

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS



REDMENA

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS

REDMENA

Grupo Calidad de la Educación y PEI

© Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2008

© Rodrigo Jaramillo

ISBN:

Primera impresión

Bilian Jiménez Rendón

bilian@une.net.co

Edición de texto

Ricardo Ramos R.

Diseño, diagramación

Litoimpresos y Servicios Ltda.

Impresión

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

| | |
|--|-----------|
| Presentación | 7 |
| Investigación y formación del educador desde su quehacer | 9 |
| Bibliografía | 26 |
| Una mirada a la educación del futuro | 27 |
| Introducción..... | 27 |
| ¿Quién debe programar?..... | 31 |
| ¿Que es lo que debería diseñarse?..... | 32 |
| ¿Cómo se diseñaría?..... | 35 |
| ¿Cómo evaluar?..... | 36 |
| ¿Cómo se hace esto?..... | 40 |
| Encuentro con los vacíos y las oportunidades | 43 |
| Develando nuestra formación en investigación..... | 43 |
| Sin preparación para un cambio | 44 |
| Fortalezas: | 45 |
| Debilidades: | 45 |
| Retos por asumir..... | 45 |
| Bibliografía..... | 48 |
| La formación de maestro con cultura investigativa reto de la escuela normal superior del bajo cauca..... | 49 |
| Referentes teóricos que sustentan la propuesta. | 52 |
| Diseño metodológico de la propuesta | 54 |
| Bibliografía..... | 56 |
| Investigación educativa: un horizonte para la formación de maestros constructores de saber | 57 |
| El desarrollo de las capacidades observacionales..... | 61 |
| El fomento de la actividad analítica y la valoración a la crítica | 61 |
| El estímulo al espíritu de curiosidad y el deseo de búsqueda permanente | 62 |
| La introducción en el arte de preguntar: aprender a preguntarse, preguntar o polemizar la realidad y los fenómenos | 62 |
| El fomento de estados de disposición positiva hacia la duda metódica:..... | 63 |
| La formación para el trabajo en equipo..... | 63 |
| La vivencia del debate y el intercambio de ideas..... | 64 |
| La promoción de la disciplina y el pensamiento lógico sobre la realidad | 64 |
| La comprensión de métodos y técnicas y técnicas de investigación..... | 65 |

| | |
|--|----|
| El desarrollo de competencias escriturales | 65 |
| Bibliografía | 67 |

Formación en investigación y cultura investigativa..... 69

La formación del maestro investigador: del artesano al intelectual de la pedagogía 79

| | |
|---|----|
| A modo de introducción | 79 |
| La formación del maestro investigador como superación de los dualismos tradicionales de occidente pensar/actuar, teoría / práctica | 80 |
| Siguiendo havelock. Primera etapa: prefacio a platón | 84 |
| Filosofía y literatura; la perspectiva de m. Nussbaum | 84 |
| Cuestiones fundamentales de hermenéutica: la comprensión del sentido desde el lenguaje. (E. Koreth) | 85 |
| Ubicación de las primeras cavilaciones para la investigación en el aula | 91 |
| Recolección de los primeros datos | 92 |
| Quienes me pueden iluminar para abordar mi problema | 92 |
| Aplicación de la experiencia y validación de los métodos. Hallazgo de nuevas hipótesis | 93 |
| Escritura del informe | 93 |
| Bibliografía | 95 |

Investigación y formación de maestros en las escuelas normales superiores: ¿utopía o realidad? 96

| | |
|---|-----|
| La investigación, un reto en la formación del maestro | 103 |
| Bibliografía | 109 |

La formación en investigación en la institución educativa escuela normal superior pedro justo berrío111

| | |
|--|-----|
| Experiencia cotidiana que genera maestros nuevos para una nueva sociedad | 111 |
| Bibliografía | 123 |

4 ►

Perfil del maestro investigador125

| | |
|---|-----|
| ¿Por qué la escuela normal debe formar en investigación?..... | 125 |
| ... Pero, ¿cómo debe ser el maestro investigador? | 126 |
| Bibliografía | 128 |

