docentes. No basta la descripción superficial de lo que la práctica pretende, sino que debe ahondarse en sus resultados relativos. Luego, en la reconstrucción, se obtiene conocimiento sobre alternativas identificadas y, al final, sobre los efectos de dichas alternativas. La investigación–acción educativa, por ende, lleva a descubrir conocimiento.

*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 Stenhouse, Elliot y Kemmis, es que sí se puede ser investigador a la vez que se enseña y se forma ejerciendo estas actividades de tiempo completo. Este tipo de investigación se realiza fundamentalmente sobre la práctica pedagógica.

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 investigador al mismo tiempo.

La tercera posición, la nuestra en verdad, es en cierto modo intermedia, conciliadora. Sí y no. No es dable investigar sobre los objetos de los saberes específicos que se enseñan, 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 y quizás tampoco con la preparación especializada. Sí es dable investigar sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, la vivencia, puede utilizar la retrospección, la introspección y la observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teorías guías e intervenciones pedagógicas que permitan darle un nuevo significado 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.

## Hipótesis

Todo este proceso de sometimiento a prueba de la probabilidad de formar maestros investigadores se apuntala en dos hipótesis que se han venido explorando con las cohortes de maestros investigadores, a saber:

*Hipótesis 1.* El mundo del maestro investigador es un mundo posible. En efecto, se puede capacitar al maestro para que, a partir de la investigación de su práctica, transforme las dimensiones pedagógica y disciplinaria de la misma.

*Hipótesis 2.* La investigación acción educativa realizada por el educador, mejora su práctica y con ella los productos de la misma, a saber: la motivación, el aprendizaje y la formación de los alumnos.

## Procedimientos metodológicos

### El modelo

Se expuso en sección anterior. En síntesis se recorren, como en todo tipo de investigación–acción, tres fases o etapas ya explicadas, a saber: la reconstrucción de la práctica, la reconstrucción y el ensayo y evaluación de la práctica reconstruida.

### Técnicas e instrumentos

Las principales técnicas utilizadas, como en muchas investigaciones cualitativas, fueron el diario de campo, la entrevista colectiva e individual y los grupos focales. El *diario de campo* fue la técnica principal y a su debido manejo se dedicó tiempo y espacio al inicio de cada cohorte de maestros investigadores. Se insistió en superar la simple descripción, haciendo énfasis en *cuatro elementos* del diario, a saber: la *narrativa* o descripción de la práctica pedagógica, el *comentario crítico* o autocrítico, la

*interpretación* o develación de significados, y la *intervención* o *elaboración de propuestas de acción*.

La recolección de información sobre la efectividad de la investigación–acción educativa para transformar exitosamente la práctica educativa, se hace además a través de cuestionarios dirigidos a los participantes de las cohortes que han realizado sus proyectos entre 1998 y 2007. Se han aplicado también cuestionarios a directivos de los planteles de procedencia de estos participantes. Se llevan a cabo, así mismo, entrevistas colectivas a grupos de alumnos de los docentes de las tres cohortes. Estos medios de observación, aplicados durante una década, han permitido, poco a poco, la elaboración de hipótesis cualitativas que, mediante contraste permanente con los datos, han generado procesos demostrativos del poder de la hipótesis del maestro investigador. Más adelante se enunciarán algunas generalizaciones a que se ha llegado a partir de dichas hipótesis cualitativas.

## **Análisis de resultados: validación y aceptación del modelo**

Como se dijo en el capítulo primero, se aprovechó la metodología misma de la investigación–acción para ir construyendo el modelo de capacitación a lo largo del trabajo investigativo de las 22 cohortes y otras experiencias con grupos de maestros investigadores realizadas entre 1998 y 2007. En estas cohortes se han iniciado más de 900 proyectos y han terminadazo cerca de 500, faltando por concluir cuatro cohortes en las que intervienen 140 docentes investigadores.

Este análisis no es una etapa subsiguiente a la ejecución de los proyectos, sino paralela al desarrollo de éstos, es decir, de las 22 cohortes de maestros investigadores. El proceso de sistematización de toda la experiencia sigue en marcha y se espera que esté concluido a mediados del 2007.

Aunque el análisis no ha terminado, como ya se aseveró, se resume a continuación parte de los resultados ya establecidos que tienden a confirmar la hipótesis del maestro investigador. La presentación de

estos análisis constituye una primera socialización de los resultados del proyecto. Para llegar a éstos, se trabajó con los protocolos de las actividades investigativas de los distintos grupos de docentes investigadores para extraer generalizaciones y síntesis de las 22 cohortes de investigación que aplicaron el modelo entre 1998 y 2007.

De los diez años de la experiencia, releendo los protocolos de los procesos de las cohortes, así como de análisis interactivos sostenidos con docentes investigadores de varias cohortes, pueden extraerse las siguientes subcategorías de análisis que, por la manera reiterativa como se presentan, pueden tomarse como hipótesis cualitativas y aún como generalizaciones provisionales:

## **Experiencia colaboradora**

Aunque los subproyectos de investigación fueron individuales sobre la práctica pedagógica de cada docente, se ha construido una experiencia colaboradora de investigación y, a través de ella, un modelo particular de investigación–acción. Los proyectos resultantes y la actividad desatada a partir de la experiencia colectiva, aseguran que la endogenización (¿Es posible usar otro término?) de la investigación en la institución escolar es posible.

La estrategia seguida en el desarrollo de los proyectos de investigación–acción, consistente en la discusión colectiva de problemas y en la deconstrucción y la reconstrucción de la práctica, ha dado lugar a una experiencia colaboradora en la cual todos los participantes se constituyen en covalidadores del trabajo de sus colegas. Esta práctica ha servido para inyectarle debate, crítica, ideas innovadoras, replanteamientos y pruebas de validez y efectividad al trabajo de los maestros investigadores, lo que se constituye en un primer paso para pasar del saber individual a generalizaciones colectivas, a saber teórico con reconocimiento universal. Por otra parte, se pone en práctica el énfasis moderno en la investigación como proceso colectivo, de grupo, que todo investigador debe tener presente para lograr la interdisciplinariedad en la indagación y solución de los problemas investigados.

## **Capacitación–investigación**

La capacitación–acción, esto es, la capacitación a través de la investigación, de la experimentación, del ensayo de propuestas teóricas o empíricas derivadas de “la reflexión en la acción” (Schon, 1987), 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 hacer rutinaria su práctica y 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. Se confirma la tesis de Stenhouse (1993) sobre la necesidad de que la práctica pedagógica y la investigación educativa no sean actividades separadas y ejercidas por personas distintas: el pedagogo y el investigador de carrera.

## **Apropiación de la crítica**

La experiencia ha permitido sensibilizar a los docentes con respecto a la crítica, actividad fundamental en la cualificación de los procesos investigativos. Todos han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre su quehacer y transformarlo. Ha quedado claro que, a medida que se clasificaban los datos del diario de campo del docente y se acometía el análisis deconstructor de cada categoría, a través de subcategorías, el docente identificaba sus fallas, se atrevía a idear propuestas, las seguía críticamente y las iba dosificando y sometiendo a prueba. No queda duda de que la metodología desarrolla la capacidad autocrítica de los docentes.

En un comienzo, cuando se inicia la etapa de deconstrucción, después de haber acometido el diseño del proyecto, los docentes son tímidos con respecto al contenido que llevan al diario de campo. Expresan enunciados, enumeraciones y descripciones generales, superficiales, de lo que hacen en la práctica, pero sin narrativa detallada, sin comentarios, sin autointerrogación, sin crítica, sin citas concretas o evidencias de sus afirmaciones, sin datos problematizados que después puedan dar lugar a la generación de categorías para el análisis, es decir, sin una verdadera

deconstrucción de la práctica. El diario, así diligenciado, es como un instrumento carente de validez, ya que no mide lo que se pretende medir, esto es, la práctica real, lo que en verdad ocurrió y ocurre al aplicar las estrategias que el maestro ensaya en su vida cotidiana, en su proceso y en sus resultados concretos.

Es necesario insistir, en estas primeras sesiones de deconstrucción, en el registro –en el diario de campo– de datos más dicentes sobre la caracterización de la práctica para poder detectar debilidades y aciertos. El registro de lo que ocurre en la práctica tiene que ser muy completo, observado, comentado, criticado, interpretado y con sugerencias sobre posibles intervenciones para modificar los componentes débiles o inefectivos de la práctica.

El uso de grabaciones de las clases ha probado ser un medio útil para lograr descubrimientos iluminadores. En el mismo sentido otras técnicas, como la de grupos focales, son útiles para triangular metodológicamente lo detectado en los diarios de campo.

## **Integración de teoría y práctica pedagógicas**

La pedagogía ha sido asumida como una disciplina teórica y práctica, 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. Del saber práctico o del actuar apoyado en teorías operativas no muy conscientes, se pasa a un saber pedagógico apoyado en teorías más sólidas o en la validación de la práctica.

Es interesante anotar cómo la identificación de las categorías centrales, surgidas en el proceso de sistematización de los datos del diario de campo, cruzados o triangulados con los aportados por otras técnicas de observación, va develando la estructura de la práctica personal del docente. En todos los casos, la identificación de estas categorías es sobredeterminada por una concepción pedagógica no siempre explícita, es decir, por una posición que se materializa en una práctica estructurada, regular, que se va convirtiendo en modelo de acción. Estos modelos marcan huella

profunda en la personalidad del maestro, a tal punto que en muchos casos el análisis de la reconstrucción, del cambio de la práctica, se aborda desde las mismas categorías de la deconstrucción, desde el mismo esquema, pero con cambio de contenido, de estrategias. El cambio de modelo es bien difícil, quizás debido a que éste contiene los componentes esenciales de lo que es la práctica, pero componentes susceptibles de ser llenados con material diferente en teoría, en actividades o en la secuencia de aquella. No obstante esta tendencia, en el proceso de investigación–acción se fomenta el desprendimiento de la estructura anterior y la innovación a través de nuevos componentes.

### **Afianzamiento de la habilidad escritora de los participantes**

Muchos de los grupos que han trabajado la experiencia de la investigación–acción educativa desde 1998 han tenido como característica común la dificultad para escribir y narrar su experiencia pedagógica. La necesidad de elaborar el diario de campo, de tener que leerlo ante el grupo, de escuchar las críticas y de tener que rehacerlo una y otra vez, pone a los docentes en la actitud de objetivar bien su experiencia.

### **Capacidad investigativa y transferencia a los estudiantes**

Entre los resultados referidos a los alumnos deben destacarse el desarrollo del trabajo en grupo o aprendizaje en colaboración y un más alto nivel de razonamiento crítico para la solución de problemas y para la investigación, como extensión de estas mismas características en la práctica de los docentes, ya que la experiencia de la investigación–acción lleva a estos a practicar con sus alumnos métodos diversos de investigación formativa.

Se ha confirmado que el trabajo con la investigación–acción pedagógica desarrolla la capacidad investigativa en los docentes. De esto se trataba. En efecto, todo el programa ha estado orientado, en los 10 años, a capacitar a los docentes en competencias investigativas con las que ellos puedan hacer investigación tendiente a transformar su práctica pedagógica. La experiencia ha permitido llevar a la práctica aquella afirmación de Lawrence Stenhouse, según la cual el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas, como una hipótesis susceptible de

someter a prueba, no como una receta que tiene que ser aplicada al pie de la letra (1981). Esta capacidad de trabajar con actitud y procedimientos investigativos se afianza más, por cuanto la metodología de la IAE puede ser aplicada individualmente a la práctica pedagógica personal de manera continua a lo largo de la vida profesional. La construcción de saber pedagógico es proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio. Los datos recogidos en dos lustros de acompañamiento investigativo pusieron de relieve esta categoría. La experiencia está impregnada de esta construcción de capacidad investigativa que tiene luces y sombras, como vamos a ver.

Aspecto que genera duda en investigadores empírico analíticos y críticos es la producción de conocimiento que se considera esencial a la investigación. La fuerza del propósito transformador produce dudas en algunos investigadores sobre si la investigación–acción genera conocimiento, como se espera de todo proceso investigativo. Tales investigadores han puesto de presente su reserva en eventos de socialización de las diversas cohortes aquí sistematizadas.

Hay que responder que no todo conocimiento es de carácter objetivo y universal, como lo han predicado las tradiciones cualitativas de investigación. De hecho, hay dos momentos en el desarrollo de un proyecto de investigación–acción pedagógica en los que aflora la producción de conocimiento, a saber: en la culminación de la etapa de deconstrucción de la práctica y en el momento de la comprobación de efectividad de la práctica reconstruida o innovada. En el primer momento, el punto de llegada de la deconstrucción es el despliegue de la estructura de la práctica pedagógica con todos sus componentes, relaciones, fortalezas y debilidades. Casi nadie es conciente de tal estructura que emerge del proceso de deconstrucción. Pero el hallazgo de conocimiento no para ahí, puesto que el maestro investigador adelanta un análisis minucioso de las categorías y subcategorías encontradas en la estructura de su práctica, derivando conocimiento concreto y preciso sobre la funcionalidad de dichas categorías, las fortalezas que exhiben y las debilidades que se presentan. La reconstrucción lleva a cuestionar la rutina,

a cuestionar el seguimiento mecánico e irreflexivo de teorías estudiadas en las instituciones formadoras de docentes, a contrastar concientemente el valor real de orientación de estas teorías en los contextos donde trabaja el docente y a buscar adaptaciones o alternativas adecuadas que interpreten los contextos. Estas elaboraciones hechas en la acción van dando como resultado la construcción de saber pedagógico por parte del maestro. A todos los participantes se les hace caer en cuenta de esta situación y se les pide elaborar sobre la misma. Un segundo momento se da al comprobar la efectividad de los cambios propuestos a la práctica, esto es, al verificar si la práctica alternativa o innovada produce los frutos esperados y cuáles son las razones de la efectividad positiva o negativa resultante. Pero más aún, los resultados positivos de la nueva práctica se erigen como saber pedagógico del docente.

Como ya se dijo, este conocimiento no tiene validez universal, pero es conocimiento subjetivo y local, como suele ser el conocimiento resultante de la aplicación de la investigación cualitativa.

Nos atrevemos a decir también que en la investigación–acción pedagógica la reconstrucción opera como apropiación social del conocimiento, ya que el docente utiliza el conocimiento de las teorías pedagógicas vigentes en el momento, las contrasta con su reconstrucción y las adapta para utilizarlas en la innovación de su práctica. Esta fusión de sus ideas con la teoría pedagógica disponible es un conocimiento subjetivo nuevo y aplicado.

## **Competencia escritora**

Fue evidente en todas las cohortes que la mayoría de los docentes tienen dificultad para escribir. Ellos mismos lo manifestaban al momento de solicitarles leer los diarios de campo con los registros de las conductas incidentales de la práctica. No sólo decían que no les fluía escribir, sino que reflejaban ansiedad, casi temor ante la exigencia de escribir la experiencia de sus clases u otro segmento de la práctica escogido para la investigación. La ansiedad se expresaba frente al hecho de tener que escribir para luego leer ante sus compañeros. Esta falencia explica en buena medida la deserción temprana de las cohortes por parte de muchos docentes.

En el protocolo del coordinador del grupo central de investigación se lee, en novena sesión del 7 de febrero del 2001, tercera cohorte:

Una vez más, como en las anteriores cohortes, se evidencia gran timidez e incluso temor de dar a conocer los primeros tanteos, entre otras razones, por deficiencias en la habilidad para la escritura y crítica. Se les insistió a los participantes en la necesidad de narrar su práctica en detalle, comentarla y criticarla”. Y en el protocolo de la sesión 14 (abril 18) anota: “Se ratificó la dificultad de escribir. Ningún investigador ha escrito más de 20 páginas en su diario de campo. Pero toman conciencia sobre el poder de la crítica y del ensayo. Se insiste en la necesidad de escribir más.

No obstante, también quedó clara que aquellos que lograron terminar su proyecto de investigación demostraron haber logrado avances reales en la habilidad escritora y discursiva, que es algo más que la expresión oral. Muchos suelen demostrar, en la socialización de su proyecto, una mejor comprensión y apropiación del saber pedagógico que están construyendo y contextualizando y lo hacen de modo proactivo. En el protocolo de la sesión 6 de la cohorte 11, el 18 de septiembre de 2004, el coordinador general escribió con signos de admiración: “Algunos comentan cómo esta experiencia les está sirviendo para escribir. No lo habían hecho!!!”.

## **Saber pedagógico y saber específico**

En varios proyectos ha sido evidente que, paralelo al mejoramiento pedagógico de la práctica, el docente se ha sentido impelido a trabajar el saber o disciplina que enseña, estableciendo la relación que existe entre los dos saberes. Para mejorar la enseñanza debe no sólo comprender y transformar su práctica pedagógica, sino captar la necesidad de profundizar en el conocimiento del saber por enseñar.

## **Emancipación y desarrollo profesional**

Una observación reiterativa en las distintas cohortes que han llevado a cabo la experiencia, tiene que ver con prácticas de liberación y desarrollo profesional. La autocrítica, la deconstrucción, la comprensión

más profunda del proceso pedagógico, en efecto, llevan a reconsiderar la escasa valoración de la profesión, la desmotivación y ejercicio casi rutinario de la práctica y la baja autoestima resultante de todo esto. Se da una transformación inicialmente subjetiva del profesionalismo del maestro investigador, que trasciende luego a un mejoramiento objetivo de la práctica, la que a su vez repercute en mayor reconocimiento de estudiantes, colegas, directivos y padres de familia. Sus relaciones pedagógicas, profesionales y sociales se fortalecen a partir del fortalecimiento de su autenticidad como pedagogo. Adicionalmente a estas observaciones se ha ido dibujando una línea interesante de efectos relacionada con la salud mental del docente que emprende responsablemente la investigación–acción educativa. Sabido es que la docencia problemática, es decir, aquella en la que la práctica es confusa, desacertada, conflictiva con los estudiantes, genera trastornos en la conducta del maestro. Esta situación tiende a degradar la salud mental de los educadores. Pues bien, en varios de los proyectos adelantados hasta ahora en las diversas cohortes, un factor común es la catarsis que los protagonistas de la transformación de su práctica experimentan al realizar la deconstrucción y asumir positivamente la autocrítica y la crítica de sus compañeros investigadores. La búsqueda y hallazgo de falencias de la práctica y de las causas de éstas, produce en los docentes un estado de serenidad, de aceptación de sus fallas y de propuestas alternativas a las mismas que genera una actitud diferente, optimista, que impulsa la construcción de alternativas positivas frente a la confusión anterior.

## **Bibliografía**

- Argyris, C (1976). *Increasing learning effectiveness*. Nueva York: Willey.
- Argyris, C. y 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*. Londres: Routledge.

- Ávila, R. y Camargo, M (1999). *La utopía de los PEI en el laboratorio escolar*. Bogotá: Centro de Investigaciones CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional, Antropos.
- Bailey, K (1997). *Language rights, reflexive teaching, and ELTU experience*. Publication Office of the Chinese University of Hong Kong. CHUK Newsletter, No. 107, 1997.
- Berlin, D. y White, A (1992). *Action research as a solution to the problem of knowledge utilization*. Eric Digest (MLH) ED345375.
- Borgia, E. y Schuler, D. (1996). *Action research in early childhood education*. ERIC Digest ED401047.
- CEIP. Investigando y Educando. Barranquilla, Vol. 1. No. 1. 1999.
- Corey, S. M (1953). *Action research to improve school practices*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Corey, S. M (1954). "Action research in education". Journal of Educational Research 47: 375–80.
- Constas, M. A (1992). *Qualitative analysis as a public event: the documentation of category development procedures*. American Educational Research Journal, 29 (2), 253–266.
- Derrida, J. "Letter to a Japanese friend". En: Derrida and Difference. Warvich: Wood and Bernasconi. 1985.
- Drennon, C (1994). *Adult literacy practitioner as researchers*. ERIC Digest ED372663.
- Elliot, J (1994). *La investigación–acción en educación*. Madrid: Morata.

Fals Borda, O (1979). *El problema de cómo investigar la práctica y cómo transformarla por la praxis*. 2ª ed. Bogotá: Tercer Mundo.