La investigación y la cualificación de los maestros en formación129

Investigar para recrear el conocimiento dinamizando la

| | |
|--|------------|
| formación de maestros | 136 |
| Bibliografía | 142 |
| Enseñar e investigar, esa es la clave | 143 |
| Una nueva forma de articular la cotidianidad, la pedagogía y el conocimiento científico | 144 |
| Hacia una estrategia pedagógico didáctica de la investigación | 145 |
| Metodología | 147 |
| La investigación formativa como método de enseñanza | 148 |
| Bibliografía | 150 |
| La formación en investigación y el ser del maestro..... | 151 |
| Bibliografía | 154 |
| Formando maestros investigadores en la escuela normal superior rafael maría giraldo de marinilla | 155 |
| Bibliografía | 163 |
| Formación en investigación e investigación formativa..... | 165 |
| Algunas consideraciones respecto a los fundamentos y vínculos de la investigación formativa con la pedagogía | 165 |
| El estudiante como protagonista | 172 |
| Maestro y práctica docente | 173 |
| La cultura investigativa como alternativa de la investigación formativa..... | 178 |
| Bibliografía | 180 |
| La formación investigativa en las escuelas normales superiores: de la teoría a la praxis..... | 183 |
| Bibliografía | 195 |
| Maestros competentes para investigar | 197 |
| Bibliografía | 200 |
| Un maestro que investiga es un maestro que escribe | 201 |
| Bibliografía | 207 |

PRESENTACIÓN

Más que título para una publicación, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS es una relación importante que merece tenerse en cuenta para el posicionamiento de la educación como desempeño profesional. Ella requiere evidenciarse, hoy más que nunca, en aras de la cualificación de la labor docente en general y de la formación de maestros en particular.

Es al análisis de esta relación que convoca la **Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia**, como temario desde el cual queremos pensarnos como profesionales de la educación y de la pedagogía. Es el pretexto para seguir aunando esfuerzos y múltiples búsquedas de trabajo en red, que ha acompañado las reflexiones que nos hemos venido haciendo periódicamente desde hace 6 años, en que se propusieron los primeros encuentros regionales en Antioquia con las consignas de *“Experiencias de autoevaluación en la formación de maestros superiores”*, *“Sostenibilidad de la calidad en la formación de maestros en Colombia”*, *“Experiencias significativas en la formación de maestros excelentes”* y *“La cultura investigativa en la formación de maestros”*.

La familiaridad conseguida a través de recorridos comunes permite que hoy nos atrevamos, menos tímidamente que antes, a extender invitación nacional a otros colegas para que también se pronuncien respecto al tema de la investigación en la formación de maestros, como en el caso de Elio Fabio Gutiérrez y Germán Pilonieta. Los protagonistas regionales de la gestión de la formación por su parte, han orientado sus observaciones recreando los temas de la cultura investigativa, la formación en investigación, el perfil del nuevo maestro formador, la cotidianidad de la investigación en la escuela, la investigación como problema de calidad educativa, los nexos entre utopía y realidad en el maestro investigador, el maestro investigador como intelectual de la pedagogía, la investigación como clave para el desarrollo de la educación o como posibilidad de comprensión de los vacíos y oportunidades, la reivindicación de la investigación educativa como horizonte para la formación de maestros constructores de saber o como reto formativo, condición para un maestro competente, y las bondades de la investigación respecto al ser del maestro.

con esta segunda publicación, el grupo ***Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional*** de la universidad de Antioquia y la ***Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA)***, quieren seguir apostándole al papel de la investigación en la formación de un maestro excelente; así como al emprendimiento de 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, asegurando el trabajo en red como una posibilidad de convivencia en pro del mejoramiento educativo.

Rodrigo Jaramillo Roldán

Coordinador del grupo calidad de la educación y proyecto educativo institucional y de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA).