\_\_\_\_\_ (1991) *Action and knowledge: breaking the monopoly*. Nueva York: Apex Press.

Gadamer, H. G (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Graves, B (2000). *Political discourse. Theories of colonialism and postcolonialism: deconstruction*. Brown University.

Hall, S (1997). “*Forms of reflective teaching practice in higher education*”. En: Posposisl, R. y Wilcoxon, L. *Learning Teaching*. Murdoch University.

Heno Willes, Myrian (1999). *Investigación en educación y pedagogía*. Encuentro Colombo–Aleman de Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia.

Henry, C. y Kemmis, S (1985). “*A point by point guide to action research for teachers*”. *The Australian Administrator*, Vol. 6. No. 4. 1985.

Johnson, B (1993). *Teacher–As–Researcher*. ERIC Digest, ED355205.

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

Kemmis, S. y McTaggart (1988). *The Action Research Planner*. 3ª ed. Victoria: Deakin University.

Kemmis, S. y McTaggart, R (1988). *Cómo planificar la investigación–acción*. Barcelona: Laertes.

- Klages, M (1997). *Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences*. Comentarios a J. Derrida. Boulder: University of Colorado.
- McNiff, J (1993). *Teaching as learning: an action research approach*. Londres: Routledge.
- Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Parra, C. H (1995). *Dimensión ética de la investigación acción educativa*. Tesis de Doctorado presentada en la Universidad de Navarra, Pamplona.
- Patton, M. Q (1989). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Quintero, J (2001). *Experimentación de un modelo formativo en investigación–acción–reflexión para el mejoramiento de la teoría y la práctica pedagógicas*. Tesis doctoral. Medellín–Manizales: Universidad de Antioquia.
- Restrepo, B (1996). *Investigación en educación*. Módulo 7 del Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ICFES.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Maestro investigador, escuela investigadora e investigación de aula*. Cuadernos Pedagógicos No. 14.
- \_\_\_\_\_ (2000) “*Investigación formativa*”. Seminario taller sobre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sagor, R (1992). *Collaborative action research: a cultural mechanism for school development and professional restructuring*. Eric Digest. (LMI) ED350705.

Schon, D (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.

\_\_\_\_\_ (1987) *Educating the reflective practitioner*. Reunion de la Asociación Estadounidense de Investigación en Educación. Washington, D. C.

Stenhouse, L (1981). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

\_\_\_\_\_ (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Walker, R (1971). *The social setting of the classroom: a review of observational studies and research*. Tesis no publicada. Universidad de Londres, Chelsea College of Science and Technology.

Wittrock, M.C (1989). *La investigación de la enseñanza*. Mexico: Paidós.

# **Cultura investigativa y formación de maestros con calidad**

*Rodrigo Jaramillo Roldán<sup>1</sup>*

Es evidente que en las organizaciones educativas, el estatus del componente investigativo muestra un incremento significativo respecto de otros componentes, cuando se trata de establecer el perfil de los nuevos maestros. Valga mencionar los avances obtenidos por los establecimientos educativos de los niveles básico y medio con su vinculación a proyectos del programa Ondas, de Colciencias, la asunción de la metodología por proyectos, la definición de apoyos y reconocimientos con la presencia de pares evaluadores, la definición de énfasis formativos en investigación, la generación de normatividad para las actividades investigativas y la definición de estrategias de promoción y difusión del conocimiento producido por los actores institucionales.

La adopción de la investigación como modo de vida de los profesionales de la educación y, por ende, la preocupación por la formación en ella es también un problema de cultura. Se asume la cultura como

---

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, coordinador de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (Redmena). Ciber-correo: [rjaram@ayura.udea.edu.co](mailto:rjaram@ayura.udea.edu.co)

“el conjunto de actividades, creencias, estructuras de comportamiento y producción, a partir de los cuales el hombre elabora, transforma y reproduce los campos de significación, articulando en dicho proceso la lengua, la expresión creativa, la memoria, los modos de vida, las ideas religiosas, las ideologías, las ciencias, las técnicas, las concepciones y valores éticos y estéticos” (Corpades, 2004).

Si se opta institucionalmente por la cultura de la investigación, superando el mero interés de presentar una imagen de adopción de terminologías predominantes en el lenguaje académico de la educación, hay que comenzar por establecer políticas, definir un sistema y dar forma a la organización de una estructura destinada a dicho propósito.

## **Hacia una política de investigación institucional**

Aludir a la adopción de la investigación como política institucional equivale a generar propósitos para asumir la investigación como parte integral del proyecto educativo, al modo de las escuelas normales superiores que la han tomado como referente que fundamenta la formación de un maestro de alta calidad. Vista de este modo, la cultura investigativa abarca diversos componentes. Algunos elementos pueden identificarse como característicos en el marco de comprensión de una cultura de la investigación: las relaciones con la filosofía institucional, las políticas, los procesos de comunicación y difusión, las actividades de extensión, la normatividad, la vinculación orgánica con el currículo, la estrategia de trabajo por proyectos, la adopción de la práctica permanente de evaluación por pares, la formación de la generación de relevo, la identificación de grupos y colectivos de investigación, las prácticas, la organización y la gestión, las percepciones, el lenguaje, las representaciones, las producciones acumuladas y la evaluación, entre otros. En todo caso, como lo señala Restrepo Gómez (2005: 4), existe una diversidad de elementos que han de comprenderse dentro de la cultura investigativa: “Comprende toda manifestación cultural, organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación, así como la transmisión de la investigación o pedagogía de la misma.

## **Investigación y filosofía institucional**

Relacionar la investigación con la filosofía institucional conduce a asumirla como principio de identidad de la organización y a definirla como valor estratégico para su desarrollo. Por ende, la participación de los actores educativos entra a formar parte de su estructura axiológica fundamental y marca su presencia en los múltiples eventos y estrategias de presentación de la imagen corporativa, configurándose como algo consustancial a la naturaleza misma de la institución.

Pensar el desarrollo de la cultura investigativa desde la filosofía institucional equivale a su asunción como política. Es decir, conlleva el compromiso de su desarrollo desde los procesos de gestión. Los avances investigativos institucionales más recientes permiten constatar que, sin compromiso decidido desde las acciones administrativas y los procesos de gestión institucional, no es posible contribuir con el desarrollo de la investigación. Desde ahí se posibilitan los recursos necesarios para su desarrollo y su encumbramiento como valor estratégico.

Vincular la investigación con la filosofía es un hecho que supera la mera inscripción en el documento del PEI y en los estandartes publicitarios de la institución. Como acto de decisión política, equivale a que deje de ser un elemento decorativo y de sola imagen corporativa para definirse como presupuesto director del currículo y eje que sustenta la formación pedagógica.

## **Los procesos de comunicación y difusión**

La comunicación y la difusión de múltiples actividades investigativas es factor clave para la valoración de la investigación como política, filosofía y estrategia de desarrollo institucional, puesto que estos procesos se configuran como medios para la socialización de las ideas, los avances y los productos del conocimiento. Son acciones importantes para que lo investigativo vaya calando entre los distintos actores. La comunicación y la difusión, a la vez que apoyan la pedagogización de los procesos y los resultados de investigación, garantizan su evaluación permanente; de igual

manera, ayudan a la valoración y transferencia de los resultados. Con ellos se concretan y se hacen explícitas la misión y la visión institucional.

Si se opta por la cultura de la investigación, más fácilmente se podrá dar la superación de terminologías abstractas predominantes en el mundo académico y educativo, puesto que se converge en un lenguaje de referencia para comprender la producción de conocimientos educativos y pedagógicos. La investigación comporta un lenguaje que es necesario apropiarse en el contexto de la educación, de manera que canalice el diálogo de saberes entre los maestros y los investigadores. En términos de Cajiao Restrepo (2004: 134), “no puede la alta investigación tener impacto en la escuela básica si el maestro no está en capacidad de comprender el lenguaje del investigador o si el investigador no es capaz de hablar en el lenguaje del maestro”.

Las distintas formas de comunicar el conocimiento se convierten a su vez en soportes para su validación y socialización. En este caso vale mencionar las formas escritas, virtuales u orales, que apoyan la rigurosidad de las producciones y que se configuran como indicador de productividad investigativa. No en vano los artículos en revistas indexadas internacionalmente van ocupando lugar preeminente dentro de las producciones de más alto nivel en los distintos campos del conocimiento. También deben mencionarse las publicaciones de libros, capítulos de libros y ponencias en foros o seminarios como productos característicos del nivel de desarrollo profesional.

## **Las actividades de extensión**

Las actividades de extensión no son ajenas a los procesos de comunicación y difusión. Complementan la labor de apoyo, valoración y transferencia de los resultados de investigación, a la vez que los validan y permiten su aplicación en contextos socioculturales diversos. La extensión es el espacio de posibilidad para que se dé la vinculación de la institución como productora de conocimientos con la comunidad, que en última instancia establece la medida de su contribución con el desarrollo social.

La extensión traduce en hechos reales la producción educativa, pedagógica y didáctica desde las instituciones formadoras de maestros,

tanto en lo investigativo como en lo docente; es la instancia que permite que la producción pedagógica se concrete y fluya hacia sus beneficiarios, máxime que hace parte de una de las misiones más importantes que tiene la educación superior.

Vale preguntar entonces: ¿qué puede extender la organización educativa al momento de proyectarse a los distintos escenarios sociales en los cuales puede tener incidencia? Si se limita a la prestación de servicios —como tradicionalmente lo ha hecho—, seguramente podrá llevar a las comunidades locales más de lo mismo y con limitado alcance para transformar las correspondientes realidades. Por el contrario, si transfiere a las comunidades nuevos saberes y conocimientos de las ciencias de la educación, contribuye a la configuración de sociedades educadoras.

## **La normatividad**

La normatividad acerca el desarrollo de la investigación a su institucionalización. Reglas claras de juego para su desenvolvimiento suelen contribuir al establecimiento de la disciplina y equidad entre los actores que participan de los procesos de investigación. Por lo regular, los procesos asociados con una estructura definida están antecedidos por la definición de pautas de seguimiento de los proyectos y por la participación de los actores. Es común que se refleje, dentro de las orientaciones normativas, la participación de los estudiantes, diferenciada de la de los docentes y la de otro personal externo. Igualmente, se regulan aspectos como los incentivos, la dedicación, las prórrogas en el desarrollo de los proyectos, las cuantías y montos según rubros, las exoneraciones, las características y los énfasis de las convocatorias, las limitaciones presupuestales o temporales, los contenidos, las características de los informes y las formas de socialización del conocimiento, entre otros.

En el caso de la investigación, la existencia de normatividad es un indicador de cultura, en la medida en que expresa regulación de la convivencia y en que es punto de referencia y producto del consenso frente a determinadas decisiones sociales. A la vez que permite el control colectivo, genera disciplina de trabajo y desarrollo equitativo en los procesos. No es casual que las organizaciones educativas colombianas más exitosas en la

estructuración de un sistema para el desarrollo de la investigación, sobre todo en el nivel de la educación superior, muestran a su vez un desarrollo notable en la normatividad para el desarrollo de dichas actividades.

## **El currículo**

Una de las mayores dificultades al momento de hacer efectiva la cultura investigativa en las organizaciones educativas es su vinculación orgánica con el currículo. Este posibilita que el conocimiento se vincule efectivamente con el proyecto educativo institucional y con los paradigmas, los enfoques y los diseños. Asimismo, permite relacionar ámbitos, grados, niveles, actividades, proyectos, programas, planes y énfasis como componentes estructurales para la planificación de los procesos investigativos.

Si bien la interrelación de saberes implica interacciones humanas, y muchas veces estas establecen una relación de determinación, la articulación de la investigación es un problema de gestión del conocimiento. En el caso particular de las organizaciones educativas responsables de la formación de maestros —llámense facultades de educación o escuelas normales superiores—, dicha acción debe responder primeramente por los actores de dicha articulación y, en segundo lugar, por las relaciones asignadas a los objetos de la articulación. En estos caben la visión del proyecto educativo institucional y los múltiples proyectos dimensionados en el seno de la escuela y por fuera de ella. En este sentido, la articulación debe resolver inconvenientes pedagógicos, ya que está asociada con la formación en investigación. Por otra parte, debe referirse a visiones epistemológicas, ya que se asocia con presupuestos generales de conocimiento y con el develamiento de algunas líneas, condiciones y características de dicha articulación.

Con respecto a los actores de la articulación, hay que pensar en paradigmas, enfoques, políticas y posturas que determinan la vida de los individuos y las comunidades académicas en las instituciones. Pensar en los objetos de articulación obliga a centrar la atención en una red compleja de ámbitos, grados, niveles, actividades, proyectos, programas, planes y énfasis, entre otros.

Como ámbitos de la articulación, hay que aludir al problema de la generalidad, clarificando la terminología que se adopta, sea en términos de proyecto general, proyecto macro y/o macroproyecto. Al adoptar cualquiera de los términos, se debe ser consecuente con una opción epistemológica. Por ejemplo, cuando decimos proyecto general, suponemos que existen unos proyectos específicos, que a su vez contribuyen a definir dicho proyecto general. También habrá que precisar en qué medida lo específico representa lo general. Igualmente ocurre en el caso de que adoptemos el término *macro*, que nos obliga a definir lo *micro*. Por tanto, habrá que precisar criterios para evidenciar en qué términos se refieren los productos investigativos, si los reducimos a la mínima expresión o los mantenemos en su dimensión general.

Pensar la articulación en términos de grados lleva a indagar por las relaciones que se establecen entre los proyectos de aula de cada ciclo de formación. También en este caso implica pensar sobre la gradualidad en los productos investigativos, para lo cual deberán estatuirse requerimientos y logros, según avances propuestos por la institución formadora en cada uno de sus niveles. Al hablar de niveles, se supone la existencia de coherencia entre los proyectos del nivel básico, los de media y los del ciclo complementario o los de la educación superior, si viene al caso. Vale en esta situación comprender la gradualidad en los productos investigativos.

Los proyectos, por su parte, se configuran a partir de actividades, según la temática o propuesta que se defina desde el órgano rector de lo investigativo en la institución. Vale reseñar en este caso actividades de promoción y de adopción de cultura investigativa, entre otras. Los proyectos se formulan desde el aula, las áreas, los núcleos y el énfasis educativo que brinda la institución. El proyecto se identifica con la acción de planeación más íntegra, al mismo tiempo la más completa. Habrá que pensar entonces en la gestión de los proyectos que se articulan en red para dar sentido a una realidad investigativa institucional.

La articulación de proyectos de investigación posibilita la generación de líneas de investigación, a partir de múltiples proyectos que confluyen en torno a temáticas comunes; esto es, en los programas. En la medida que se configuran proyectos múltiples que presentan algún nexo en común, es posible prever una dinámica de la planeación que da sentido

a las líneas de investigación, sobre todo cuando persisten en el tiempo y la orientación temática común. También desde aquí cobran sentido los planes de desarrollo investigativo, en cuanto hacen referencia a unidades de planeación en las cuales convergen los proyectos y los programas.

Los planes, al conformarse por proyectos y programas, permiten pensar en estructuras globales donde tienen cabida múltiples expresiones de desarrollo institucional de nivel investigativo. En los planes se condensa la mayor complejidad del entramado institucional que están en condiciones de construir los actores institucionales frente a la investigación. El énfasis puede ser lo más similar a la estructura del plan, ya que en torno a él se pueden establecer programas coherentes con los núcleos de saber pedagógico e interdisciplinario.

La articulación, por lo visto, debe darse preferiblemente en los niveles del aula, la escuela, el núcleo, el ciclo, el énfasis y la institucionalidad desde el PEI. Para que se dé el proceso de articulación existen múltiples condiciones y requerimientos: depende de los objetos que han de articularse, de los actores responsables de la articulación, del modo en que se articula y del momento y el contexto en el cual ella se da.

También hay que considerar que la articulación se hace efectiva según los actores. Implica relacionar y poner en juego los procesos de comunicación, así como las nociones de paradigma, enfoque y diseño. Como proceso comunicativo, debe reconocerse que la articulación comporta la integración y fusión de componentes eminentemente humanos. En este caso, la articulación se adopta como un evento caracterizado, ante todo, por la posibilidad del diálogo. La suerte y calidad de los procesos de articulación de la investigación institucional están determinadas en primera instancia por la actitud y la disposición de los actores para lograrla.

Por lo visto, la articulación de la investigación en las instituciones formadoras de maestros, en general, y en las escuelas normales superiores, en particular, tiene vigencia, validez y pertinencia según la complejidad de los elementos institucionales que intervienen en la estructura de la investigación y según el carácter transversal que ha adquirido este referente en la formación de maestros de alta calidad. La manera como se articula denota los estilos particulares de los actores institucionales, así como sus orientaciones epistemológicas y políticas. La articulación por tanto,

tendrá el sello particular de quienes la construyan. Podrá ser más oportuna, explícita, adecuada y operativa, entre otras características.

La articulación requiere de gestión. Sin lugar a dudas la articulación de la investigación denota la madurez, creatividad y conocimiento de quienes participan en el proceso de articulación. En este sentido, la articulación debe responder por unos mínimos que den cuenta de su importancia como referente de calidad y eje transversal de la vida institucional. En su proceso deben quedar claramente integrados el énfasis, los núcleos de saber pedagógico, la totalidad de referentes y criterios adoptados institucionalmente para lograr una formación de alta calidad, el aula, la práctica de los maestros en formación y el PEI.

Se colige entonces que la articulación de la investigación en la formación de maestros de alta calidad es uno de los trabajos de mayor significación dentro de los propósitos de las instituciones formadoras de maestros para adquirir la excelencia en el cumplimiento de su misión. Acertar en esta labor equivale al uso adecuado del referente de investigación para formar al nuevo maestro que requiere la nueva escuela.

## **El proyecto**

La asunción de la estrategia de trabajo por proyectos, por su parte, es la posibilidad de integrar la disciplina en el trabajo investigativo, a la vez que permite la orientación de las actividades en torno a lo sistemático y la planificación. El proyecto permite determinar compromisos, conduce a la prevención de situaciones y resultados para corregir o valorar y también ayuda a reorientar los alcances e impactos de las acciones. La instauración de la idea del proyecto permite que se establezcan reglas de juego claras, en torno a contenidos y alcances, ya sea que se adopte la figura de bosquejo, prediseño, propuesta, anteproyecto o proyecto en sentido estricto. Otra de las bondades de pensar el proyecto como parte de la cultura investigativa consiste en la posibilidad de articular las acciones según programas y planes, con alcances para formular líneas.

El proyecto, en su sentido del latín *projectare* —proyectar el pensamiento y la acción— induce a pensar permanentemente en términos prospectivos, a la vez que en incluir la planeación en los múltiples actos que le competen. En este sentido, la adopción del proyecto como modo de vida contribuye a la disciplina y la mediatización del pensamiento.

## **La evaluación por pares**

La evaluación por pares permite que fluya la crítica, el reconocimiento y la legitimación de los aportes y hallazgos. Con ella se dan los avances reales en la producción de los conocimientos nuevos y el aval académico para su replicación y generalización. En cuanto el par juzga y obtiene reconocimiento por el juicio que emite, se le respeta y se le considera como paradigma dentro de la comunidad a la cual pertenece.<sup>2</sup> Además de potenciar la construcción de redes de investigadores y de construir comunidad académica, la cultura de la evaluación por pares posibilita el trabajo interdisciplinario y la conformación de grupos de investigación, entendido este desde la acepción utilizada por Colciencias, en cuanto conjunto de personas organizadas para realizar proyectos de investigación en una temática dada, formular uno o varios problemas de su interés, trazar un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producir unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión.

La asunción del par evaluador como constituyente de la cultura investigativa es uno de los elementos más importantes para el desarrollo de la investigación como hecho social y producción colectiva. Aparte de intervenir en la legitimación de los productos de conocimiento, con la cualificación de sus acciones de socialización, y de incidir en la conformación de grupos y redes de trabajo, es la acción con impacto más positivo para la democratización del saber y para convertir el conocimiento en un bien público. En términos de Mario Bunge, estas acciones de socialización ayudan a materializar el carácter comunicable del conocimiento científico: “No es inefable sino expresable, no es privado sino público. El lenguaje científico comunica información a quienquiera haya sido adiestrado para entenderlo”. (Bunge, 1971: 10)

---

<sup>2</sup> Con el propósito de ampliar este concepto, véase: CNA, Lineamientos para la acreditación, 1998.