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DEL EDUCADOR DESDE SU QUEHACER

Elio Fabio Gutiérrez Ruiz¹

1. De la ruptura con tradiciones excluyentes a la autonomía

Para bien de nuestra educación y acompañado de realizaciones, lleva ya varios años avanzando el debate acerca de la necesidad de propiciar auténticos procesos formativos del profesorado. A esta hora tendríamos que haber logrado mucho más. Democracia incipiente del país; ciertas políticas económicas, sociales y culturales propias e internacionales de sesgo excluyente; precarias tradiciones del sistema educativo que aún lo ubican marginalmente en comparación con otros sectores del desarrollo; inexcusables lentitudes en la conformación de una comunidad académica nacional fuerte (USCO, 2008), lo mismo que el predominio de modelos curriculares y prácticas pedagógicas inadecuadas que inducen a que se enfrente erróneamente el investigar por parte de quienes al mismo tiempo enseñan, complejizan aún más una búsqueda que es muy sensible, intrincada y de largo aliento. Todo lo cual lleva a incluir como tema de análisis los verdaderos alcances de la investigación educativa y la formación de los educadores en Colombia, especialmente en su relación con la vida cotidiana escolar. Procuraré centrarme en este asunto.

El debate nuestro sobre la formación del educador, no obstante el largo trecho por recorrer aún, se ha nutrido de procesos y dinámicas afortunadas y pertinentes como El Movimiento Pedagógico Nacional, La Reforma Educativa, La Expedición Pedagógica, la constitución del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, que por evidente desacierto diluyó en el ámbito de lo social lo que antes fuera el Programa de Estudios Científicos de la Educación; medida que ha desencadenado graves implicaciones para la conformación de grupos y redes de investigación y para el financiamiento de iniciativas locales y regionales específicas. Los distintos esfuerzos por la democratización del país también han

◀ 9

1 Doctor En Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma De México. Coordinador del doctorado en Educación en la Universidad del Cauca, Coordinador Nacional Área de Currículo de RUDECOLOMBIA. fabiogutierrezruiz@hotmail.com

contribuido a esclarecer cuánto significa procurar un camino cultural propio y una interlocución que recupere cada día más la voz del educador, que no pocas veces en las tradiciones pedagógicas reductivistas se ha confundido con la del ventrílocuo. De allí que sea deseable el progresivo fortalecimiento, tanto de las Facultades de Educación como de las Normales para que en reciprocidad favorezcan programas de investigación de mediano y largo alcance, respaldados tanto por los pregrados como por Maestrías y Doctorados, que han de asumir con mayor decisión y claridad el problema de la formación de los educadores. Porque como expresión de dependencia, muchas investigaciones de la formación avanzada se siguen distraendo en lujos extravagantes que poco tienen que ver con nuestras complejas realidades escolares.

No tendría, entonces, mayor importancia que mi intervención se centrara en agregar algún nuevo argumento a la necesidad de que los educadores nos formáramos con apoyo en la investigación. Aunque aún persistan dudas de ciertas vertientes del sicoanálisis y la filosofía sobre la real posibilidad de que el sujeto explore y desentrañe con autonomía su propio rostro, insistiré en la necesidad y en la viabilidad que nos concierne construir a los educadores para desentrañar y transformar continuamente y en interdependencia el sentido de la escuela, de nuestro quehacer y de nuestra existencia. La tesis central en la que hoy me expongo es la siguiente:

Por las particularidades del ser del educador y por la naturaleza de su quehacer, antes que nada formativo, cualquier investigación que éste realice ha de nuclearse en el desentrañamiento y resignificación de su trayectoria vital y su proceso formativo, desde una epistemología que le sea propia y como una voz que amerita reconocimiento pleno en cualquier interlocución. A tal conquista, entre otras cosas, puede contribuir el asumirse en: Pedagógicas incluyentes, en Actitud filosófica y Perspectivas autobiográficas