## **La generación de relevo**

Entender que la formación de la generación de relevo forma parte de una cultura de la investigación implica pensar en los semilleros de investigación como acto de construcción de memoria colectiva y de preservación de la tradición en la producción de conocimientos, como patrimonio cultural y producción conjunta. Esto es, prever la sostenibilidad en la producción de conocimientos. Ya la agenda *La educación para nuevo milenio*, de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1994: 107) planteaba explícitamente:

Estimular en los niños desde etapas muy tempranas el interés y la curiosidad por la ciencia, con el manejo adecuado del lenguaje propio de las distintas disciplinas científicas [...] Privilegiar en las instituciones educativas la preparación para la generación y adaptación del conocimiento científico y tecnológico a través de la formación de alumnos y docentes como investigadores incipientes, con capacidad para formular problemas e hipótesis, de utilizar distintas metodologías cualitativas y cuantitativas, de escribir informes sobre los resultados obtenidos [...].

La conformación de generación de relevo se emparenta con la figura de los semilleros de investigación, en cuanto

necesidad sentida de introducir a los estudiantes y jóvenes profesionales en un proceso de motivación, participación y aprendizaje continuo de la práctica y la metodología de la investigación científica. Se trata de personas con una definida vocación de investigadores que quieren superar la barrera de su formación profesional o la del mero desarrollo de habilidades y destrezas para una tecnología determinada y participar en un grupo académico que les permita reflexionar y discernir sobre temas de trascendencia relacionados con la vida y los fenómenos naturales. (Zuluaga y Sierra, 1999: 5)

También puede asumirse como una estrategia de educación permanente para personas que, con formación investigativa certificada o sin ella, están en condiciones de poner en juego sus competencias para la autoformación y el aprendizaje colaborativo. Mantiene la idea de

recuperar la pregunta en la cotidianidad universitaria, por desmitificar la investigación y democratizarla, por cambiar las estructuras académicas

tradicionales y crear una organización flexible pluralista y auténtica.. Cada participante es el responsable de su propio aprendizaje, con la ayuda de tutores que se encargan de orientar el proceso, ayudando a encontrar las opciones, pero no las soluciones; el educador que se vincule a estos espacios debe tener una mente abierta al cambio. (Pinzón, Tamayo y Pineda, 1999: 3)

## **Los grupos de investigación**

La identificación de grupos y colectivos de investigación recobra la vocación de la producción científica moderna como producción colectiva. Más que la conjunción de intereses personales, la identificación y configuración de grupos de investigación se convierte en uno de los elementos más representativos de la cultura investigativa moderna, en cuanto hace efectiva la acción interdisciplinaria para la solución de los problemas. Los grupos se configuran en estrategia y valor para la gestión del conocimiento a través de la investigación científica y, quizás, en el más importante. A través del él se racionalizan los procesos de producción del conocimiento, a la vez que se avanza en la democratización de sus productos. De actividad egoísta, la producción de conocimientos pasa a ser resultado del trabajo cooperativo de equipos de trabajo.

## **Las prácticas investigativas**

Las prácticas investigativas se van convirtiendo en acciones propias de la cotidianeidad de los profesionales en las distintas áreas del conocimiento. En la medida en que ellas van formando parte del mundo de la vida de las personas, así sea solo en el contexto de las instituciones educativas, se van configurando como una ganancia importante para la cultura de la investigación. En este caso, se registra con beneplácito que cada vez es más recurrente la orientación de las prácticas pedagógicas de los maestros, tanto en las facultades de educación como en las escuelas normales superiores, cuando adquieren fundamentación desde la investigación educativa o sobre educación, sea con una orientación eminentemente etnográfica o desde la acción educativa.

## **La organización y la gestión**

La organización y la gestión de la investigación contribuyen con el aseguramiento de las condiciones materiales necesarias para la sostenibilidad de la cultura investigativa. A la par que la normatividad, la organización y la gestión permiten su afianzamiento y desarrollo en el orden institucional. Desde este ámbito se genera una estructura organizativa, de recursos e infraestructura, que hacen realidad la voluntad administrativa y política para convertirla en valor estratégico para el desarrollo institucional. Donde existe este elemento es más certero el desarrollo a mediano plazo de una cultura investigativa.

Los procesos de organización y gestión son indispensables para determinar el estatus de la investigación a escala institucional. A través de ellos es posible identificar los centros, departamentos o vicerrectorías, si se trata de una institución de educación superior, o las direcciones, delegaciones, coordinaciones, jefaturas, comités o equipos encargados de la gestión de la investigación, en otras organizaciones educativas. Cualquiera que sea la forma organizativa de la investigación, ella debe garantizar el desarrollo de actividades y proyectos de investigación institucional.

## **Las percepciones, el lenguaje y las representaciones**

Las percepciones, el lenguaje y las representaciones son elementos indispensables de toda cultura, como ampliamente lo han demostrado la fenomenología, la sociolingüística y la etnometodología, entre otras disciplinas. Para el caso de la cultura investigativa, es preciso caracterizar —en el marco de las instituciones formadoras de maestros— cuáles son las condiciones que presentan estos elementos e incluirlos dentro de una acción que propenda por contribuir con el propósito en mención. Será muy importante, por ejemplo, lograr que los actores sociales que conforman la comunidad educativa alcancen a percibir la investigación como la quieren orientar sus propios gestores, hagan uso de un lenguaje adecuado según criterios metodológicos previstos y se la representen según consensos establecidos en referencia con el PEI.

## **Las líneas de investigación**

Las producciones investigativas acumuladas como parte de la cultura investigativa son equivalentes a la noción de línea de investigación, en tanto responden al criterio de patrimonio de saber acumulado; y en este caso cabe la noción de línea de investigación. Dicha noción remite a las condiciones de generación del conocimiento interdisciplinario, relaciona formas de participación de las personas en la producción de nuevos conocimientos, incluye estrategias de gestión de los procesos investigativos y define formas de interacción pedagógica entre las personas que intervienen en las actividades de investigación. Por tanto, tiene relación con la visión que se tenga de la ciencia, con los procedimientos que se definen para la construcción de los objetos de conocimiento e, incluso, con las formas de aplicación de los conocimientos. La noción de línea de investigación será distinta, por ejemplo, entre quien conciba que la ciencia es el único conocimiento para explicar los problemas de la realidad y quien plantee que es otro tipo de conocimiento que se requiere para explicarlos. Asimismo, habrá diferencias notorias respecto de la visión de la línea entre quienes prefieren construir objetos de investigación a partir de sus propios cuestionamientos y metodologías y quienes los construyen desde las ideas y derroteros fijados por otras personas.

La sistematización, como diseño investigativo, reconoce múltiples tipos de producciones de saber sobre uno o varios objetos. Con la sistematización se avala la idea de que la definición de una línea está precedida por labores de sistematización de conocimientos científicos, saberes prácticos, conocimientos empíricos y saberes intuitivos, entre otros. La intención de desarrollar la línea de investigación viene aparejada con la voluntad de realizar procesos encaminados a ampliar el patrimonio de saber constituido por parte de quienes intervienen en la gestión de procesos investigativos.

La sistematización se entiende en dos sentidos: como reconstrucción ordenada y sistemática de las experiencias de investigación y como proceso de producción de conocimientos a partir de las prácticas investigativas. Es sobre todo en este último sentido como se considera que la formulación de una línea de investigación conlleva un ejercicio sistemático de

reconstrucción del saber constituido. La línea es, entonces, proceso y producto. Proceso de investigación en permanente construcción y producto parcial de eventos múltiples en torno a la producción de conocimientos.<sup>3</sup>

En la línea de investigación tienen cabida diversos saberes, no científicos y científicos, pero son estos últimos los que se supone deben predominar en procesos de investigación científica. Es posible entonces emprender recorridos de conocimiento sin tener plena conciencia de que se ha venido desarrollando una línea, al modo de “trazo continuo visible o imaginario”, pero recorridos que, al fin y al cabo, adquieren su pleno sentido en cuanto se someten a la sistematización cuando media un trabajo epistemológico para su construcción. Siendo así, nos atrevemos a diferenciar entre acciones prácticas de conocimiento, con fundamentación teórica o sin ella, que contribuyen a configurar objetos. Por tanto, podemos afirmar que cuando las prácticas se redireccionan mediante una reflexión sistemática, se reconstruyen. Y a su vez, cuando se reconstruyen, redireccionan la existencia de los objetos de conocimiento.

En reconocimiento a su diversidad, la línea de investigación debe ser vista como recorrido, como sucesión de puntos de encuentro en torno a un objeto o conjunto de objetos relacionados. Como direccionamiento del conocimiento y como patrimonio de saber factible de sistematizar, a la vez que de engendrar nuevos conocimientos. Como “trazo continuo visible o imaginario, contorno o silueta, corte, vía de comunicación, conjunto de directrices que enmarcan un sistema de actuación individual o de grupo, reposos, lugares determinados, momentos, instantes, discursos, argumentos, cuestiones, núcleos, meollos, aciertos”.<sup>4</sup> O también, desaciertos que cuando se comprenden permiten avanzar en la dirección propuesta.

Una definición más amplia nos lleva a concebirla como pista o conjunto de pistas alrededor de un quehacer sistemático, construcción de respuestas y preguntas respecto de un asunto común. La noción de línea de investigación también es equiparable con un corte intermedio en el ámbito del saber, ya que cuenta con una historia propia, delimitada e identificable por actividades y proyectos de investigación, susceptible de permanencia,

---

3 Para la ampliación del concepto véase María de la Luz Morgan y otros. *La producción de conocimientos en sistematización*. En Revista Latinoamericana de Educación y Política. La Piragua 1999; 16.

4 Diccionario Planeta de la lengua española usual. Bogotá: Planeta, 1982.

pero también de pérdida de vigencia, cuando son otros los problemas en el panorama del conocimiento.<sup>5</sup> Su discusión entonces, está relacionada con la generación de conocimiento interdisciplinario por dos razones principales. Debido a la complejidad de las realidades de conocimiento (sobre todo si se trata del ámbito social) y por el carácter eminentemente social de la investigación científica.

Por su esencia cultural, la ciencia implica el reconocimiento de la diversidad, lo cual tiene mérito dentro de los enfoques contemporáneos en metodología de la investigación. Pero, por otro lado, hay que reconocer, con Mario Bunge, que “la ciencia como actividad —como investigación— pertenece a la vida social; en cuanto se la aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial [...]”. (Bunge, 1971:9) Es innegable que cada vez se requiere el concurso de mayor cantidad de profesionales de las distintas disciplinas para encontrar alternativas viables de solución a los problemas que afectan al hombre.

Como potencial para el conocimiento científico, “como condición misma del progreso de las investigaciones” (Tamayo y Tamayo, 1995: 6), la línea de investigación también puede definirse como espacio de convergencia multidisciplinaria, en tanto es posible una integración de las diversas disciplinas que comparten un tema de investigación. Es decir, como lugar desde donde es posible abordar acciones investigativas comunes según la naturaleza de los objetos de estudio, donde tienen cabida acciones interdisciplinarias. Estas acciones resultan de gran importancia para la conformación de equipos de investigación puesto que, como señala María Teresa Luna, se presenta relación con los estilos de trabajo y las actitudes hacia el trabajo con profesionales de otras disciplinas. Junto con los programas, las líneas constituyen una alternativa de trabajo transdisciplinar. (Luna, 1999) Con ello, es comprensible que las líneas y los programas tengan como condición un trabajo realizado preferiblemente desde las comunidades académicas.

Las comunidades académicas y los grupos de investigación hacen parte de otras nociones de no menor importancia, que confluyen en torno a la producción de conocimientos. Puede destacarse, incluso, que las líneas de investigación están condicionadas por la existencia de comunidades

5 En este caso, bien vale la pena aludir al sentido asignado por el Icfes, en términos de actividad científica técnica, en su serie “Aprender a investigar”.

académicas y por los grupos de investigación. Esta certeza nos vuelve a relacionar con el campo de la comunicación humana y, a su vez, nos obliga a descartar que la línea de investigación se defina como establecimiento e imposición individual.

Asumir la línea de investigación como objeto de una comunidad académica constituida o en proceso de formación obliga a hacer referencia a una comunidad de saber en la cual impera el diálogo como fundamento, lo que lleva implícito un profundo respeto por la otra persona y, por ende, una opción pedagógica basada en relaciones horizontales.

El concebir una pedagogía dialógica como eje de las comunidades académicas tiene de entrada dos consecuencias benéficas para el avance de la producción de conocimientos nuevos. Por una parte, desmitifica la idea de los conocimientos científicos como productos aislados e independientes. Por otro lado, contribuye a la generación de procesos de democratización frente a la apropiación de los conocimientos. Es decir, socializa la génesis, el avance y los resultados; por ende, modifica las relaciones entre las personas que intervienen, en mayor o menor medida, en el proceso de producción de dichos conocimientos. Hace viable la interdisciplinariedad como metodología o —como dice Tamayo y Tamayo— “implica el desarrollo de la innovación educativa en niveles cada vez más complejos y creativos, a fin de generar nuevos hábitos de estudio, nuevas actitudes para la investigación y la docencia, nuevas posibilidades de comunicación en la enseñanza”. (Tamayo y Tamayo, 1995: 26)

La concepción de línea de investigación, por lo visto, afecta las formas de participación de las personas, en las actividades de producción de conocimientos. Puede ser que se establecen jerarquías en que “los que saben mandan” y “los que no saben obedecen” o, por el contrario, los individuos se conforman como comunidad, en tanto subgrupo “con intereses comunes, con un grado considerable de conocimiento y contacto interpersonal y cierta base especial de cohesión que los separa de los grupos vecinos, con asociación íntima y simpatía profunda”.<sup>6</sup> En este último sentido, consideramos que tiene mayor perspectiva una comunidad de saber.

---

6 Diccionario de Sociología. México: Fondo de Cultura Económica; 1982. p. 53.

Asumir la línea de investigación como un recorrido que se debe establecer lleva aparejadas relaciones verticales entre las personas, ya que implica un sentido unidireccional y de esencia no participativa en su construcción. Consecuentemente, la idea de línea de investigación está concebida de arriba hacia abajo, establecida por quienes se encuentran en los niveles superiores de la escala burocrática de la administración de la educación o de la investigación.

La línea de investigación concebida como establecimiento implica la muerte de la investigación. Presupone la imposición de “líneas”, “temáticas”, “proyectos” e ideas por parte de los “sabios” o los “administradores de la investigación”, que “han sabido seleccionar” las áreas problemáticas. Por tanto, equivale a la acción de uniformar los procedimientos para abordar los problemas de investigación y desconocer el rasgo de autonomía y patrimonio más importante del investigador en el proceso: la paternidad sobre el objeto formulado.

Por el contrario, se fortalece la producción de conocimientos nuevos cuando se piensa que la línea de investigación se puede construir colectivamente entre quienes contribuyen con la ampliación de un horizonte de conocimiento, desde las actividades y proyectos de investigación, hasta llegar a la construcción de un plan. La línea de investigación es equiparable con un punto intermedio entre el proyecto y el programa, el cual puede verse como un campo de conocimiento interdisciplinario, a modo de “un punto de tensión de la línea”.

Desde el punto de vista de la gestión de procesos de investigación, la línea de investigación presenta vínculo directo con la actividad, el proyecto y el programa de investigación, en cuanto estas son formas de administración de la investigación que posibilitan su desarrollo. La noción de línea de investigación más cercana a proyecto y programa ha sido planteada —aunque insuficientemente desarrollada— por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), en sus acciones para el fomento y la formación en investigación desde mediados de la década de los años ochenta del siglo XX. Expresamente, ha sido definida como “acumulación de conocimientos disponibles y nuevos conocimientos obtenidos en las investigaciones”. Como consolidación de un “núcleo estable de investigación que desarrolla proyectos en una misma

dirección”. En palabras de Mario Tamayo y Tamayo, es relativamente sencilla la secuencia: “El camino comúnmente comienza en un proyecto y se pasa luego a la elaboración de varios proyectos siguiendo una determinada línea de acción”. (Tamayo y Tamayo, 1995: 34-35)

Si la comunidad académica es fundamento para la constitución de la línea, en su base entonces se encuentran personas organizadas bajo la forma de equipos o grupos de investigación, y donde existe un punto de partida eminentemente comunicativo, como sostiene María Teresa Luna (1999), es decir, una base de relación personal en que se presenta el diálogo e interlocución, así como la predisposición permanente por enseñar y aprender; donde existe la valoración por el trabajo del otro.

Lo planteado en páginas anteriores constituye un primer marco de referencia para indagar acerca de líneas de investigación a nivel institucional, al cual necesariamente hay que agregar las producciones materiales y espirituales que se han dado en relación con procesos de investigación.

Asumir la línea como un hecho y en un contexto donde se carece de patrimonio sistemático de saber equivale a partir denegando la posibilidad de contribuir con su construcción. Lo que en términos prácticos significa dejarse asombrar por las mínimas manifestaciones de los fenómenos y confundir objetos reales con objetos de conocimiento.

## **La evaluación de la investigación**

Finalmente, es preciso hacer referencia a la evaluación en el contexto de la cultura investigativa, como elemento que permite el crecimiento permanente de la investigación. En conclusión, la cultura de la investigación en la organización educativa formadora de maestros, llámese facultad de educación o escuela normal superior, está inmersa en múltiples campos de la vida institucional. Está presente en las prácticas de aula, en el diálogo interdisciplinario, en los proyectos que se definen para proveer los planes de formación, en los proyectos que se desarrollan tanto en el seno de las instituciones como a nivel interinstitucional, en los semilleros que buscan potenciar la formación por disciplinas o áreas de conocimiento desde los primeros niveles de escolaridad, en los medios

de difusión del conocimiento o en las múltiples expresiones del trabajo colaborativo. En todo caso, la *cultura investigativa* es lo más comprensivo de la diversidad de lo investigativo y, a la vez, lo más contrapuesto a la expresión globalizadora de “la investigación”.

Para el caso de las organizaciones educativas formadoras de maestros, la cultura de la investigación debe contraponerse a la idea del cumplimiento de meras tareas para fines de acreditación o certificación y al desarrollo de acciones impuestas formalizadamente. Este marco de la cultura, por el contrario, es un conjunto de procesos que se dan a partir de las actitudes de los maestros y los estudiantes. Ellos, de una forma consciente y responsable, se comprometen en las acciones institucionales e interinstitucionales para indagar, experimentar y generar alternativas de respuesta a las necesidades y requerimientos educativos y pedagógicos de sus contextos. Es indudable que se requiere promover y desarrollar aptitudes para la investigación, pero también son indispensables actitudes favorables que permeen a los actores institucionales frente a esta labor. En este campo caben los aspectos de formación y capacitación para actividades de investigación, puesto que —como plantea Cajiao Restrepo— (2004: 131), “la formación académica y práctica de los maestros en investigación no solo favorece su desarrollo personal y profesional, sino que también es condición fundamental para que sean capaces de promover la actitud investigativa entre sus alumnos”.