La epistemología propia a que me refiero tiene como propósitos fundamentales orientar todo conocimiento a la formación; esclarecer cómo se comprende y resignifica la realidad en la vida escolar; y posibilitar la traducción de los acervos disciplinarios y el conocimiento cotidiano en objetos de trabajo académico. Tal epistemología postula, por ejemplo, que en la relación enseñanza-investigación : 1) los profesores mantienen una diversidad epistemológica; 2) esa diversidad es develada mediante la confrontación entre la metáfora de la mirada y las interpelaciones al sujeto ; 3) esa diversidad remite no sólo a especificidades cognitivas y científicas sino a procesos de constitución intersubjetiva incluyentes, que sugerirían la pertinencia de impulsar la investigación interpretativa en la enseñanza de la ciencia como una opción particular e indispensable (Perafán, 2004: 185-202). Este debate se está fortaleciendo en el campo de la enseñanza. Desde allí sugiere especificidades y centramientos que por ahora escapan al propósito de mi presente intervención.

En lo concerniente a la relación formación-investigación, la tesis que sustento parte del reconocimiento de que dependiendo de las concepciones e intervenciones que sobre temas fundamentales, el aprendizaje uno de ellos, tenga el maestro, su práctica cotidiana tendrá o no efectos formativos para él, sus estudiantes y colegas. Y en general, para sus interlocutores en el ámbito escolar y en el mundo de la vida. Sus entendimientos y posiciones harán posible u obstaculizarán que pueda realizarse investigación formativa. ¿Qué nos asombra y conmueve? ¿Con quiénes más nos asombramos y conmovemos? ¿Nos asombramos y conmovemos sólo hacia los objetos, o también hacia nuestra propia existencia? ¿Cómo exploramos esos objetos y cómo nos exploramos desde ellos? ¿Y para qué lo hacemos? ¿Qué relaciones, preguntas e intuiciones desencadenamos? ¿Qué certezas ponemos en juego y desde que creencias y conjeturas? ¿Qué tanto en realidad nos interesa aprender y dejar aprender? Al fin y al cabo, la realidad apenas en constitución y desentrañamiento. Y frente a ella, una particular manera de existir y de aprender, que desde la radicalidad de la pregunta y de su fuerza constitutiva del ser, advierto, y no sólo del conocimiento, favorezcan en simultaneidad la investigación y la formación. Esto resalta que en la escuela, antes que formar para el conocimiento, ha de trabajarse para ayudar a constituir sujetos que como consecuencia de estar formándose en autonomía puedan conocer y conocerse; puedan transformar desde su transformación. Quiere decir, sujetos comprometidos en seguir aprendiendo de por vida como mérito para poder enseñar. Lejos, lejos, más que un asunto exclusivamente metodológico o didáctico.

La formación y el quehacer investigativo tienen de común que son búsquedas incesantes e inacabables; sensibilidades, pensamientos y realizaciones sólo vertebrables por la autonomía. Sólo contagiados en vivencias de autonomía. Uno y otro proceso se implican y son recíprocamente determinantes de una epistemología que corresponda a la naturaleza de una enseñanza que de verdad forme, por estar muy bien nutrida. Pero aún predominan formas de pesar según las cuales la epistemología de los educadores habría de medirse exclusivamente con el rasero de la epistemología del científico de la naturaleza, como si los objetos de que ambos se ocupan fueran uno sólo, como si al desentrañamiento de objetos tan distintos, el mundo físico y el ser, siempre se llegara por el mismo camino y con el único propósito de derivar dispositivos tecnológicos para la predicción, para el mundo productivo y comercial, o para formas de control y aprovechamiento de recursos y fuerzas naturales.

Postulamos en cambio, que el acercamiento que desde la investigación tengamos los educadores a cualquier realidad nos remite al mismo tiempo a particularidades del objeto, sea éste social o natural, a maneras de desentrañarlo y significarlo y al esclarecimiento de cuanto ese objeto y esa manera de conocerlo inciden en nuestro lugar en el mundo y en la posibilidad

de un aprendizaje trascendente. La cotidianidad escolar no es más que una síntesis particular que expresa el sentido de todas esas relaciones. Allí radica, precisamente, la validez de una epistemología propia del educador en la cual confluyan las particularidades del objeto, de la opción elegida para un acercamiento al mismo y de los propósitos que nos animan a desentrañarlo, y por igual a conocerlo y re-significarlo. Pero entre educadores, además nos corresponde esclarecer cómo nos afectan todos esos procesos y cómo los afectamos; cómo transformarlos transformándonos, para un mejor bienestar individual y colectivo. Esa es precisamente la formación. A la naturaleza le es imposible actuar éticamente. En cambio nosotros, sí tenemos que hacerlo.

La formación es el camino hacia la constitución de lo humano, lo cual no es otra cosa que ascenso constante a una vida en la que nos dignificamos al disponer de condiciones básicas para el bienestar. El puente entre la investigación y la formación no es, pues, sólo de naturaleza epistemológica, sino ante todo de carácter ético. Un asunto de proyecto vital, social y cultural. Y si los educadores no asumieramos ese reto ¿quién otro, entonces, podría asumirlo? He allí un objeto de investigación de superior importancia. Un objeto que nos pertenece con legitimidad pero no exclusivamente.

La construcción de pedagogías incluyentes, la adopción de la actitud filosófica y el tránsito en perspectivas autobiográficas, están llamadas a contribuir al establecimiento de ese puente epistemológico y ético desde el mundo de la vida, desde la cotidianidad escolar y el sentido de nuestro quehacer. Ese es nada menos que nuestro universo contextualizador y nuestro criterio fundamental de pertinencia. En definitiva, algo muy particular que nos concierne vitalmente.

Exploremos un poco algunas corrientes de pensamiento y teorías pedagógicas que podrían dar sentido a lo expuesto.

2. El horizonte de las pedagogías incluyentes: una construcción posible.

- 12 ► Por la confluencia de distintos factores, históricamente en el sistema educativo colombiano los ideales de una auténtica formación se han distorsionado hacia la inculcación ideológica, la catequesis, las ensoñaciones metafísicas que muestran el mundo con excesivo simplismo y uniformidad, un mundo independiente de los seres humanos. Esas distorsiones privilegian el entrenamiento y adiestramiento instrumental, la repetición cerrada y convergente de supuestas verdades, tanto como la abstracción con neutralidad valorativa. Todo eso así como si el mundo y su comprensión, sus representaciones y significados nada tuvieran que ver con la posibilidad o imposibilidad de nuestra existencia.

La formación, que en las mejores tradiciones del humanismo (Gadamer, 1998: 39) siempre remitió a búsquedas incesantes, libremente imaginadas, deseadas y asumidas por medios que uno mismo se procura o que le son adecuadamente suministrados (Ferry, 1990: 38); la inaplazable necesidad de formarse, como puente hacia la dignificación humana, que indefectiblemente conduce a aspiraciones y conquistas de autonomía, a posibilidades y compromisos de vuelos con alas propias, debido al arraigo y la persistencia de confesionalismos y visiones reductivistas de la contemporaneidad pedagógica, se han visto truncadas. Hecho que deriva en multiplicidad de exclusiones que implican la exclusión del mismo educador de posibilidades formativas e investigativas suyas y de aquellos con quienes se va constituyendo o difuminando. Los predomios catequísticos en su quehacer, los sesgos de neutralidad en los intereses de conocimiento, el enamoramiento de los matices de una voz repetidora que somete a otros desde su inadvertido sometimiento; la persistencia de visiones terminales y convergentes sobre el saber, tanto como la contemplación enajenada de los acervos disciplinares y de los bienes culturales universales y autóctonos, todo ello configura y reproduce una amplia gama que podría denominarse: Pedagogías excluyentes. Desde ellas no son posibles ni los procesos formativos ni una investigación que sea de cierto constitutiva del conocimiento y del ser.