## **Referencias**

- Aldana Valdés, Eduardo y otros (1994). Misión de Ciencia Educación y Desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad. Presidencia de la República. Bogotá.
- Bunge, Mario (1971). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo XX.
- Cajiao Restrepo, Francisco (2004). La formación de maestros y su impacto social. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Colombia. Presidencia de la República (1994). Consejería para la Modernización del Estado. Informe conjunto Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Colciencias.
- Corporación para la Paz y el Desarrollo Social (Corpades) (2004). Evaluación institucional. Medellín.
- Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) (1999). Taller sobre programas y líneas de Medellín, 25 y 26 de agosto de 1999.
- Jaramillo Roldán, Rodrigo (2000). “El establecimiento de líneas o la muerte de la investigación”. En: *Lectiva*. Universidad de Antioquia, Asociación de profesores. N.º 4 (dic. 2000).
- Luna, María Teresa (1999). Seminario taller: Líneas de investigación: un aporte para la formación del talento humano. Fundación Universitaria Luis Amigó, Centro de Investigaciones. Medellín, 25-26 de agosto de 1999.
- Morgan, María de la Luz y otros (1999). La producción de conocimientos en sistematización. En: *La Piragua: revista latinoamericana de educación y política*. No. 16. 1999. CEAAL
- Ossa, J. (1999). Biogénesis: semillero universitario de investigación. En: *II Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación*, Medellín.
- Pinzón, L., Tamayo, L., y Pineda, A. (1999). Relatoría del foro “Institucionalización de los semilleros de investigación y consolidación de la red nacional de semilleros”. *II Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación*, Medellín.
- Restrepo Gómez, Bernardo (2004). “La formación investigativa, la investigación científica, la producción intelectual y los procesos de acreditación y de registro calificado en la educación superior colombiana”. Medellín: material policopiado.

Tamayo y Tamayo, Mario (1995). *El proyecto de investigación*. Bogotá: ICFES. (Serie aprender a investigar).

\_\_\_\_ La interdisciplinariedad. Cali: ICESI, s. f. (Serie cartillas para el docente ICESI).

\_\_\_\_ El método científico, la interdisciplinariedad y la universidad. Cali: ICESI, s. f. (Serie cartillas para el docente ICESI).

Zuluaga, F. y Sierra, A. (1999). *Introducción a las memorias del II Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación*, Medellín.

# **El lenguaje como fundamento para la consolidación de la cultura investigativa en la escuela**

*Oliva Herrera Cano<sup>1</sup>*

La escuela es un ente social, cultural y formativo con gran responsabilidad en los procesos de comunicación que canaliza dentro de sus dinámicas institucionales, de manera que pueda acoger el mundo de información en el que están inmersos los niños y los jóvenes en la actualidad para responder a la demanda que tienen ellos de que la escuela les indique nuevas y eficaces alternativas de comunicación y de construcción colectiva del conocimiento.

Ser usuarios de la lengua implica el compromiso con la comunicación significativa, que en el ámbito escolar está en cabeza de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, sin desconocer que las dinámicas del mundo de hoy implican otros ritmos y otros retos a causa

<sup>1</sup> Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, integrante del grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional, integrante del Núcleo de Lectoescritura del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, integrante de la Red de maestros Investigadores de las Normales Superiores de Antioquia (Redmena)

de la saturación de información, los adelantos de la ciencia, la tecnología y las telecomunicaciones, los cambios culturales y, con ellos, las grandes necesidades de inclusión en el grupo social al cual se pertenece.

El uso del lenguaje, como referente entonces para la constante reflexión, debe constituirse en fuente primordial para la consolidación del la cultura investigativa en la escuela; así, “la investigación acción participativa se constituye en la herramienta metodológica más apropiada que le permite reflexionar sobre su acción, con lo cual los conocimientos sobre la psico-socio-lingüística y la pedagogía adquieren una función social con sentido. Es decir, el lenguaje se convierte en objeto científico de conocimiento cuando se lo necesita para hacer conciencia de los actos comunicativos en cuanto a su estructura, su naturaleza y su funcionamiento, bien sea porque hay disfuncionamientos en las producciones o porque su elaboración ha resultado de tal calidad que invita a sistematizar criterios textuales de adecuación” (Jurado y otros, 2001: 126)

Así, el repertorio lingüístico se constituye también en referente para la investigación; por eso, es de suma importancia considerar el cómo se comunica la escuela desde todos sus estamentos, acciones y proyecciones para evidenciar los procesos formativos del lenguaje en los niños y jóvenes desde un espacio que garantice la interacción, la comunicación con sentido y la competencia con el lenguaje en términos de la comprensión y la producción de textos; igualmente, para potenciar en ellos la capacidad de indagación y búsqueda de información, connotados en el ámbito investigativo propio de los procesos de formación de los estudiantes.

Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades comunicativas transversales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que, por ende, amplían el campo de acción comunicativa. Tiene sentido entonces revisar cómo se manifiestan estas habilidades en el tejido comunicativo institucional; preguntarnos si ellas sí cumplen su real función comunicativa en todos los sentidos y dependiendo de sus protagonistas, es decir, quién o quienes hablan, escuchan, leen y escriben en la escuela y con cuáles intenciones comunicativas.

En la medida en que la escuela es un espacio para el aprendizaje y la comunicación, también lo es para el conocimiento a través de las diferentes formas discursivas, como la argumentativa, la expositiva, la narrativa, la

informativa, la descriptiva, entre otras, con la garantía de imprimir siempre sentido, es decir, la escuela es el escenario en el que se legitima el uso del lenguaje con sentidos diversos y obviamente a través de la variedad textual.

Desde las vivencias extraescolares se hace uso espontáneo del lenguaje en todas sus formas, y se trae a la escuela a través de su expresión no formal y cotidiana todo aquello aprendido desde las vivencias culturales, sociales, familiares y de diaria interacción. Es tarea de la escuela retomar este insumo de conocimiento para enrutar procesos de apropiación del lenguaje científico convencional para su uso en contextos y relaciones más exigentes desde los diferentes saberes específicos.

Esta transición implica el surgimiento de nuevos cuestionamientos, búsquedas, novedades e intereses a los cuales solo podrá accederse desde el ámbito investigativo mediado por el lenguaje, que poco a poco irá articulando, respondiendo y redefiniendo todo el nuevo bagaje de conceptos que aparecen. La responsable de cumplir esta tarea es la escuela con sus formas comunicativas y los diferentes estamentos y personajes que cumplen funciones diversas, como el rector, los coordinadores, los docentes, los estudiantes, los padres de familia, la secretaria y hasta los vigilantes de las instituciones educativas, quienes hablan, escuchan, leen y escriben de manera espontánea, intencionada o por encargo, de acuerdo con las tareas que a cada uno de ellos corresponde.

Solo con estos reconocimientos podrá concebirse la escuela y su función como escuela de la vida, para la cotidianidad, la expresión, el crecimiento, la investigación, la creación, la socialización, etc. En otras palabras, “el papel alcanzado por la escuela dentro del conjunto de procesos de socialización y de reproducción cultural le da un alcance sin precedentes al cuestionamiento de su sentido y de su orientación” (Mockus y otros: 1994; 74)

La escuela y su cultura comunicativa tienen que ser consecuentes con los procesos de formación para la cultura investigativa, empezando porque dentro de sus tareas está la de “universalizar las posibilidades de acceso a la tradición escrita y a las formas de comunicación y de conocimiento a ella asociadas” (Mockus y otros: 1994; 76). Y esto, si se tiene en cuenta que la escritura registra lo acontecido en la historia —en este caso de la

institución y de sus integrantes— y si se considera la escritura como la condensación de todos los procesos comunicativos anteriores a ella, como hablar, escuchar y leer. Por eso, “la escritura, además de ejercicio escolar y dominio del aprendizaje, encierra una naturaleza social. La activación de esta dimensión dentro del propio contexto escolar vincula la reflexión y la toma de decisiones en el proceso de escritura con las vivencias experimentadas por los alumnos” (Camps: 2006; 95) de esta manera, puede afirmarse que “la escritura es instrumento de programación, de registro, de reflexión y evaluación al servicio de la realización del proyecto, y como producto al servicio de la participación social” (Camps, 2006; 96); siendo así, la escritura es el puente que articula el mundo de la escuela con el mundo de la vida, es el camino a la posibilidad para precisar lo que se busca y lo que se encuentra en cuanto a la investigación se refiere.

Cabría entonces considerar de una manera mas amplia la relación consecuente entre escuela y posibilidad, en este caso intermediada por el lenguaje; posibilidad para incursionar en el mundo del conocimiento, la formación para la autonomía, la interrogación por el mundo y sus fenómenos, la exploración, la argumentación, la proposición, la participación, el respeto a la diferencia, el trabajo en grupo, la capacidad discursiva, la precisión con el conocimiento, el respeto, la escucha, el crecimiento individual y colectivo y otros más.

La escuela no puede obviar el lenguaje y sus diferentes funciones como el recurso que le sirve para cumplir con su tarea de informar, explicar, confrontar, corregir, indicar, proponer, cuestionar, formar, corregir, animar, acompañar, entre otras prácticas, no sin antes revisar las palabras, acciones, actitudes e interpretaciones que se suscitan cuando hay variadas intenciones comunicativas propias del contexto y del objetivo escolar. En otras palabras, las *formas de decir* determinan en gran medida las *formas de comprender*.

Así, las rutas metodológicas, los propósitos, las temáticas, la misión, la visión, la filosofía institucional, las estrategias pedagógicas y evaluativas, en conjunto, convocan al uso del lenguaje de forma clara y precisa por parte de sus diferentes responsables, como también al reconocimiento del error como referente esencial para la identificación de las posibilidades y dificultades que en un momento dado se tengan para continuar en el

proceso. Con mucha frecuencia aparece el error por los desencuentros entre lo que decimos, la forma como lo decimos y la intención comunicativa que tenemos, lo cual genera a su vez una interpretación subjetiva y, por ende, inadecuados procedimientos.

El puente comunicativo —como podría llamarse— se empieza a garantizar desde la misma aula de clase con la manera como el docente interactúa con los estudiantes para motivarlos a utilizar el denominado *lenguaje del pensamiento*, para formar el espíritu investigativo y la actitud hacia la ciencia a través de los lenguajes específicos propios de cada saber, para alimentar en sus estudiantes siempre la búsqueda de nuevos interrogantes, nuevos significados, nuevas respuestas, nuevas ideas y nuevas creaciones. El docente entonces es responsable de concientizarse de su tarea, ya que “casi todos los docentes llevan a cabo ciertas actividades en el contexto de sus prácticas diarias de enseñanza: presentan información, asignan tareas, dan cuestionarios y pruebas, hacen preguntas y encaran conversaciones y discusiones en el aula. Estas prácticas educativas son aspectos cotidianos de la enseñanza y presentan un marco apropiado para cultivar el lenguaje de pensamiento”. (Tishman y otros, 1994: 39).

Las tendencias actuales en educación indican cómo el docente debe propiciar que sus alumnos sean protagonistas activos dentro de sus propios procesos de aprendizaje, lo que se logra mediante acertadas acciones comunicativas que mantengan al estudiante en constante actividad cognitiva y experiencial con todo lo que lo rodea en la escuela, el medio social y el mundo del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Ello implica que el saber del maestro actual debe ser integral, en la medida en que además de garantizar el conocimiento amplio sobre el saber específico enseñado, debe conocer —además al sujeto a quien enseña— sus procesos de aprendizaje, sus etapas de desarrollo y sus necesidades; debe conocer el mundo de la tecnología, tener dominio del inglés como segunda lengua y conocer las propuestas didácticas y evaluativas actuales. También debe ser un docente que esté constantemente en proceso de actualización, desarrollo y formación de sus propias competencias de conocimiento. El saber del docente debe estar además contextualizado en el medio y en la época en la que está enseñando, lo que será garantía de su acertada misión, de la cual se espera que cumpla con las necesidades educativas del tiempo actual.

Los niños y jóvenes de hoy nacieron inmersos en el ambiente de información y tecnología; son personas que a pesar de algunas carencias, tienen el acceso a un mundo amplio de conocimiento. Esto implica que tengan muchas preguntas para formular, propuestas para hacer e ideas para compartir. Desde esta perspectiva, el docente que los acompaña debe tener un perfil de formación amplio, de manera que pueda responder a todas sus búsquedas y necesidades.

Según Emilia Ferreiro (2003), los docentes actuales tenemos grandes falencias con respecto a los niños y jóvenes porque somos analfabetas de la tecnología y esto nos pone en desventaja con ellos, quienes nacieron con la tecnología instalada en su mundo. Todo esto se constituye en bache obstaculizador de la comunicación, de la comprensión, del punto de encuentro entre las diferentes generaciones que conviven en la escuela.

Estas circunstancias demandan del docente un saber y saber hacer de manera práctica y efectiva, como lo indica la misma legislación en cuanto al propósito de desarrollar competencias en los estudiantes, pero ¿qué puede esperarse al respecto si el mismo docente no ha desarrollado sus propias competencias? Su saber entonces tiene que estar fundamentado en todos los principios de la tecnología, la ciencia, la comunicación, el humanismo y el conocimiento amplio del mundo, sin escatimar información alguna y sin dejar de responder a la sed de conocimiento de sus alumnos; en síntesis, se requieren docentes que tengan espíritu investigativo y que lo motiven constantemente en sus estudiantes como dinámica de su diario vivir escolar, de manera que se consolide así la comunidad institucional para ello.

Si se reconoce el verdadero estatus del lenguaje como recurso fundamental para incursionar en la formación para la investigación, entonces hay que trascender la formación del docente en el desarrollo de sus propias competencias de comprensión y de producción textual, “esta formación no puede seguir siendo una simple actualización teórica, sino que debe ser un programa de autoformación de equipos de docentes que conciban, diseñen, desarrollen y evalúen permanentemente proyectos de investigación. En estos, la lectura y la escritura se convierten en actividades constantemente practicadas por los docentes mismos, quienes de manera eficiente y entusiasta se comprometen con proyectos que exigen

la producción y comprensión de textos de todo tipo —exigentes, plenos de sentido—, que le ayudarán en su formación personal y profesional” (Jurado y otros, 2001: 124). Investigar implica ser usuario activo de la lengua en todas sus formas orales y escritas; solo con esta claridad, los docentes lograrán un real impacto en la consolidación de la cultura de la investigación entre sus estudiantes, de manera que los impulsen hacia procesos cada vez más complejos y, por ende, a retos más altos.

El docente no está solo; pertenece a una comunidad educativa. Delegar la responsabilidad de formar cultura investigativa en la escuela a través del lenguaje es reconocer que para que se cumplan los principios de formación del ser para el saber, el conocer y el hacer, es urgente que se revisen las prácticas, las formas, los propósitos, las actitudes, las palabras, los mensajes, las significaciones, los contextos, las referencias y las políticas que responsabilizan a las personas y a las instituciones del logro comunicativo armonioso y claro; que tenga como bandera el crecimiento y la comprensión para el bienestar individual y colectivo como logro de una consolidada cultura orientada a la investigación.

## **Referencias**

- Camps, Anna (coordinadora) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Duarte D. Jacqueline. *Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín*. Revista Iberoamericana de Educación. Sitio en internet. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie37a07.htm>]. Acceso: marzo del 2007.
- Ferreriro, Emilia (2003). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura económica.
- Jurado Valencia, Fabio; Rincón, Gloria; Molina, Pilar; Bojacá, Blanca (2001). *La formación docente en América latina. Red Latinoamericana para la Transformación Docente en Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Universidad Nacional de Colombia, 2001. (Colección Redes).

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Granés José; Charum, Jorge y Castro, María Clemencia (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Tishman, Shari; N.Perkins y David, Jay Eleen (1994). *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique.

# **Cultura de la investigación en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío**

*Sor Gloria Patricia Marín Ossa<sup>1</sup>*

La concepción de investigación, la reflexión sobre las normas que pueden regir dicho proceso, su integración al currículo, la identificación de las líneas de investigación de la institución, los recursos y la cultura del par, son aspectos que describen la cultura de la investigación en la Escuela Normal Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos.

## **Concepción de investigación en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío**

El ejercicio de la investigación, además de ser una exigencia para el proceso de acreditación que vive la Escuela Normal,

<sup>1</sup> Hija de María Auxiliadora. Profesora de Sistema Educativo Salesiano en la Escuela Normal Pedro Justo Berrío.

eficaz que promueve el fortalecimiento de la identidad vocacional de los maestros en formación inicial y permanente y la renovación de su práctica pedagógica, pues favorece la profesionalización, la innovación didáctica y metodológica y genera relaciones recíprocas con los estudiantes, en la búsqueda común de la verdad mediante la investigación educativa en el aula.

A partir de los núcleos interdisciplinarios la investigación se concibe como el proceso que posibilita diagnosticar situaciones problemáticas en los estudiantes y en la práctica pedagógica de los docentes, a través de la implementación de instrumentos de recolección de información, la reflexión crítica de la práctica pedagógica en el aula, el diseño de estrategias sobre el fundamento teórico que sustente la pertinencia de dichas estrategias para generar cambios significativos, la innovación y la sistematización de experiencias compartidas con los estudiantes, de acuerdo a su edad y grado de desarrollo evolutivo.

Esta concepción de investigación se construye progresivamente en la institución a partir de la revisión del proceso investigativo desarrollado por cada núcleo interdisciplinario, a través de la planificación y ejecución de proyectos de aula que implementan el proyecto de investigación del núcleo y que, a su vez, nutren el proyecto general de la Escuela Normal. Este trabajo ha sido motivado por las directrices dadas por el Grupo EOPAAC, avaladas por el Consejo Académico y compartidas en comunidad académica.<sup>2</sup>

El empeño por concretizar en el aula esta construcción conjunta del concepto y del proceso de investigación, mueve al maestro a reflexionar y reorientar la propia praxis pedagógica, pues le exige entrar en diálogo continuo con las nuevas tendencias metodológicas y didácticas y hacer del aula un taller en el que se construye el saber pedagógico, junto con los estudiantes, por medio de un proceso que parte de experiencias y problemas cotidianos, interesantes para los estudiantes, que permite la pregunta sobre las causas y las posibles consecuencias de dicha problemática, que ilumina teóricamente las propuestas de intervención que se convierten en una de las

---

2 El EOPAAC, Equipo Orientador del Proceso de Acreditación de Alta Calidad, se constituyó el 26 de septiembre de 2005. Hacen parte de este grupo la rectora, el coordinador académico, la coordinadora de pastoral y representantes de los núcleos interdisciplinarios existentes en la Escuela Normal.

tantas vías para solucionar la situación problemática en cuestión y ofrece conclusiones del proceso implementado y de los logros alcanzados. Estos resultados, por el impacto que producen, son presentados a la comunidad académica y son avalados para ser publicados como un aporte a la calidad de la educación en el municipio y en la zona de influencia.

Esto implica concebir la escuela y su entorno como un aula abierta con paredes transparentes, flexibles y permeables, que permiten ver la vida a través de ellas, reflexionar sobre los ambientes naturales y sociales que se relacionan con la cotidianidad escolar, para aprender de ellos como en un libro abierto y promover su transformación a partir de las construcciones pedagógicas elaboradas y sistematizadas.

Lo anterior implica asumir la investigación con un enfoque socio-crítico, como investigación acción-participación, en cuanto la escuela como comunidad es un todo social que se autoevalúa y busca soluciones dentro de ella misma en un estilo de relaciones de diálogo entre sus miembros y el entorno social.

La construcción e implementación de esta concepción de investigación hace surgir, entonces, la necesidad de redefinir la escuela como espacio abierto que se deja interpelar e interroga la cotidianidad de la zona de influencia, el aula de clase como un taller, las relaciones entre el maestro y los estudiantes, como un estilo relacional que permite la recontextualización del conocimiento como una construcción colegial que incide en la transformación de la vida escolar y social.

## **Reflexión sobre las normas que rigen la investigación en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío**

El ejercicio investigativo en la Escuela Normal está regido por normas establecidas en la Constitución Política de Colombia, en la Ley General de Educación y en las directrices ministeriales e institucionales.

En primer lugar, en la Constitución existen dos artículos que garantizan el ejercicio de la investigación como medio para promover el conocimiento y la cultura en el país. En el artículo 27 se lee: “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, y en el artículo 70 se afirma: “La cultura en sus diversas manifestaciones es

fundamento de la nacionalidad (...). El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación”.

En segundo lugar, la Ley General de Educación, en el artículo 5, numeral 5, establece que “la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos, y estéticos, mediante la aprobación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” es uno de los fines de la educación colombiana. En el mismo artículo, numeral 7, se habla de la investigación como un medio eficaz para acceder al conocimiento. En efecto, se afirma que otro fin de la educación es “el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones”.