Lo paradójico es que, incluso, se haya intentado realizar investigación formativa desde semejantes aberraciones. Y claro, una investigación así intentada no puede más que limitarse a repetir y reproducir marcos conceptuales, corrientes de pensamiento, recetas metodológicas, dispositivos técnicos, objetos y temas considerados estelares por quienes intentan dominarnos. Es apenas lógico que esas concepciones catequísticas de investigación se correspondan con similares dispositivos que son empleados continuamente para la transmisión de información en las aulas. El maestro que al actuar así permanece excluido, conciente o inconcientemente termina por aceptar que las experiencias del mundo de la vida o de su quehacer escolar cotidiano no alcanzan a configurar temas o problemas significativos de investigación. Por eso busca investigar cosas muy distantes de su cotidianidad escolar y social; por eso cree que entre investigar y enseñar existen diferencias irreconciliables. Erróneamente admite que ciertas hegemonías paradigmáticas de países centrales y de corrientes de la academia y el mercado cultural excluyan los pormenores de la vida escolar y social, de su práctica pedagógica, de las trayectorias vitales suya y de sus colegas y estudiantes como legítimas puertas de entrada a los más complejos y ricos problemas, que él está llamado a develar y a resignificar en beneficio propio y colectivo.

Sostenemos, en consecuencia, que toda inmersión de los educadores en emprendimientos investigativos que tributen a su propia formación, exige

esfuerzos y sólidos compromisos de ruptura con las diferentes expresiones de las pedagogías excluyentes. Y esto ha de hacerlo coherentemente mientras enseña e investiga. Su acercamiento crítico a las culturas, comunidades y diferentes dinámicas de investigación, dependería así de una mayoría de edad intelectual, sensible y realizante; de una actitud epistemológica bien fundada, pero ante todo irreverente. Pero esa mayoría de edad, en ningún sentido depende de pretensiones enciclopédicas, de fundamentaciones sumisas o de actitudes simplemente adaptativas a modas intelectuales o a paradigmas de ocasión. De allí que rescatemos como puertas de entrada a la vivencia investigativa las perspectivas autobiográficas, la actitud filosófica y las pedagogías incluyentes. Desmenucemos esto un poco:

Comencemos por aclarar que hablamos en plural y no de una única pedagogía incluyente. No quisiéramos excluir sino dialogar y complementarnos crítica y generosamente. Lo segundo, es que si bien existen significativos aportes conceptuales, metodológicos, técnicos e instrumentales que ya en el país han arrojado importantes logros y sugieren válidamente caminos a seguir (Hernández y otros, 2005: 5-95), tales pedagogías jamás estarán completamente hechas, y si lo pretendieran finalmente advertirían sus equívocos al someterse a contextos y coyunturas particulares, a problemas y procesos específicos; a condiciones culturales y materiales de la existencia de actores sociales que portan visiones y aspiraciones de mundo legítimamente dignificantes; que sustentan prioridades y urgencias; actores sociales que demandan y validan diálogos entre el mundo académico y el mundo de la vida, ojalá desprendidos con valentía de las ensoñaciones lógico formales y de las abstracciones presuntamente neutrales en las que con tanta frecuencia nos distraemos los académicos. No sé por qué razones confundimos neutralidad y asepsia con rigor.

- 14 ► Las pedagogías incluyentes no son cómodamente consumibles como simple dispositivo tecnológico. No tratemos de comprarlas ya hechas porque terminamos desencantados. Nuestro reto es, pues, imaginar esas pedagogías, intentarlas y resignificarlas mientras vamos aprendiendo, enseñando e investigando. Mientras vamos rompiendo con prácticas que por historia son demasiado transmisivas, catequísticas y exegéticas, que tanto refuerzan y reproducen insostenibles inercias escolares y realidades sociales. Por eso, un reto de investigación muy importante consiste en encontrar qué investigar y cómo hacerlo para que simultáneamente vayamos transformando nuestra práctica pedagógica y nuestro ser. No solamente investigar para saber un poquito más del mundo exterior, como si lo verdaderamente importante fuera coleccionar saberes para luego transmitirlos inertes.