Más adelante, en el numeral 9, se evidencia que los procesos educativos, de los cuales hace parte la investigación, han de desarrollar capacidades intelectuales, fundamentales en los colombianos, para que lleguen a ser personas que propongan y colaboren con la transformación social del país. Al respecto se afirma que otro de los fines de la educación es “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”. En el numeral 13 ya se menciona específicamente la investigación como una de las actividades intelectuales a dinamizar porque “la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educado ingresar al sector productivo”, hace parte de los fines de los procesos educativos en Colombia.

Además, la Ley General, refiriéndose a los objetivos generales de la educación básica, afirma que es necesario “fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa” (Ley General de Educación, 2001). En los objetivos específicos de la educación media académica se corrobora esta necesidad y se exige “la incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la

realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social” (Ley General de Educación, 2001, Art. 30).

Pero la Ley 115 no solo habla de la necesidad de formar a los estudiantes en investigación, también propone este tipo de formación para los docentes. En el Título VI, *De los educadores*, específicamente en el capítulo II, artículo 109, se dice que una de las finalidades de la formación de los docentes es “fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico”.

En tercer lugar, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de reglamentar la formación inicial y permanente de los maestros, ha promulgado varios decretos y documentos en los que asigna un puesto privilegiado a la investigación.

Uno de ellos es el Decreto 3012, por el cual se dan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales.

En el artículo 2, entre otras, se define la investigación como una de las finalidades de la propuesta de formación de la Escuela Normal para contribuir al desarrollo educativo a nivel local, regional y nacional. Dichas finalidades son:

- Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos.
- Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina base de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura.
- Contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que está inscrita.
- Contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad, especialmente en la zona de influencia.

El mismo decreto, refiriéndose al currículo para el ciclo complementario, en el artículo 4, afirma que “como parte del proceso curricular, las Escuelas Normales superiores deberán diseñar y ejecutar

propuestas de investigación pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia”.

Otro documento ministerial que corrobora la importancia de la investigación en la formación de los maestros es el *Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo*. En efecto, propone el ejercicio investigativo como uno de los referentes de calidad de la Escuela Normal y la define como el proceso que “trata cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos, en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2000; 30).

Tal vez el documento del Ministerio de Educación Nacional que hace una presentación más orgánica sobre la importancia y la incidencia del ejercicio investigativo en la Escuela Normal es el escrito por Martha Baracaldo, en el que hace una reflexión sobre los productos emanados de las Escuelas Normales para la acreditación de calidad y desarrollo y traza las directrices para la acreditación de alta calidad.

En dicho documento, titulado *Hacia una institución de alta calidad*, la autora afirma que “una propuesta investigativa que constituya el eje transversal de los procesos y actividades de formación y del quehacer de la institución” (Baracaldo, 2005; 18), es uno de los requerimientos fundamentales de la propuesta de formación para los maestros, tanto en formación inicial como en formación permanente.

En otro aparte, Baracaldo, refiriéndose a aquellos procesos que se requieren para alcanzar la acreditación de alta calidad, describe el sustento pedagógico, la formación de los docentes y la investigación. Sobre esta última afirma que la investigación es una función fundamental en la formación de maestros y se concibe como “una acción intelectual realizada a propósito de un problema la cual conduce a la creación de una nueva manera de pensar algo, de enunciar un sector del mundo, de proceder en relación con él, a la concepción, realización y puesta en obra de un objeto antes no existente y al reconocimiento de esa creación por parte de comunidades académicas” (Baracaldo, 2005; 30).

Dicha concepción, según la autora, permite identificar dos requisitos para que haya investigación (Baracaldo, 2005; 6):

- Establecer el nexo entre investigación y procesos de pensamiento orientados a la creación de conocimiento.
- Distanciarse de la usual idea de enseñanza cuando se trata de formar en y para la investigación, porque se aprende a investigar investigando. En este sentido el ejercicio de investigación en el aula exige precisar el lugar y el tiempo que tendría que ocupar la investigación de acuerdo a los propósitos educativos, identificar maneras de manejo de la información y de los materiales, los hábitos para formar en investigación, introducir trabajos de largo aliento, cómo crear espacios de escucha y acompañamiento del aspecto escrito a dichos trabajos.

Baracaldo también hace alusión al fomento de la investigación en las Escuelas Normales. En este sentido, afirma que es necesario asignar recursos y tiempo para el ejercicio investigativo. Sobre este punto propone reconocer el tiempo para investigación dentro del trabajo académico de los docentes y establecerlo de acuerdo al total de horas año, el cual será ocupado para la realización de los siguientes procesos (Baracaldo, 2005; 30):

- Formular y ejecutar proyectos de investigación.
- Asesorar y acompañar la preparación de proyectos de investigación de los estudiantes de décimo y undécimo grado y ciclo complementario.
- Escribir ensayos, artículos y otras publicaciones.
- Diseñar, dirigir y evaluar la puesta en común de la producción colectiva e individual de los trabajos de investigación.

Baracaldo también anota las siguientes condiciones para hacer posible la investigación a través de algunas prácticas que posibilitan el surgimiento de una nueva forma de hacer investigación (Baracaldo, 2005; 31):

- Búsqueda de información relativa a un tema, denominada indagación o consulta.
- Observación de situaciones escolares o del mundo de la vida.
- Registro de dichas observaciones en un diario de campo.
- Realización de actividades de sistematización de las prácticas docentes que pasan por la elaboración de trabajos monográficos, por el desarrollo de trabajos que siguen la metodologías de investigación que circulan para su enseñanza, por la constitución de semilleros de investigación o por el desarrollo de proyectos financiados por entidades especializadas.

A partir de estas directrices nacionales y ministeriales, la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío proyecta el ejercicio investigativo como uno de los rasgos fundamentales que definen el perfil del maestro que quiere formar.

Al respecto, la visión institucional afirma que “la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos, jurisdicción del norte antioqueño, pretende dar respuesta a las exigencias del siglo XXI, empeñándose en formar los maestros que la región y el país necesitan. Maestros implicados creativamente en los avances tecnológicos, científicos, pedagógicos, investigativos e innovadores, de acuerdo con los procesos democráticos, participativos, de convivencia y de paz que se plantean en la Constitución Política, en la Ley General de Educación y en los planes y programas de desarrollo”.

En la misión institucional también se alude a la investigación, aunque de modo tácito, como factor de innovación en el quehacer pedagógico de la institución: “La misión de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío es la formación de maestros para preescolar y básica primaria en una escuela incluyente que responda a las exigencias de la acción pedagógica comprometida con la historia, que haga de la acción pedagógica un medio para posibilitar la reconstrucción de saberes, el desarrollo de valores, aptitudes, habilidades y competencias con base en la propuesta de modelo pedagógico”.

La reflexión sobre la normatividad que rige la implementación y el fortalecimiento del ejercicio de la investigación en las Escuelas Normales,

particularmente en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, permite evidenciar que el ejercicio investigativo no solo involucra al docente, sino también al educando, desde los primeros años de escolaridad hasta el ciclo complementario, en el compromiso continuo y progresivo de innovar y enriquecer el conocimiento.

Esta argumentación se basa en dos principios. En primer lugar, la investigación del profesor se halla ligada al fortalecimiento de su conocimiento pedagógico y de su saber específico y, consecuentemente, al perfeccionamiento de la práctica en el aula. En segundo lugar, investigar se convierte para el estudiante en un medio para reflexionar sobre lo que diariamente vive y hace para enriquecerlo e innovarlo y convertirlo en fuente de saberes ulteriores.

Esta dinámica implica la revisión y renovación del currículo, plan de estudios, metodología y didáctica, sistema de evaluación, perfil del maestro de la Escuela Normal y del estudiante formado en este contexto educativo y la optimización de los ambientes de aprendizaje y de los recursos.

La dinamización de este proceso de renovación suscitado por la asunción de la investigación como eje transversal de la práctica pedagógica, crea la necesidad de proponer a los estudiantes, en general, la utilización del diario de campo como medio para sistematizar su experiencia y de estructurar un instrumento de registro de dicha experiencia para los docentes.

El documento diseñado para los docentes tiene dos partes. La primera contiene aspectos cotidianos y comunes a cualquier registro en cualquier institución educativa:

- Registro de procesos pedagógicos
- Grado
- Área
- Núcleo interdisciplinario
- Responsable
- Fecha de inicio
- Fecha de finalización
- Núcleo temático

- Actividades.
- Propósito
- Evaluación

La segunda parte del documento exige que el maestro demuestre la ejecución del proyecto de aula a través de la *reflexión pedagógica*. Esta se constituye en la manera de evaluar el proceso investigativo del docente.

Este ejercicio implica tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título sugestivo para la reflexión.
- Breve introducción.
- Identificación de una problemática o un acierto de la práctica pedagógica.
- Descripción de la problemática o acierto identificado.
- Descripción de actividades y propuestas realizadas que han favorecido la solución de la problemática o el logro de los aciertos, sustentada en principios, criterios, núcleos del saber pedagógico, conceptos articuladores, teorías pedagógicas y del saber específico (se pueden seleccionar los aspectos más pertinentes).
- Referencia a los avances y logros obtenidos en la implementación de las propuestas y actividades antes descritas.
- Identificación de otras propuestas y actividades que se deben — implementar para solucionar la problemática o fortalecer el acierto (este punto puede orientar la visión hacia otros proyectos y acciones que garantizan continuidad al proceso).
- Conclusión.

De esta manera se garantiza la implementación del proyecto de investigación del núcleo a través de los proyectos de aula.

Para el estudiante que continúa la profesión docente en el ciclo complementario, la investigación es una oportunidad de aplicar lo que aprendió durante la educación básica primaria, secundaria y media. Para hacer más concreto su trabajo ha de seguir una orientación y unas normas en su proyecto. Las normas que aplica en el proyecto de investigación son

aquellas dadas por las últimas reflexiones según el tipo y el enfoque de la investigación a realizar de acuerdo al énfasis en el cual el futuro maestro está inscrito y a las directrices dadas por el Consejo Académico.

En efecto, para la evaluación final del proyecto los evaluadores han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Proceso y seguimiento de la investigación.
- Proyecto escrito (aplicación de las normas ICONTEC, redacción).
- Sustentación (dominio, claridad y expresión oral, recursos utilizados, presentación personal).
- Propuesta (fundamentos teóricos, innovación pedagógica y didáctica, coherencia entre el proyecto y la propuesta).

## **Integración de la investigación al currículo**

La integración de la investigación al currículo promovido en la Escuela Normal genera la necesidad de crear espacios de reflexión académica, en los núcleos interdisciplinarios, para revisar los planes de estudio y garantizar su articulación al propio proyecto de investigación y al proyecto macro de la institución.

Además, con los docentes de primaria se realizan encuentros periódicos con el fin de planear una experiencia de integración interdisciplinar en el tratamiento de los objetos de conocimiento y de enseñanza identificados en los núcleos interdisciplinarios.

Dicha experiencia ha permitido dar un paso adelante en el proceso de investigación en la Escuela Normal puesto que ha propiciado el inicio de una experiencia piloto entre los docentes de cuarto y quinto grado, quienes se han unido para articular un proyecto de investigación común a todos.

Para el segundo semestre de 2006 el Consejo Académico propone la planeación de un proyecto interdisciplinar a implementarse institucionalmente en el primer semestre del año 2007.

La integración de la investigación al currículo ha fortalecido la calidad de la propuesta formativa de la Escuela Normal. Esto se constata porque los estudiantes desarrollan progresivamente:

- Las habilidades instrumentales básicas de lectura, escritura y cálculo.
- La capacidad de comprender conceptos e ideas complejas de tal modo que las pueda explicar con sus propias palabras.
- La capacidad de comprender ideas de un segundo nivel de complejidad que incluye principios, relaciones, generalizaciones y otros conceptos abstractos, capacidad que implica interpretaciones, discriminación entre datos relevantes y la distinción entre hechos y meras opiniones, selección de la información necesaria para resolver un problema y la capacidad de sacar conclusiones a partir de la información de la cual se dispone.
- La capacidad de aplicar habilidades, conocimientos, ideas y principios superiores a la solución de un problema o situación nueva.
- La motivación y búsqueda de la creatividad de modo tal que el alumno sea capaz de tener una conducta original frente a nuevos problemas y contextos que se presentan a su experiencia.
- Un desarrollo integral de la personalidad en términos de contenidos intelectuales, afectivos, relacionales y psicomotores.
- Valores y normas de comportamiento en el grupo familiar, la comunidad y la sociedad.
- La capacidad de reconocer la importancia del medio ambiente y los valores del patrimonio cultural local, nacional y universal.
- La pertinencia de los conocimientos, principios y habilidades aprendidos en la escuela respecto de las características de la comunidad local, regional y de la sociedad.

En los docentes, la integración de la investigación al currículo, ha propiciado:

- La profundización en el saber pedagógico y el saber específico.
- La reestructuración de las jornadas pedagógicas con el fin de crear espacios de formación en investigación para los docentes de la

institución y de aquellas que acogen a los estudiantes del ciclo complementario para la realización de la práctica pedagógica y del proyecto de investigación.

- La capacitación para una buena escritura y superación del temor a plasmar su experiencia pedagógica, de forma que pueda ser socializada en la comunidad académica y publicada en la revista Institucional *Alternativa pedagógica*.
- La estructuración del propio proyecto de investigación que nutre el proyecto del núcleo interdisciplinario y proyecto macro de la institución.
- La organización de espacios académicos y formativos, como seminario-talleres, foros educativos y congresos para los docentes de la zona de influencia.

De lo descrito anteriormente se concluye que la investigación articula progresivamente los procesos formativos diseñados en la institución, tanto para los estudiantes como para los docentes, genera la innovación curricular y suscita la necesidad de construir un nuevo plan de estudios que implemente la interdisciplinariedad.

## **Línea de investigación de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío**

Partiendo del proyecto macro de la institución *La incidencia de la investigación en la identidad vocacional del maestro de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos*, los procesos investigativos en la Escuela Normal tienden hacia dos vertientes: la investigación de las prácticas pedagógicas que tienen como finalidad innovar las estrategias metodológicas y didácticas para trabajar en el aula, y el fortalecimiento de la identidad vocacional y la profesionalización del docente.

Los proyectos de investigación de los núcleos interdisciplinarios se articulan en estas dos líneas como se describe a continuación.

En la línea de la investigación de las prácticas pedagógicas se inscriben:

- La incidencia de la enseñanza de la música en el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 8ºB y 5ºB de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos (Núcleo lúdico-artístico).
- Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales, la tecnología y la informática en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (Núcleo de ciencia y tecnología).
- La práctica pedagógica como objeto de investigación de los educadores del núcleo de matemáticas de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (Núcleo de matemáticas).
- Las prácticas pedagógicas utilizadas por los maestros de lengua castellana de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío no han favorecido el fortalecimiento de las habilidades propias de la producción escrita en los estudiantes. De ahí que sea necesario reconstruir dichas prácticas mediante la implementación de nuevas estrategias didácticas y metodológicas (Núcleo social-cultural-humanidades).

En la línea del fortalecimiento de la identidad vocacional y la profesionalización se ubican:

- La formación del maestro de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío como sujeto de saber pedagógico con identidad salesiana (Núcleo de pedagogía y práctica).
- Cómo formar maestros humanos y críticos desde las ciencias sociales en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (Núcleo ético-social).

Los proyectos de investigación de los estudiantes del ciclo complementario se inscriben en la línea de la investigación formativa, ya que se busca su formación en el proceso de investigación y a la vez la realización de una propuesta de intervención desde el énfasis, para crear o

fortalecer estrategias metodológicas y didácticas aplicadas en el aula en la cual realizan su práctica pedagógica.

A continuación se hace una reseña de los proyectos de investigación de los estudiantes del ciclo complementario a partir de 2001:

- Desarrollo del pensamiento numérico y simbólico en el grado preescolar de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2001).
- Las actividades lúdicas como mecanismos para la producción de textos en los grados cuarto y quinto de la escuela rural José María Meneses de Carolina del Príncipe (2001).
- Incidencia de la carencia afectiva en el aprendizaje de los niños de cuarto grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2001).
- Implementación de las artes escénicas desde la teoría y la práctica para el fortalecimiento de la producción textual de los alumnos de sexto y séptimo grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2001).
- Fortalecimiento de la comprensión y producción de textos en niños de preescolar de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2001).
- Metodología por proyectos, estrategia para la producción de textos en los niños de segundo grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2001).
- Estrategias pedagógicas para disminuir el problema de la dislalia en niños de 5 a 7 años de la Escuela Urbana Entreríos (2001).
- La disociación musical como elemento para mejorar la expresión corporal de los niños de jardín de la Escuela Materna Franciscana de Santa Rosa de Osos (2001).
- Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría en los alumnos de segundo grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos (2002).
- Incidencia de la agresividad en la formación del niño que se encuentra en preescolar y en quinto grado en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2002).

- Estrategias metodológicas para la construcción del concepto de número en los alumnos de primer grado en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2002).
- Estrategias didácticas para la comprensión del concepto de las operaciones al formular y resolver problemas matemáticos de los niños que se encuentran en tercer grado de la Escuela Rural José María Meneses (2002).
- Estrategias metodológicas para la construcción del concepto de número en los alumnos de primer grado de la Escuela Rural Integrada San Matías (2002).
- Estrategias metodológicas para el aprendizaje significativo de sistemas geométricos y el desarrollo del pensamiento espacial en los alumnos de preescolar de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2002).
- Implementación de estrategias metodológicas para el fortalecimiento de las operaciones básicas en los alumnos de quinto grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2002).
- Estrategias didácticas para la adquisición de la lectura en los niños de primer grado del Centro Educativo Rural Orobajo de Santa Rosa de Osos (2003).
- Estrategias didácticas para mejorar la expresión oral en los niños de tercer grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2003).
- La literatura infantil como estrategia para mejorar la producción de textos en los niños de cuarto grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2003).
- Los medios de comunicación social como herramienta para mejorar la producción textual en los niños de segundo grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2003).
- Estrategias metodológicas para fortalecer el pensamiento numérico y simbólico en el grado preescolar de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2004).
- Estrategias didácticas pertinentes para el mejoramiento del aprendizaje de las operaciones básicas en el tercer grado del Centro Educativo Rural La Muñoz de Santa Rosa de Osos (2004).

- Estrategias pertinentes para el fortalecimiento de la geometría en el tercer grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2004).
- Estrategias metodológicas para el fortalecimiento del pensamiento geométrico en los alumnos de preescolar de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2004).
- Estrategias metodológicas para incentivar el interés por la lectura en los niños de quinto grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2004).
- Estrategias para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de primero a quinto grado del Centro Educativo Rural La María (2004).
- La lúdica como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las operaciones básicas en los niños de cuarto grado del Colegio Hoyorrico (2004).
- Estrategias didácticas para la producción de textos de los alumnos de tercer grado de la Institución Educativa Cardenal Aníbal Muñoz Duque, sede Alto de la Mina (2004).
- Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en los niños de segundo grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2004).
- Implementación de estrategias pertinentes para promover las competencias interpretativa y argumentativa en los alumnos de tercer, cuarto y quinto grado de la Escuela Rural La Cabaña (2004).
- La manipulación de objetos como estrategia didáctica para el aprendizaje de las operaciones básicas en el segundo grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2004).
- Estrategias metodológicas para el mejoramiento del aprendizaje del desarrollo del pensamiento espacial y geométrico de los alumnos de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2005).
- La literatura infantil como estrategia didáctica para fortalecer el proceso lecto-escritor en los niños de cuarto grado de la Institución Educativa Cardenal Aníbal Muñoz Duque, sede Porfirio Barba Jacob (2005).
- Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2005).

- Estrategias didácticas para el fortalecimiento de las operaciones básicas en los niños de cuarto grado de la Institución Educativa Cardenal Aníbal Muñoz Duque, sede Porfirio Barba Jacob (2005).
- Estrategias metodológicas para el fortalecimiento de la aplicación de las operaciones básicas matemáticas en los niños de cuarto grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2005).
- La prensa escuela como estrategia didáctica para promover las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en los niños de quinto grado de la Institución Educativa Cardenal Aníbal Muñoz Duque, sede Maximiliano Crespo (2005).
- Estrategias metodológicas para el mejoramiento de la habilidad de escucha en los alumnos de cuarto grado de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (2005).
- La expresión oral, una habilidad básica para mejorar la comunicación en los niños de cuarto grado del Centro Educativo Rural Berrío de Santa Rosa de Osos (2005).
- Fortalecimiento del proceso de socialización a través del juego como medio didáctico (2006).
- Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía física colombiana en los niños de quinto grado del Centro Educativo Rural La Muñoz (2006).
- Implementación de medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el tercer grado del Centro Educativo Rural La Muñoz (2006).
- Fortalecimiento de la convivencia centrada en valores en los niños del tercer grado de la Institución Educativa Rural Hoyorrico de Santa Rosa de Osos (2006).
- Fundamentos teóricos y estrategias didácticas para el fortalecimiento de la ubicación espacial, lectura y dibujo de mapas (2006).
- Estrategias metodológicas para el fortalecimiento de las relaciones sociales en los alumnos de primer grado del Centro Educativo Rural La Muñoz (2006).
- Estrategias didácticas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de la relación espacio temporal en los niños de segundo grado del Centro Educativo Rural El Vergel (2006).

- Influencia de la problemática familiar en la convivencia escolar de los alumnos de tercer grado de la Institución Educativa Hoyorrico (2006).
- Incidencia de la inasistencia a la escuela en el proceso de socialización de los niños del Centro Educativo Rural La Muñoz (2006).
- Estrategias didácticas para promover los aprendizajes significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las competencias ciudadanas (2006).
- Estrategias didácticas para mejorar las relaciones sociales en los alumnos de tercer grado del Centro Educativo Rural Orobajo Santa Ana (2006).

A partir del año 2005 la institución participa con los estudiantes de octavo grado en el *Proyecto ciudadano* promovido por Empresas Públicas de Medellín que tiene las siguientes finalidades (Empresas Públicas de Medellín, 2004; 5-6):

- Ayudar a identificar claramente problemas de la comunidad y a priorizar aquel que los estudiantes consideren más urgente e importante.
- Guiar el proceso de identificación de las instancias gubernamentales encargadas de dar solución a la problemática seleccionada.
- Ofrecer pautas para analizar las políticas públicas existentes frente al problema, así como las que se están estudiando, para buscarle solución.
- Animar a los estudiantes a formular propuestas de políticas públicas que den respuesta efectiva a la problemática identificada.
- Desarrollar habilidades de comunicación, investigación y trabajo en equipo que permitan a los estudiantes hacer una presentación sistemática y ordenada de su trabajo.

Dichos objetivos se logran a través de la implementación del siguiente proceso (Empresas Públicas de Medellín, 2004; 6-7):

- Analizar el concepto de política pública.
- Identificar problemas de política pública en la comunidad.

- Escoger un problema de estudio.
- Recoger información sobre el problema seleccionado.
- Analizar y discutir la información obtenida.
- Desarrollar el portafolio del proyecto.
- Presentar formalmente el proyecto.
- Evaluar la experiencia.

La creciente producción evidencia que la investigación, paulatinamente, se convierte en la institución en medio eficaz para fortalecer la identidad vocacional del maestro en formación inicial y permanente, renovar las prácticas pedagógicas y recontextualizar el conocimiento con miras a responder a las necesidades educativas reales de los estudiantes y de la zona de influencia.

## **Recursos para la investigación en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío**

En la institución se cuenta con varios recursos para el ejercicio de la investigación: maestros —algunos avanzados en formación en investigación—, estudiantes, aulas de clase, aulas especializadas en tecnología, matemáticas, inglés y computación —con acceso a Internet—, libros apropiados a la naturaleza de cada investigación, colaboración de las escuelas del municipio, sobre todo aquellas de la zona rural donde los estudiantes del ciclo complementario realizan la práctica pedagógica y desarrollan el proyecto de investigación.

Además, se cuenta con el equipo EOPAAC, la participación de tres docentes en el semillero de maestros investigadores promovido por la Universidad de Antioquia, la constitución de los maestros como comunidad académica y la revista *Alternativa pedagógica* como órgano de difusión institucional. También se creó el Consejo de Práctica para orientar el proceso de investigación y de desempeño de los estudiantes del ciclo complementario.

## Cultura del par

Para la realización y evaluación de los proyectos de investigación de los maestros y estudiantes, se ha conformado la comunidad académica, que se convierte, a su vez, en promotora y evaluadora de los escritos y resultados producidos en la institución. Sin embargo, se constata la necesidad de vincular pares externos e instituciones que aporten calidad a los productos investigativos a través de sus críticas y sugerencias, apoyados en las nuevas tendencias pedagógicas, metodológicas y didácticas.

Las consideraciones anteriores evidencian que la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío consolida progresivamente una cultura de la investigación motivada por las directrices planteadas para las Escuelas Normales que involucran a docentes y estudiantes, en forma progresiva y sistemática, a través de políticas claramente definidas que promueven la implementación de este proceso formativo en el aula y en las instituciones que acogen a los estudiantes del ciclo complementario para su práctica pedagógica, con el fin de convertirse en polo de desarrollo educativo a escala local, regional y nacional.

De este modo la Escuela Normal se convierte en una institución formadora de maestros que asume la responsabilidad pedagógica y social de crear las condiciones necesarias para que estudiantes y maestros se conviertan, a través del ejercicio de la investigación, en productores de un saber pedagógico que responde a las necesidades del contexto, dinamiza los procesos de transformación de la escuela y promueve el posicionamiento del maestro como profesional de la pedagogía en la actual sociedad del conocimiento.

## Referencias

- Baracaldo Q., Martha Elena (2005). *Hacia una institución de alta calidad*. Informe final. 2005.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: La Asamblea.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo*. Bogotá: El Ministerio.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2001). Código de la educación y Estatuto laboral de los docentes. Ley General de Educación. Bogotá: El Ministerio.

Empresas Públicas de Medellín (2004). *Proyecto ciudadano. Hacia la construcción de una cultura ciudadana*. Medellín: Fundación Presencia.

# **El componente investigativo: reto de la institucionalidad de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca**

*Ricardo Steffens<sup>1</sup>  
Francia Elena Álvarez Valet<sup>2</sup>  
Judith Isabel Márquez Castañeda<sup>2</sup>*

A partir de la Constitución Política de 1991 y la promulgación del Decreto 3012 de 1997, las políticas educativas se orientan intencionalmente a asumir una nueva concepción de educación, replantear el rol de maestro, formular propuestas innovadoras para la formación del maestro que requiere la Colombia de hoy, hacer sostenible la calidad de los procesos institucionales de las escuelas normales y consolidar la profesionalización de los docentes, en la cual estos deben comprometer todo su ser. En este sentido, la experiencia en Cauca, en el marco de un proceso educativo con rezagos rurales, no había presentado antecedentes que dieran cuenta

---

1 Profesor de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, Cauca. Cibercorreo: isgo\_2002@yahoo.com

2 Profesoras de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, Cauca

históricamente del desarrollo de propuestas investigativas en el ámbito de las instituciones educativas de educación básica y media de la localidad. Este componente no había sido prioridad para la generación de ambientes de aprendizajes, tanto para el maestro y los alumnos, que permitiesen desarrollar algunas competencias investigativas y su aplicación en las situaciones cotidianas de la vida escolar, y la ubicación, por supuesto, en algún paradigma epistemológico como soporte de cualquier propuesta investigativa. Uno de los aspectos más importantes e interesantes del proceso de reestructuración de las escuelas normales es el que se refiere a la investigación.

Entre las finalidades del Decreto 3012 está precisamente la de desmitificar la investigación en la propuesta de formación de maestros. Esta norma alude al hecho de que deben desarrollarse en los maestros en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos, además de promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y, a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y la cultura y contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que se inserta esa escuela normal.

En esta perspectiva, la norma también valora la investigación pedagógica como nodo importante del saber, en la formulación de los programas de formación de maestros, y como parte del proceso curricular. Orienta entonces para que las escuelas normales diseñen y ejecuten propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia y como una obligación de las escuelas normales y las universidades con las cuales se suscriben los convenios.

Todas estas metas implican una relación directa o indirecta con el componente investigativo, que, más allá de la orientación técnica de la disposición oficial, debe ser uno de los soportes fundamentales y generador de la formación de alta calidad del educador colombiano, independientemente de la institución donde se haya formado y el nivel,

la modalidad o los ciclos educativos en los cuales vaya a desarrollar su práctica educativa.

## **Cómo ingresamos a la cultura investigativa**

La historia de nuestra normal está llena de particularidades muy específicas. Una de ellas es que nacimos al mismo tiempo en que se dio el movimiento renovador denominado *reestructuración de las escuelas normales*. En el año 1997 se consolidó el propósito de un grupo de docentes del Liceo Cauca, primera agrupación (actual Liceo Cauca), de fundar la Escuela Normal para el Bajo Cauca Antioqueño y recuperar un espacio para la formación del nuevo maestro que requería la subregión y su conformación como institución autónoma en el año 1998, ya que solo existía la modalidad pedagógica en el mencionado liceo.

Cuando nos integramos como comunidad educativa y se conformó el colectivo docente, teníamos las expectativas comunes y corrientes que se alimentaron desde nuestras experiencias en los colegios tradicionales donde laboramos. No éramos conscientes de la dimensión y el compromiso que deberíamos asumir como escuela normal superior. En torno a la investigación, no se tenía una sólida referencia ni ninguna experiencia concreta que nos permitiera experimentar cierta tranquilidad en ese sentido; por el contrario, sentimos que formamos parte de la cultura educativa colombiana en el contexto de las instituciones de educación básica y media en la que ha existido prácticamente un divorcio del componente investigativo en el desarrollo de los procesos curriculares. Las señales, que en ese momento consideramos significativas, provenían de las referencias apropiadas desde los pregrados y posgrados cursados por los docentes, de los cuales, algunos pertenecíamos a la generación de maestros que aún se resisten a modificar su práctica y a quebrantar los esquemas tradicionales que impiden la formulación de propuestas innovadoras. Comprendimos, entonces, que era necesario desarrollar un proceso de autoformación permanente que contribuyera a un proceso de reconversión hacia un maestro investigador y estimulador del espíritu investigador de sus alumnos.

Una vez ubicado el maestro en el contexto de la escuela normal superior, consciente de su nuevo rol como formador de formadores, asume

responsablemente el compromiso de contribuir en la transformación de su realidad y la de los futuros maestros y reaccionar para estimular, fomentar y rescatar las inquietudes en torno a la investigación educativa y pedagógica articulada al proceso formativo y la apropiación y depuración de los diferentes saberes disciplinarios, además de patentizar el impacto que produce en el colectivo docente normalista el abordar la investigación que implica fundamentarse en torno a ella y la conciencia de que se hace necesario considerarla como generador de conocimiento y factor prioritario de la agendas del siglo XXI.

Como resultado de la curiosidad en torno a la investigación en el ámbito de la escuela normal, han surgido interrogantes en distintas direcciones cuyas respuestas han venido contribuyendo a la construcción y posterior consolidación de la cultura investigativa normalista: ¿qué se entiende por investigación? ¿Para qué se aprende a investigar? ¿Cómo se hace una investigación? ¿Qué tipo de investigación debe desarrollar un maestro? ¿Para qué les sirve la investigación a un maestro y a un estudiante? ¿La investigación contribuye a la generación de teoría pedagógica y al mejoramiento de la calidad educativa? ¿De qué manera la formación investigativa contribuye a la comprensión de sentido y a la transformación de la práctica pedagógica? ¿Cuál es la diferencia de la investigación entre los niveles de educación preescolar, básica, media, técnica y superior?

Entiéndase que la educación como factor de desarrollo y el papel de la investigación en la generación de conocimientos son temas esenciales para el éxito. La investigación se asume, entonces, como un componente esencial dentro del fenómeno de la reestructuración de las instituciones educativas normalistas cuya naturaleza esencial es la formación de maestros. Aparecen, entonces, multiplicadas las experiencias que tienen que ver con diversas formas de organizar el colectivo docente. Un ejemplo de ello es la consolidación del equipo docente y la conformación de comunidades académicas desde los núcleos interdisciplinarios como espacios para reflexionar, indagar, estudiar o abordar la realidad educativa y su cotidianidad escolar. Se comprueba la necesidad de romper las barreras interdisciplinarias e integrar la teoría y práctica crítica en el desarrollo de procesos formativos de maestros, y no únicamente en el espacio dedicado a la práctica docente.

En el conjunto de información que trajo consigo la reestructuración, se valida la comunicación de nuevos conceptos y el conocimiento de muchas experiencias que han facilitado la apropiación, la comparación, la crítica y la reflexión; se han satisfecho aspiraciones y cumplido metas en el marco del ejercicio real de la autonomía de cada escuela normal, desde cada actor comprometido con la formación de maestros, se han realizado cambios sustanciales en la institucionalidad, se han planteado proyectos y se han diseñado los caminos que han venido mejorando la realidad de nuestra escuela normal.

Bajo estas consideraciones, cobran sustancial relevancia la formulación y desarrollo del *Proyecto general de investigación* de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca (IEENSBC), lo cual se hace en medio de las expectativas e inquietudes que caracterizaron la fundación y reestructuración de esta y la consecución de la acreditación previa y de calidad y desarrollo. Se desarrollan acciones investigativas que conducen a la construcción de la propuesta de formación de maestros con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental a partir de los siguientes ejes problematizadores:

- ¿Qué acciones debería emprender el maestro que propicien la relación entre teoría y práctica en el desarrollo de las actividades pedagógicas y curriculares centradas en la enseñanza de las ciencias naturales?
- ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas del maestro y las falencias de los alumnos en cuanto a establecer la relación hombre-naturaleza-ciencia y la incertidumbre frente a la identidad, adquiridos en la familia como factor determinante de un medio multicultural?
- ¿De qué manera la acción pedagógica del docente debe influir de modo efectivo en los procesos de aprendizaje para evitar la mera información y propiciar la comprensión del conocimiento científico?
- ¿Cómo implementar espacios que posibiliten la construcción de las didácticas basadas en la relación entre pedagogía y ciencia?

La puesta en marcha de la propuesta de investigación general, como orientadora del sentido que debe tener la formación del maestro en la subregión del Bajo Cauca —desde la cultura científica y ambiental— se constituye en un compromiso para el colectivo docente de la institución en la medida en que lo convoca a liderar procesos didácticos que posibiliten el reconocimiento de la relación entre ciencia y pedagogía como mediadora en la construcción de procesos de desarrollo humano.

Es importante que en una subregión tan fraccionada en su condición hombre-naturaleza se tenga como expectativa formar maestros con cultura científica y ambiental, para que en su calidad de ciudadanos se comprometan en la definición de proyectos que aboguen por la racionalización desde lo sostenible y lo sustentable a partir de la puesta en marcha de los proyectos educativos institucionales.

Finalmente, esta propuesta propende por modificar el quehacer educativo desde la reflexión pedagógica para comenzar a abordar la formación docente con criterios de ciudadanía y de intelectualidad desde el acercamiento de todos los saberes disciplinarios al mundo de las ciencias naturales y la educación ambiental, en relación con la investigación y la construcción de objetos de enseñanza.

El acercamiento al documento del desaparecido CAENS (Comité de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores) iluminó la construcción de la ruta que se debía seguir como aspecto metodológico dentro de la propuesta. Dice Marta Lorena Salinas que la investigación debe ocupar la cotidianidad institucional y convertirse en el motor que da fuerza a los pequeños hallazgos, construye registros y recoge las huellas de la institución con vida propia. Esta premisa ratifica la intencionalidad con la cual el equipo investigador y el colectivo docente de la normal se plantearon abrir las discusiones y debates en torno a la investigación educativa y los paradigmas de investigación. Se admite, desde luego, que la definición del concepto de *investigación educativa* ha estado cambiando a medida que han surgido nuevas teorías y enfoques para entender el acto o hecho educativo, pues este adquiere diferentes significados según su objeto o su finalidad. Para ello se han definido algunas líneas metodológicas que permitan integrar diversas corrientes y métodos que orienten el desarrollo investigativo permanente.

Una primera alternativa se enfocó en la investigación cualitativa o etnográfica. La etnografía surge como un camino para documentar relaciones particulares entre los maestros, alumnos, padres de familia, comunidad, familia y la propia escuela normal, para establecer un registro que permita extraer de la concepción de estos actores participantes su colectivo imaginario y así contribuir a la organización de una propuesta como alternativa curricular.

De la estructura del método etnográfico se aprovecha que es abierta y artesanal, es decir, en continua construcción. Sin embargo, como hay algunas estrategias o eventos generales que se emplean en el proceso de construcción de conocimiento, estos tuvieron reconocimiento en el desarrollo de la propuesta:

1. Explicitación de las propuestas de marcos de referencia o teorías con las cuales se aproxima el investigador al estudio de la nueva realidad.
2. Inserción directa del investigador en la comunidad en estudio.
3. Categorización de los fenómenos que se van observando con base en el propio marco de referencia.
4. Reconstituciones aproximativas que se van incorporando al marco de referencia inicial. (Flórez, 1998: 210)

El proceso de investigación en la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca pretende, como escenario etnográfico, conducir a los maestros formadores, alumnos y alumnos maestros en formación a entender el papel de la educación como proceso cultural y su análisis como un agente de cambio social. Además, el proyecto presenta dos orientaciones y alternativas didácticas: una, desde la heurística y otra, desde la hermenéutica.

Como proceso de investigación, iniciamos su desarrollo en el año 1998 a partir de los referentes construidos en el ejercicio de las prácticas pedagógicas, los sectores articulados a la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca y los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos para identificar colectivos imaginarios en los alumnos, padres de familia, miembros del sector productivo y grupos organizados de la comunidad: Es así como surge la necesidad de formación de los docentes en alusión a una nueva visión y estructura sobre la teoría de la investigación, el desarrollo

de procesos de aprendizaje significativo y la didáctica del acto docente y del campo aplicado.

Se asume en primera instancia la importancia del proceso de formación permanente e integral que debe poner en operación un proceso activo-participativo, fundamentado en la capacitación y apertura de espacios para la integración, la expresión libre del pensamiento y la interacción con otros saberes y entre la teoría, la práctica y la investigación que orienten la práctica educativa del docente y el desarrollo formal de los procesos institucionales.

De esta manera, este proceso de formación de docentes con cultura científica y ambiental se dinamiza a partir de metodologías activas en relación con el concepto de currículo que se centra en el *cómo* de la educación, pensado en procesos de desarrollo significativo desde una perspectiva histórico-hermenéutica de acciones mentales, sujetas a conocimientos previos y solución de problemas que conducen a la construcción de habilidades, destrezas y competencias; sin embargo, para que se den estos procesos significativos de desarrollo, el alumno debe emerger y trascender con otros.

Se han logrado organizar equipos docentes interdisciplinarios, jornadas pedagógicas, talleres, charlas, mesas de trabajo, con el propósito de orientar a los docentes hacia el desarrollo de la investigación y sistematización de los resultados, de tal manera que esta tenga importancia como eje del quehacer institucional y, así, estimularlos hacia la necesidad del trabajo colectivo para la construcción de una propuesta pedagógica que, al haber surgido de un problema, constituyera el proyecto general de investigación de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca.

Las acciones permanentes del desarrollo del proyecto general de investigación han convocado a su reestructuración y fortalecimiento y a su articulación con los proyectos de núcleos, así como la relación de los proyectos de investigación del ciclo complementario con los proyectos de los núcleos interdisciplinarios. Estos proyectos de los núcleos y también los de aula se adoptan como criterios de desarrollo que transforman nuestra escuela normal a través de experiencias que identifican la vida escolar, los hacen pertinentes y coherentes, posibilitan la integridad de la escuela en su responsabilidad con lo cotidiano y hacen evidente el aprovechamiento eficaz

y eficiente de sus recursos para relacionar sus proyectos con el propósito institucional de asumirnos como “laboratorio pedagógico subregional”.