Asumamos como referentes para semejante tarea investigativa nuestro propio trayecto existencial, las condiciones concretas y el sentido de la vida escolar; los

contextos económico, político y cultural, próximos y remotos que se sintetizan tan claramente en cómo visten y juegan los estudiantes, en cómo se nutren y qué conflictos y anhelos los desvelan y también podrían desvelarnos; cuáles las esperanzas y realizaciones que los animan, las renunciaciones y angustias que los distraen y sacan de casillas. Así podríamos saber cuán cerca o distantes se encuentran ellos de aprendizajes verdaderamente significativos. Es decir, de aprendizajes sustentados en sensibilidades superiores, en pensamientos fértiles para la resignificación y el incesante establecimiento de nuevas e ingeniosas relaciones lógicas, que al afianzarse desemboquen en creciente profundidad y contextualización; en incontenible deseo de búsqueda, única razón y sustento de todas las formas de disciplina y de las ganas de vivir; expresiones supremas del realizar éstas. Explorando todas estas cosas relativas al aprendizaje significativo en nuestros estudiantes podremos saber qué tanto están inmersos ellos en auténticos procesos formativos. Si ellos no lo están, eso es muestra de que tampoco lo estamos nosotros. Aquí aparece otra tarea investigativa importante para la formación del educador y para la configuración de una epistemología propia; para saber todas aquellas cosas en los estudiantes tenemos que intentar saberlas primero en nosotros; surgimos, pues, los educadores como objeto-sujeto: ¿Cómo aprendemos y enseñamos? ¿Cómo vivimos y creemos estar trascendiendo y ayudando a otros a que también trasciendan? Luego sobrevendrán las simultaneidades de exploración en nosotros y en colegas y estudiantes. No nos preocupemos que así emergerán suficientes tareas investigativas desde nuestras propias inquietudes y epistemologías.

Ha de quedarnos claro que si permanecemos excluidos de las interacciones constitutivas de nuestro ser social y profesional, de las dinámicas de la cultura y el conocimiento, de los procesos constitutivos del saber (todo lo cual depende mucho más de nuestra actitud que de la información y los dispositivos), no haremos investigación pertinente ni nos formaremos, así continuemos estructurando y desarrollando propuestas, así procesemos información y manipulemos instrumentos y técnicas; así produzcamos ciertos informes autocomplacientes y simplemente adaptativos.

Además de los referentes del mundo empírico, de la realidad concreta, antes insinuados, en la configuración, realización y resignificación de pedagogías incluyentes que favorezcan nuestra formación y maneras particulares de investigar, desde la complementariedad crítica podríamos apoyarnos en algunas corrientes de pensamiento que enmarcan opciones pedagógicas de la contemporaneidad. Apenas con un interés ilustrativo señalamos cierto acercamiento a ellas. Nos referimos al humanismo científico, a las visiones socioculturales y de complejidad, que de una parte animarían a esfuerzos de emancipación y construcción colectiva, y de otra, servirían para develar pretensiones, formas de expresión, reproducción y alcances de distintas

vertientes reductivistas, tales como el idealismo metafísico, la racionalidad técnica, el conductivismo o el mecanicismo. Restricciones que pululan en nuestras cercanías.

Las corrientes humanistas, por ejemplo, están inspiradas en compromisos éticos; así, en una educación, unos modelos pedagógicos, un quehacer, unas condiciones y una convivencia escolar y social que sustenten aquellas decisiones que mejor convengan a la dignificación humana. Entre esas significativas decisiones: ¿Qué investigar, cómo y para qué? Las corrientes humanistas buscan fortalecer autoestimas, expectativas individuales y colectivas esperanzadoras; también, el rompimiento y la transformación de estructuras y relaciones que propicien exclusión. En el marco de estas corrientes, toda relación pedagógica, todo esfuerzo de conocimiento y formación, todo emprendimiento han de estar guiados por valores superiores de la tradición cultural: verdad, sabiduría y bondad (Abad Faciolince, 2006: 200); verdad, bondad y belleza (Holton, 1998, 20), por ejemplo. Las escuelas y los educadores que se comprometen con la dignificación humana, aunque procuran recrear el conocimiento e incrementar el saber propio, terminan por comprender que el conocimiento no puede constituir válidamente en sí mismo un fin trascendente; que el valor supremo de la investigación no puede estar apenas determinado por el incremento de los acervos disciplinarios, por el fortalecimiento de las comunidades científicas y las redes de intelectuales; también comprenden que la formación del educador sería demasiado incompleta como simple especialización temática y curricular. ¿Qué investigar desde estas preocupaciones, entonces; por qué y para qué finalidades? ¿Cómo irnos liberando de nuestra exclusión de hoy?