En este contexto, emerge la propuesta de investigación del ciclo complementario, cuyo objetivo pretende proporcionar ambientes de aprendizaje para desarrollar competencias investigativas (interpretar, preguntar, argumentar, proponer y escribir) a partir de la experiencia pedagógica de los maestros en formación.

Conscientes de que el ciclo complementario tiende en su esencia a la formación de formadores, este lleva implícita la tarea permanente de motivarlos para que se formen en la reflexión, el espíritu crítico y la investigación; son espacios propicios como agentes de cambio. Ante el vertiginoso crecimiento poblacional y el desarrollo del mundo tecnológico, se requiere que la educación tienda en todos los niveles —y muy específicamente en este, del cual nos ocupamos— a potenciar el papel de la investigación como estrategia mediadora entre la teoría y la práctica y el mundo de la colectividad.

En consecuencia, las escuelas normales superiores, a través de sus propuestas curriculares, pretenden abrir las puertas a la investigación para permitir la lectura permanente de contextos e impulsar innovaciones educativas que las conviertan en foro de la cultura, ejes del desarrollo social y espacio privilegiado para la confrontación de saberes; y asimismo, para dibujar el mapa de la búsqueda y la reinención de la verdad; verdad que nunca será absoluta, puesto que nos permite observarnos permanentemente a nosotros mismos no solo en interacción con otros y con el entorno — como ya se dijo—, sino, además, al nivel del aula, a fin de producir teoría pedagógica desde la práctica.

La investigación, como espacio para la reflexión, será también el medio para la formación de comunidades científicas nutridas desde la reflexión y el desarrollo del pensamiento. El proceso de investigación en el aula y en la escuela desarrolla en los maestros en formación habilidades investigativas para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir a cerca de su propia práctica. La acción educativa es un proceso vivencial en un recorrido cíclico, a manera de espiral que abarca las dimensiones referidas a lugares, objetos, actores y actividades, es decir, qué hacen las personas, con qué y en dónde.

Resulta, entonces, necesario identificar temas y problemas surgidos de la práctica pedagógica cotidiana en la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca (IEENSBC). El accionar educativo en nuestra institución debe desarrollar competencias para planear y desarrollar visitas de campo, tomar notas y elaborar registros y diarios de campo. Estas acciones se dan a partir de la observación directa y participativa. Además, es fundamental para nuestra propuesta realizar entrevistas etnográficas, utilizar métodos interactivos, manejar instrumentos, escribir y reiniciar o terminar el proceso cuando se considere necesario. Los maestros en formación pueden organizar grupos de estudio para construir saberes y confrontar y criticar lo que hacen, al mismo tiempo que aprenden a investigar.

El proyecto general de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca se articula a la propuesta de investigación del ciclo complementario, conscientes de que la tarea que nos atañe como formadores—y por la naturaleza de nuestra institución educativa, articulada con la Universidad de Antioquia— es la de propender por la continuidad al nivel del ciclo complementario de los procesos que se gestan desde la formación inicial del futuro maestro.

De este modo, nos apoyamos en la estrategia investigativa que gira alrededor del proyecto general denominado “La formación de un maestro con cultura científica y ambiental para la atención de los procesos de desarrollo educativo en la subregión del Bajo Cauca Antioqueño”, escogido y denominado así después de un estudio-diagnóstico realizado por la comunidad educativa, con la cual se pudo identificar la necesidad de la subregión para transformar su realidad a través de una propuesta de formación de maestros con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Así, bien vale la pena aplicar estrategias pedagógicas que desde la escuela favorezcan la calidad de vida en los contextos escolar, familiar y social.

Desde esta perspectiva y con la intención pedagógica y curricular propia de la IEENSBC-Universidad de Antioquia, pretendemos dar continuidad, coherencia y pertinencia académica y cultural en las dimensiones científica, ética, cognitiva, física y estética a los procesos de formación del futuro maestro. Tal articulación tiene aplicabilidad y

funcionalidad con base a las siguientes estrategias que permiten patentizar la vinculación de la teoría y la práctica por la vía de la experimentación, la investigación, la enseñanza y la producción de saber pedagógico, entendido como aquel que contextualiza para darle sentido a su rol como maestro.

- **Primer semestre: observación.** Este proceso obedece al desarrollo de la capacidad del maestro en formación para leer el mundo de lo cotidiano, lo visible y lo oculto, a fin de relacionarlo en su contexto y hacer confrontaciones a la luz de las teorías científicas, pedagógicas y curriculares abordadas en esta etapa.
- **Segundo semestre: narración.** Mediante esta se pretende que el maestro en formación adquiera hábitos, destrezas y habilidades para introducirse en el contexto de la comparación, la interpretación, la generalización, la diferenciación, la síntesis y otros factores que le permitan desenvolverse en este ámbito.
- **Tercer semestre: construcción de categorías conceptuales.** Los elementos adquiridos en la etapa anterior conforman el punto de partida para el desarrollo de habilidades en la construcción de categorías conceptuales establecidas desde una dimensión pedagógica y en relación con el proyecto general de investigación.
- **Cuarto semestre: presentación de propuestas investigativas.** Al concluir las etapas anteriores, el maestro en formación estará en capacidad de enseñar y desarrollar propuestas investigativas que manejen en el seno de la Escuela, del entorno y de su comunidad educativa.

En el proceso de fortalecer el proyecto general de investigación, ha sido oportuna y pertinente la experiencia que desde la Universidad de Antioquia se viene desarrollado a partir de la convocatoria presentada a las escuelas normales para conformar el semillero de maestros, con el propósito de formarlos en investigación. Este proceso hace parte del grupo de Calidad de la Educación y PEI de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, liderado por el profesor Rodrigo Jaramillo.

En esta perspectiva, se ha logrado impactar la institucionalidad normalista en torno a la investigación y con ello, la transformación

permanente de los proyectos investigativos del núcleo y la depuración de la propuesta de investigación general, como también la construcción y consolidación de la cultura investigativa en nuestra escuela normal. Se asume el concepto de investigación formativa y se da un viraje hacia la investigación acción educativa como una nueva alternativa metodológica dentro del proyecto.

De esta manera, se hace efectiva la redimensión de la escuela y la función pedagógica de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, en su intento de formar maestros con cultura científica y ambiental. esta metodología se inscribe en la investigación cualitativa, que permite al docente transformar su práctica; se asimila como formación reflexiva, crítica o crítica-propositiva y evaluativa de los cambios que proponen: la investigación acción educativa se asume teniendo en cuenta tres etapas o fases:

- la deconstrucción de la práctica pedagógica,
- la reconstrucción de la práctica en la que el docente propone acciones de mejoramiento
- y la evaluación de la práctica reconstruida o alternativa en la cual se buscan indicadores de efectividad: subjetivos y objetivos.

En este contexto, la investigación acción educativa pretende fortalecer al maestro en el saber que enseña, para que conozca los diferentes enfoques y se forme como investigador. A este proceso se ha articulado una propuesta experimental, la del convenio entre los ministerios de educación de Cuba y de Colombia, como entrenamiento metodológico conjunto que pretende mejorar la calidad de la educación en aquellos municipios lejanos y que son claves para el sistema nacional de evaluación, de acuerdo con el volumen de estudiantes. Este proceso se desarrolla en Cauca como municipio piloto en el departamento de Antioquia.

Para la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, la investigación educativa se asimila como un componente básico para la propuesta curricular, la cual viene permitiendo la conformación de grupos de trabajo para la producción y uso del conocimiento como indicadores del calidad en el desarrollo de procesos investigativos en el

maestro formador de formadores, de los maestros en formación y demás estudiantes de la comunidad educativa. Estos actores, fundamentales en la vida institucional, construyen preguntas de carácter formativo, desde lo que se aprende y para qué se aprende; de allí que el objeto de la investigación se asuma para recrear espacios de calidad alrededor de la vida escolar.

En esta perspectiva hemos ingresado a la cultura investigativa a través de procesos formativos en investigación y de la lectura y escritura de proyectos que consolidan la reflexión pedagógica y didáctica en la enseñanza de los saberes específicos y en la formación de maestros. Se tiene la disposición de que todo lo que se está realizando en el ámbito investigativo se sistematice y que la información se recolecte para el archivo pedagógico, como evidencias suficientes del desarrollo de estos procesos.

Los núcleos interdisciplinarios se determinaron desde la lectura de las premisas conceptuales del dispositivo formativo-comprensivo y en el que lo comprensivo convoca a la búsqueda de horizontes comunes para el desarrollo del conocimiento y su aplicación como teorías fundamentales dentro de la línea de investigación que se construye para relacionar el núcleo con las propuestas de investigación y del énfasis.

En este orden de ideas, los núcleos interdisciplinarios se proponen desarrollar sus proyectos de investigación en articulación con el proyecto general de investigación “Formación de Maestros con cultura científica y ambiental para la atención de los procesos de desarrollo educativo en la subregión del Bajo Cauca Antioqueño” que permea el PEI: ciencia, investigación y pedagogía al servicio de la nueva generación.

Los núcleos interdisciplinarios asumen diferentes opciones para el desarrollo investigativo y pretenden:

- Impulsar la investigación como práctica pedagógica a través de la reflexión, con miras a la cualificación de los procesos de lectura y escritura en el área de humanidades.
- Identificar, por medio de procesos de investigación historiográfica, diferentes aspectos del patrimonio cultural de la localidad e incluir en el currículo institucional la cátedra local desde el núcleo ético-social.

- Dimensionar la resignificación de valores socioculturales como la tolerancia, la autoestima y el respeto, mediante actividades lúdico-pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia armónica de los estudiantes normalistas.
- Promover el sentido de pertenencia en los estudiantes de la educación media normalista desde el núcleo de formación pedagógica.
- Desarrollar la creatividad de los alumnos de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca a través de la resolución de problemas como alternativa pedagógica y didáctica para la formación de un maestro con cultura científica y ambiental.

## **Bibliografía**

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3012 de 1997: Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Bogotá: El Ministerio. (Serie documentos especiales).
- Duhaide, Miguel Ángel. Investigación educativa popular. En: Revistas Nodos y Nudos. vol. 2, N.º 16. (ene.–jun. p. 23).
- Flórez, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: MC Graw Hill, 1998.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca. Proyecto Educativo Institucional: proyecto general de investigación. Cauca: 2000.
- Muñoz Giraldo, José y otros. Cómo desarrollar competencias investigativas en educación.. Bogotá: Magisterio, 2001. (Colección Aula Abierta).
- Restrepo Gómez, Bernardo. Cultura investigativa y maestro investigador, aprendizajes de un experiencia. Medellín, 2002.
- Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto de asesoría de las escuelas normales superiores. Bogotá: Instituto Superior de Pedagogía, 1999.

## **¿Hacia dónde avanza nuestra cultura investigativa?**

*Marta Cecilia Holguín Castrillón<sup>1</sup>  
Flor Alba Urrego Vanegas<sup>2</sup>*

Para hablar de cultura investigativa en las escuelas normales, es preciso ubicarnos en la realidad histórica que nos llevó a reconocer este gran compromiso social, dado que esta, como criterio de calidad, implica la creación de una tradición investigativa en las instituciones formadoras y la generación del espíritu investigativo en los maestros en formación, a partir del fomento de la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma racional y objetiva.

Desde la Ley General de Educación y, en especial, el Decreto 3012 de 1997, se les marca una nueva ruta formativa a las Escuelas Normales Superiores. Una de sus finalidades concretas consiste en “desarrollar en los educadores en formación, las capacidades de investigación pedagógica, de

---

1 Licenciada en educación preescolar, docente de la Escuela Normal Superior de Amagá, núcleo de pedagogía y práctica. Cibercorreo: [martacholguin@latinmail.com](mailto:martacholguin@latinmail.com)

2 Especialista en gerencia educativa, docente de la Escuela Normal Superior de Amagá, núcleo de pedagogía y práctica. Cibercorreo: [flourfe17@yahoo.co](mailto:flourfe17@yahoo.co)

orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos”; además, uno de los objetivos de la acreditación es precisamente “favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica”. (1997: 6)

En la Escuela Normal Superior de Amagá se ha movilizad, a partir la acreditación previa de 1999, la necesidad de construir una nueva concepción del aprendizaje que avance más allá de las prácticas tradicionales de la investigación y la escritura como cuerpos apartados de la labor del maestro y se ha empezado a tomar distancia de concepciones que instalan al alumno como individuo que aprende y al maestro como poseedor absoluto del conocimiento.

En este sentido, el *Proyecto educativo institucional* de la Escuela Normal Superior de Amagá —que ha estado y sigue estando en permanente construcción— ha dejado clara la necesidad de constituirnos como comunidad académica en la cual la cultura investigativa alcance un fuerte sentido, en el afán de dinamizar el proceso de las prácticas de la institución, puesto que a través de ellas se atiende la necesidad de formación en cada momento. Por lo tanto, se ha instaurado un nuevo camino hacia la construcción de la cultura institucional, en la que aparece la investigación como una de las rutas que marcan un sendero para la transformación de la práctica pedagógica, originada como tarea que debe partir de los maestros; se motiva así y se dan los primeros pasos hacia una nueva cultura acorde con los pensamientos e ideales concebidos a partir de la Ley General de Educación.

De igual manera, se pretende que la investigación se asuma en forma participativa por parte de los distintos actores, teniendo en cuenta los perfiles que precisan las exigencias desde el ser, el saber y el hacer en torno a la docencia, la investigación y la extensión. Asimismo, se señala entre los objetivos institucionales en el proyecto educativo institucional el formar maestros investigadores que comprendan la educación como un objeto propio dentro de las ciencias sociales y como una práctica social que se realiza en y para el desarrollo humano

Esta nueva cultura investigativa trae consigo cambios sustanciales en el estilo de vida, no solo de los maestros y directivos, sino de cada uno de sus miembros, entre los cuales se cuentan la necesidad de acceder a nuevas metodologías de trabajo, la apropiación de nuevos lenguajes, la capacidad

de admitir nuevos horarios y el paso del trabajo individual al trabajo en equipo. De este modo, puede comprenderse que existe un valioso potencial, tanto en el maestro en formación como en aquel que viene ejerciendo su labor como formador del ciudadano que requiere Colombia, partiendo de la base de que el conocimiento no es estático sino que se encuentra en permanente cambio y al alcance de todos. Todo ello genera en los docentes niveles de apropiación de metodologías de investigación que posibilitan la práctica de ella misma, de manera individual y mediante la construcción de proyectos de aula.

La investigación, como componente de calidad, se orienta mediante la elaboración de una propuesta de formación cruzada por el enfoque de investigación formativa, tendiente a que el maestro encuentre por sí mismo las relaciones existentes entre lo que sabe y hace en pro de la formación de maestros desde la práctica de los saberes pedagógico y específico. Esta se desarrolla a partir de la construcción y ejecución de un *Proyecto general de investigación* surgido para iluminar el hacer de los núcleos interdisciplinarios mediante una propuesta concreta de investigación educativa, asequible para alumnos y maestros y que posibilite el desarrollo pedagógico con atención a las exigencias actuales de tipo social, familiar e institucional y en el ámbito de formación y actualización de docentes, como base para la construcción colectiva de la nueva institución educativa.

Es así como se conquistan logros en este nuevo compromiso a través de la integración de docentes y la conformación de los núcleos interdisciplinarios, como espacios para dinamizar la investigación, la producción y el intercambio de saberes. Estos constituyen puntos de partida para la consolidación de comunidad académica mediante la generación de unas preguntas de investigación a partir de los problemas encontrados en sus propuestas de formación, que se llevan a efecto desde las áreas que orientan y se iluminan con el *Proyecto general de investigación*, asumidas mediante la asesoría y el acompañamiento de la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación Departamental a través de la formación en investigación y pedagogía; asimismo, se ha iniciado la construcción de proyectos de aula como medios para acercar al alumno al conocimiento de la ciencia y hacer efectiva la propuesta de formación.

Uno de los apoyos centrales en la investigación es el desarrollo de la competencia lectoescritural, pues sin esta fortaleza —que poco a poco se va despertando—, se dificulta que cada sujeto demuestre en situaciones nuevas la capacidad de convertir en actos conscientes las experiencias cotidianas que se le presentan, gracias a la reflexión que esta posibilita. En este sentido, entre las diligencias que se han hecho para la construcción de la cultura investigativa en la escuela normal —que vincule gran parte de la comunidad educativa—, se encuentra el diseño y puesta en marcha de una brújula escritural que convoca a alumnos y maestros a dar los primeros pasos hacia la reflexión sobre la manera como se aprende y se enseña, sistematizada en el diario de campo como depósito de las experiencias cotidianas vividas en la escuela, las que a su vez se convierten en insumos para la cualificación del hacer del docente.

Por esto se ha establecido una pregunta orientadora de la escritura para los niños y jóvenes de cada grado y los maestros en formación y en ejercicio, con una gama de opciones para plantear en forma crítica lo funcional y no funcional de las prácticas pedagógicas cotidianas, traducidas en actitudes de cambio y mejoramiento continuo del hacer de cada maestro y con la posibilidad de participación de toda la comunidad educativa.

Con la finalidad de desarrollar esta competencia en maestros, alumnos y directivos, se ha adoptado el *diario de campo* para todos los niveles, desde el preescolar hasta el ciclo complementario, al igual que para los educadores, el cual se construye de manera individual a partir de una pregunta iluminadora por conjunto de grados, así:

—Preescolar y primero: ¿cómo aprendo mi rol social? Pretende desarrollar en el niño la capacidad lectoescritural que le permita fluir a su capacidad innata de comunicar.

—Segundo a quinto: ¿cómo aprendo en las diferentes áreas? Le posibilita describir de manera narrativa sus logros y dificultades al plantear soluciones a los problemas de sus áreas y de su entorno escolar.

—Sexto a octavo: ¿cómo aprendo en las áreas de mayor dificultad? Desarrolla niveles de escucha, oralidad, lectura y escritura con capacidad de solucionar las dificultades de sus áreas y de su entorno social

—Noveno: ¿cuál es mi vocación? Permite orientar el proyecto de vida como futuro estudiante desde un modelo pedagógico-social crítico.

—Décimo y undécimo: ¿cuál es mi vocación docente? Posibilita que el maestro defina y decida sobre su proyecto de vida como futuro profesional, desde la dinamización del modelo pedagógico-social crítico.

—Ciclo complementario y educadores: ¿qué debo hacer para mejorar mi práctica pedagógica? Se orienta a la construcción de un proyecto de grado por parte de los maestros en formación, en el que se evidencie el desarrollo de las competencias básicas de la comunicación, la investigación y el desarrollo de las estructuras de pensamiento lógico y de habilidades para la solución de problemas, puesto que como sujeto social esta llamado a ser un dinamizador permanente del modelo pedagógico social crítico, con miras a la transformación y cualificación de su práctica.

A través de esta técnica de recolección de información, se pretende cultivar en los alumnos desde los primeros grados algunas de las cualidades fundamentales propias del maestro investigador, como son la capacidad de observación, la reflexión, el análisis, la crítica, la autocrítica, la lectura y la escritura. Al igual que con los procesos lectoescriturales, la construcción de la cultura investigativa y la conformación de comunidad académica es un compromiso que exige mucha paciencia, dedicación y perseverancia.

La base principal en el avance obtenido dentro de la cultura investigativa la establece el modelo pedagógico social con enfoque crítico, adoptado por la escuela normal configurando una práctica pedagógica transversal el currículo y la investigación, como asuntos propios de su esencia, donde confluyen los saberes disciplinar específico, pedagógico e investigativo, en los que cada maestro realiza una reflexión permanente sobre su práctica.

Las situaciones propias de la cultura institucional permiten develar los avances obtenidos en lo referente a la investigación, pero, a su vez, posibilitan reconocer las situaciones que limitan el pleno desarrollo de esta para superar debilidades en lo concerniente al manejo de los tiempos, la apropiación teórica y metodológica, la concepción tradicional sobre investigación y el activismo que aún se encuentra presente en nuestras prácticas, entre otras situaciones.

Lo anterior permite pensar que habitar hoy en una escuela normal superior implica comprenderla y asumirla como uno de los sitios privilegiados para gestar, dinamizar y poner a circular los saberes en pro de la misión y visión institucional, centradas en formar maestros para preescolar y básica primaria en diversos contextos, con competencias para desempeñarse efectivamente. Esta situación se posibilita si se vuelve la mirada a las prácticas pedagógicas a través de la investigación, como una posibilidad en el quehacer de cada agente formativo para autorreconocerse, valorarse, tomar posición frente a sus fortalezas y debilidades y establecer un camino más sólido hacia la transformación social.

### **Bibliografía**

Colombia. Presidencia (1997). Decreto 3012 de 1997, del 19 de diciembre, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Bogotá: La Presidencia.

Ibíd. p. 6.

# Didáctica e investigación: relación necesaria en los procesos de formación de docentes

*Mauricio Ochoa Cuartas<sup>1</sup>*  
*Bilian Jiménez Rendón<sup>2</sup>*

Esta resistencia permitirá sentar las bases para el inicio de un proceso desalienante, que permita pensar de otra manera.

VIRGINIA FERRER CERVERÓ<sup>3</sup>

Desde cuando un grupo de intelectuales preocupados por las escuelas normales del país asumieron la tarea de repensar el quehacer de estos centros de formación, un propósito fundamental fue el de ponerlos en consonancia con los criterios concertados en la reflexión e investigación académica, en relación con lo que constituye la formación de los maestros y su participación en la cultura en la actualidad. Los prestigiosos rituales y

1 Presidente del Colegio de Egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y profesor de escuelas normales durante el proceso de acreditación previa

2 Profesor de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

3 “La crítica como narrativa de las crisis de formación”. En: Jorge Larrosa y otros. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

los preceptos escolásticos que otrora dieron lustre a las escuelas normales tendrían que dar paso a visiones y concepciones más congruentes con las formas de circulación del conocimiento y con las demandas sociales y culturales de la contemporaneidad. En suma, se trata de repensar la formación, sin desconocer la experiencia y la tradición, pero al tenor de abrirnos a los nuevos rumbos del mundo, explorando e indagando las posibilidades de *llegar a ser*. Intentar este tránsito y trasegarlo podría asimilarse, de alguna manera, a una forma de entender la reestructuración de las escuelas normales.

Desde esta nueva mirada, lo formativo no se circunscribe a una serie de valores y prácticas normativizados desde marcos axiológicos moralizantes, desligados de la aprehensión de los saberes y conocimientos y de la posibilidad de recrearlos. Aquí la formación integra lo cognoscitivo, lo cognitivo, lo cultural, lo sociopolítico, lo ético y lo trascendente en una fusión en la que todas estas dimensiones se complementan, se articulan y se subsumen. En este contexto, no se podría priorizar una de estas dimensiones ni considerarla de manera aislada. Adoptar la complejidad de esta postura supone para las instituciones asumir el reto de pensarse cada día y de explorar caminos para acercarse a estos idearios. De ahí que la investigación se convierta en un ejercicio permanente e insoslayable de la vida institucional, no solo en la práctica pedagógica, sino también en la reflexión y construcción teóricas, constituyéndose así en un concepto articulador del campo pedagógico.

Vista así la investigación en las escuelas normales superiores, esta resulta íntimamente ligada con todos los procesos formativos. Como sabemos, en el proceso de reestructuración, la misión de las instituciones formadoras de maestros se despliega en líneas de acción que van más allá de la mera intervención en el aula y del diseño curricular, ampliando su actuación a ámbitos de proyección social como la atención a poblaciones y la asistencia técnico-pedagógica a los docentes en ejercicio de una subregión. En el pleno de estos frentes de trabajo, la investigación ocupa un lugar fundamental. Tanto en la consolidación de los planes de formación como en las labores de extensión, el quehacer investigativo ha de sustentar las propuestas, sentido en el que opera como mediación metodológica. Pero, además, es en sí un referente de calidad institucional; de ahí que se hable

de investigación formativa y de investigación formal. Ambas modalidades hacen parte de la estructura académica de las normales reestructuradas.

Se puede constatar en las escuelas normales acciones y experiencias que se aproximan a tales mediaciones, y en algunos casos se evidencian igualmente acercamientos a los procesos formales; lo que no obsta para señalar que en la mayoría de las labores de la vida normalista, tal como se la concibe hoy, no se tiene esa presencia articuladora de la investigación. Se reportan trabajos de cosecha de los estudiantes, de algunas individualidades del sector docente y directivo, mas esto no se constituye en una cultura y en una política institucionales, lo cual les confiere el estatus de iniciativas particulares y prácticas aisladas de los engranajes institucionales.

Dentro de estas falencias, resalta la situación del diseño curricular y el trabajo didáctico en los cuales la investigación es inherente, por imperativos propios de sus condiciones epistemológicas. En este caso, ni siquiera se trata de un asunto referido al trabajo normalista sino de un marco de referencias y unas metódicas obligados de estas labores académicas; la pertinencia curricular, las consistencias y solvencia de los planes de estudio y las decisiones para la intervención están sustentados precisamente en la investigación. Ahora bien, dada la naturaleza pedagógica de las normales, estas implicaciones se ven acentuadas, pues hay que contemplar no solo la formación para la cultura y la apropiación de conocimientos de ciudadanos corrientes, sino las profundizaciones y adecuaciones propias del hacer didáctico, componente básico de la formación de maestros. Para responder a esta demanda, las propuestas de reestructuración propusieron la creación de los núcleos interdisciplinarios: equipos docentes encargados de la fundamentación académica de las propuestas, desde la selección de los objetos de conocimiento y su recontextualización en la construcción de los objetos de enseñanza.

En el contexto histórico nacional, la investigación ha sido asignada a profesionales que tienen alguna relación con la didáctica y la pedagogía, pero que no son exactamente docentes; a partir del proceso de reestructuración de las escuela normales superiores, se plantea un nuevo paradigma que concibe al maestro como investigador de su propia práctica, enfrentándolo a tareas que lo obligan a repensar en su fundamentación epistemológica, pedagógica, didáctica e investigativa, con miras a transformar la realidad escolar y social.

El plan de estudios, en una perspectiva investigativa, se postula como un ejercicio de investigación formativa del equipo docente, en relación con las líneas dispuestas en las propuestas de la normal. En lugar de establecer de antemano los contenidos escolares como lo sugieren los manuales, se apuesta por una selección desde las fuentes primarias y su recontextualización, de acuerdo con las condiciones institucionales.

El decreto a priori de la materia de estudio limitaría bastante las posibilidades formativas, pues dejaría por fuera todo aquello que emerge en la cotidianidad académica, los problemas más relevantes emanados del contexto. De ahí la conveniencia de configurar el plan de formación a partir de la definición de campos, en que los lineamientos señalan caminos y conceptualizaciones generales que puedan acoger las contingencias y que al tiempo respondan a las exigencias de ley.

Esta decisión se sustenta también en razones epistemológicas: los flujos de conocimiento y los medios de que disponen hacen improbable reunir un corpus satisfactorio para los desarrollos de hoy. Lo importante no es tanto la sumatoria de conocimientos cuanto la competencia para acceder autónomamente a los saberes y su utilización en la solución de los problemas culturales y sociales.

Unido a esto, se reconoce igualmente la inconmensurabilidad de los conocimientos y la insuficiencia de los sujetos para discurrir sobre ellos con alguna solvencia, de lo que se desprende la conciencia de la búsqueda y la renuncia a la certeza, situaciones que demandan procesos de investigación. La educabilidad y la enseñabilidad en las disciplinas científicas, en este momento histórico, llevan implícitas la organización y disposición de los actores para autoformarse permanentemente. Se trata de investigar las prácticas pedagógico-didácticas y de gestión académica de la institución, con el propósito de mejorarlas. De la confrontación de las experiencias se desprenden propuestas de fortalecimiento en la fundamentación y búsquedas para cualificar los procesos; se podrían adoptar tendencias cualitativas de indagación, tales como la etnografía y la investigación acción educativa. Para recoger la información, el instrumento principal es el diario pedagógico, en el cual se registran cotidianamente las experiencias para su deconstrucción y análisis. Además, se pueden revisar artefactos, como memorias de reuniones, notas de clases de los alumnos,

producciones escritas por ellos, documentos institucionales. También se requiere realizar entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes.

Ahora, no basta con investigar los procesos propiamente lectivos; es necesario rastrear asuntos curriculares. Por ejemplo, es tradicional en la escuela normal la publicación de textos publicitarios diversos, ya sea como medios de información, ya como portadores de reflexión pedagógica; lo cierto es que en esta costumbre subyace una importante posibilidad formativa, que, además, integraría los núcleos interdisciplinarios. Las carteleras, los afiches, los periódicos murales encierran gran variedad de temas y formatos, cuyo procesamiento, sistematización y publicación resultan interesantes para el aprendizaje significativo de todas las áreas. Se podría indagar la forma como se están aprovechando estos trabajos de la tradición normalista en la formación, para mantener y fortalecer los elementos importantes y trabajar en la cualificación de lo que se evalúe en falta.

Además, se ha contemplado en la misión institucional de las escuelas normales que estas deben servir propuestas de atención técnico-pedagógica para la formación de los docentes de las subregiones de su incumbencia, como una forma de hacer extensión. Con este propósito, muchas normales, mediante convenio con las secretarías de educación de los municipios, sirven talleres didácticos en las áreas. Estas experiencias ameritan, igualmente, procesos sistemáticos de indagación que contribuyan de forma efectiva a la formación de los equipos docentes de las normales y a la producción de saber.

Como se ve, la investigación didáctica permitiría articular, de forma pertinente, congruente y coherente, las labores del accionar académico de los equipos docentes, propiciando una cultura pedagógica que posicione las instituciones formadoras de maestros como campo aplicado de su saber fundacional: la pedagogía.

Claro está que, si bien estos asertos circulan en las teorizaciones y propuestas de las normales, su concreción en el mundo real dista mucho del discurrir propositivo, y no es lo más factible, dadas las condiciones de existencia de estos claustros. Un proyecto de asesoría en investigación a los núcleos interdisciplinarios de las normales de Antioquia, auspiciado por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia y desarrollado

mediante gestión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, permitió revisar el estado de la cultura investigativa de estas en el trabajo didáctico, además de dejar constancia de las múltiples insuficiencias que presentan y de los obstáculos que las constriñen.

Si bien, en general, los docentes que participaron tienen formación en las áreas de desempeño, su formación y sus experiencias en investigación son bastante precarias; los proyectos reportados corresponden más a diseños curriculares, planes de estudio y experiencias didácticas sin perspectivas de sistematización, rastreos de fundamentación ni búsquedas tendientes a resolver inquietudes intelectuales. Unido a esto, se pudo detectar una cultura institucional poco propicia para hacer investigación, pues las múltiples tareas de la cotidianidad no tienen una relación de coherencia con las acciones investigativas: se asumen los tiempos del trabajo lectivo en las áreas en oposición al quehacer de los colectivos docentes, a la proyección comunitaria y a la prácticas de los alumnos maestros. Además, la infraestructura es muy escasa y las decisiones administrativas tampoco coinciden con el hacer investigativo. Prevalece la demanda por la falta de tiempo y las exigencias normativas contrarias a las concepciones propias de la indagación sistemática.

Los problemas presentados como objeto de investigación obedecen a la necesidad de articularse a un proyecto general de investigación que debe existir en cada normal; muchas veces las relaciones son forzadas y no corresponden a intereses genuinos del núcleo. Se perciben, sí, aunque en forma demasiado superficial y no generalizada, concepciones teóricas y tendencias metódicas pertinentes. Las preguntas y objetivos de las propuestas apuntan más a la intervención y la acción didáctica que a indagación alguna. Pese a esto, algunas inquietudes relacionadas con la revisión de las prácticas o del hacer investigativo en la institución son potencialmente caminos adecuados para la exploración investigativa.

La mayoría de las propuestas se diseñaron para la acreditación de calidad, cuatro años atrás, y no presentan desde entonces desarrollo alguno. Sobra anotar el distanciamiento con las tendencias de la investigación actual en las áreas. Mediante la asesoría se logró un acercamiento a marcos de referencia más consistentes, tanto en lo disciplinar como en los soportes de investigación; aunque en muchos casos los desarrollos fueron demasiado

modestos. Los productos finales dan cuenta de algunas experiencias válidas, pero en la mayoría faltó marco de interpretación, método para la recolección de información y trabajo sistemático en el análisis y la interpretación de los datos. De todas formas, es loable el ejercicio, si se tienen en cuenta las condiciones adversas de las experiencias. Pese a la diligencia de los docentes participantes, el balance es poco satisfactorio, con algunas excepciones, en términos del rigor de los procesos y la calidad académica de los productos. Lo cierto es que las normales continúan debatiéndose entre el deber ser y las escasas posibilidades de ser.

Instaurar una cultura investigativa en el trabajo didáctico y curricular en las escuelas normales implica presupuestar condiciones institucionales que hagan factibles las tareas investigativas, procesos de formación acordes con el ejercicio de las acciones que encarnan los proyectos de indagación. El trabajo investigativo emana de intereses genuinos de las comunidades y se va gestando paulatinamente a muy diversos ritmos. Habría que pensar en estrategias de convocatoria abiertas, consecuentes con motivaciones adecuadas al *ethos* cultural de la comunidad docente. Si bien es claro que la investigación debería hacer parte de la cotidianidad de la escuela normal en todos sus espacios y congregar a todos sus estudiantes, docentes y directivos docentes, lo real es que, ya sea por la movilidad de las poblaciones, por la diversidad de sus competencias académicas, por algunas insatisfacciones y falta de identificación con el desempeño que caracteriza el trabajo docente en una escuela normal, este ideal debe ser medido. Lo paradójico es que no siempre están dispuestos quienes por definición debieran estarlo. De ahí que no todos pueden participar con el deseo, la voluntad y el compromiso que demanda el quehacer investigativo.

Un factor, relacionado directamente con el anterior es la formación académica de los docentes. Muchos de ellos presentan inconsistencias en el conocimiento de las áreas que fundamentan los procesos didácticos y la investigación en esos campos. No obstante, estos dominios son insuficientes; la labor docente encarna reconocimientos de contexto y de los desarrollos cognitivos de las poblaciones que demandan competencias didácticas y pedagógicas. Para enseñar no basta saber la asignatura. Precisamente, las innovaciones y transformaciones que se reclaman de la escuela normal tienen que ver con lo didáctico y pedagógico. El plan de trabajo tendría que

pensar en la solución de estos vacíos. Sin los prerrequisitos conceptuales básicos en lo disciplinar, lo didáctico y lo pedagógico, es poco factible que puedan adelantarse proyectos de investigación pertinentes.

En relación con los fundamentos de investigación, igualmente habría que pensar en procesos constructivos en que los plazos puedan manejarse con autonomía, desde diseños cualitativos que puedan capitalizar las experiencias docentes, no solamente a partir del diseño de proyectos formales. Cuando los cronogramas son muy estrictos y se proponen plazos perentorios, la gente no puede cumplir y se desmotiva.

En el manejo de herramientas informáticas se requiere capacitación. Muy pocos docentes saben enviar un mensaje de correo electrónico, participar en un foro, diseñar una tabla o adjuntar un archivo en un mensaje, y muy pocos tiene una dirección electrónica. Buscar información en la red o en las bases de datos tampoco está al alcance de la mayoría. Además de esto, la institución debe poner a disposición permanente de los docentes equipos con acceso a la red, donde ellos puedan trabajar cuando tengan la posibilidad y no cuando las salas de informática no estén ocupadas.

En estas condiciones, deben programarse seminarios permanentes en que los docentes periódicamente puedan compartir sus dudas y socializar sus experiencias. Esto se constituiría en una estrategia de animación, evaluación y control de los procesos. Una reunión mensual de los docentes de la normal, con programas y temáticas acordes con sus necesidades e inquietudes, sería recomendable para apoyar estos procesos. Los encuentros deben tener una metodología participativa y un espíritu crítico que genere dinámicas de calidad.

Sin duda, los factores aludidos repercuten en el desarrollo de la cultura investigativa en las instituciones; pero lo más importante es la organización escolar. Hasta cuando los núcleos puedan disponer de tiempo y recursos favorables al hacer investigativo, superando el activismo y la saturación de compromisos ajenos al trabajo académico, no podrán esperarse experiencias genuinas de investigación. Es indispensable vincular las tareas de indagación, exploración y sistematización al quehacer cotidiano de los diversos espacios de formación, dotándolas de sentido e integrándolas significativamente. Esto supone liderazgos conscientes de estos procesos y equipos de apoyo que tiendan el puente con la base docente.

Efectivamente, la investigación reclama una organización institucional y curricular en la que no se distancien sus procesos de los de docencia y extensión. A pensar estos retos se dedica La Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia. La conformación de estos equipos líderes sería una importante estrategia para armar los planes de trabajo en el referente investigativo.

Además, si bien la formación en investigación se desprende de las experiencias, es importante mantener una estrategia de estudio de fundamentación, sobre todo en enfoques, diseños metodológicos, técnicas, instrumentos, interpretación, diseminación y productos. Se propone definir cronogramas de eventos de formación y socialización de experiencias en la normal: las jornadas pedagógicas, por ejemplo, serían un escenario propicio para este trabajo.

Debe constituirse un comité de investigación; ojalá —de acuerdo con la reestructuración del Decreto 3012, que se avecina—, se pudiera establecer un coordinador de investigación en propiedad para liderar estos procesos e ir constituyendo una organización institucional donde se contemplen los tiempos y las asignaciones que pudieran propiciar verdaderamente las condiciones para el desarrollo de las acciones investigativas.

En la empresa de integrar la investigación al quehacer cotidiano de las normales, es indispensable que se vinculen los estudiantes a los procesos de investigación; la modalidad de semilleros es un ejemplo de lo que se propone; pero más que eso, lo fundamental sería el vínculo con los procesos didácticos y curriculares. Además, es importante que cada normal cuente con algún medio informativo para apoyar los procesos investigativos. Boletines, periódicos, revistas, eventos, congresos, seminarios de extensión, carteleras virtuales, páginas *web*, entre otros, hacen parte de las posibilidades para fortalecer este componente del quehacer investigativo en las instituciones.

Hay una falsa idea acerca de los procesos de lectura y escritura, en el sentido de circunscribirlos al área de español y literatura, cuando realmente serían competencias fundamentales en la formación de los maestros para posibilitar los procesos de investigación en los quehaceres didáctico, pedagógico y curricular de todas las áreas. Es imposible investigar, si el

maestro no lee y escribe con solvencia. Generalmente, en las discusiones sobre investigación, se da por hecho que estos prerrequisitos existen. Sin embargo, muchas de las insuficiencias de los trabajos de investigación no se desprenden de los marcos de referencia o de las metodologías, sino que emanan de dificultades en la lectura para el procesamiento de información y de insuficiencia en la escritura para la presentación, la organización y el reporte de los hallazgos e interpretaciones. En definitiva, la investigación es una modalidad especializada de procesos de lectura y escritura. Las normales tendrían que revisar con mucho juicio, con fundamentación y sentido crítico, este soporte básico del quehacer didáctico, curricular e investigativo. Aquí hay un fructífero campo de investigación para el reconocimiento de los estados de desempeño y la búsqueda de las estrategias para la cualificación.

Con seguridad, lo expuesto en estas líneas resulta más que familiar para quienes habitan en este mundo paradójico de la escuela normal, pues de una u otra forma estas ideas son tema común en las conversaciones cotidianas; las plasmamos aquí como una manera de reivindicar el saber y los potenciales que contienen los diálogos reflexivos tan propios del acontecer normalista. Es claro que nombrar lo consabido, que mirar con otros ojos lo anodino tiene que ver con ese espíritu de concienciación del trabajo investigativo, y es también una forma de resistencia a la fuerza de la costumbre y un camino para enfrentar la alienación en la que se sume la mayoría de los actores en la brega del trabajo diario.

Este libro se terminó de imprimir  
en los talleres gráficos de  
LITOIMPRESOS Y SERVICIOS  
Medellín - Abril de 2007