Habría de ser claro, que a medida que un educador vaya avanzando en su competencia investigativa y en su proceso de formación, tendría que visibilizarse como mejor ser humano, como un ciudadano sensible y solidario, como intelectual autónomo y dialogante con otros actores sociales, con su tiempo, con el medio ambiente y la cultura. Como un trabajador cultural radicalmente comprometido de verdad con el bienestar humano. Desde tal aspiración, las visiones humanizantes confieren a la investigación y a los procesos formativos un papel antropológico y gnoseológico constitutivo del ser y de la realidad; pero no de cualquier realidad sino de aquella que haga posible la más alta realización humana.

16 ►

Las visiones socio-culturales y las de complejidad, en todo esto coinciden con las corrientes humanistas. Con el debido discernimiento y prudencia, pueden complementarse recíprocamente. Como aquellas, también éstas se asumen emancipadoras. Por cuanto ninguna corriente de pensamiento, dada la complejidad de la totalidad concreta (naturaleza, cultura y sociedad), sería capaz de abarcarla para dar cuenta de ella, es preciso advertir acentos y

posibilidades dialógicas y de recíprocas complementaciones. Así, mientras el humanismo científico resalta la eticidad, las corrientes socio-críticas priorizan el análisis de las condiciones históricas, estructurales y funcionales de una sociedad que hacen posible o que dificultan el óptimo desarrollo de la herencia cultural, los recursos y potencialidades humanas (McLaren, 2005, 14-48). En el caso de la educación y los procesos formativos, éstas últimas corrientes buscan comprender e intervenir las condiciones concretas de existencia que desde el pensamiento, la sensibilidad y las realizaciones superiores individuales y colectivas de los actores sociales hacen posible una vida trascendente. Para estas últimas corrientes, la educación es posible si se profundiza en la comprensión y aprovechamiento de la educabilidad, pero al mismo tiempo se garantizan condiciones de bienestar básico, de tal decoro que sea posible que enfoquemos nuestros mayores esfuerzos a cultivarnos y no a la sola sobrevivencia. Una vida de tal limitación siempre resulta inmoral. Todo esto también amerita ser investigado desde y en la cotidianidad de las escuelas.

Las corrientes socio-críticas propenden porque a la escuela lleguen sin talanqueras las más diversas expresiones de la cultura, porque en ellas se enriquezcan, y porque la voz escolar sea plenamente reconocida y respetada en la polifonía social. Así el conocimiento en sus más diversas opciones y manifestaciones llegaría a ser un producto social; de verdad, un bien social. Según tal postulado, ningún especialismo o rigor; ningún centramiento o prioridad, podrá sustentar la exclusión de alguien. Desde las corrientes socio-críticas, por esa premisa son animadas las redes humanas, los consensos, los disensos no indignantes, el respeto en la diferencia y a ella, la tolerancia y la solidaridad; las empatías y diferenciaciones. Desde estos significativos recursos es posible ir configurando maneras de formarse y de investigar. Objeto, teoría del objeto, eticidad y convivencia realizante, sugiriéndonos alternativas y contextos que cada vez aparecen más necesarios de advertir, de desentrañar y resignificar; y desde luego, también más complejos y más retantes. ¿Qué tanto estamos investigando de todo esto?

Una vez más, multiplicidad de problemas para ser investigados. Líneas de investigación que, entonces, van surgiendo como convergencias sociales y no solamente como posibilidades temáticas.

3. Inmersión en lo significativo y lo complejo desde lo vital y lo cotidiano

Una de las consecuencias de las pedagogías excluyentes es que nos han convertido lo trascendental en freno; nos han hecho dependientes e indecisos. Con demasiada frecuencia se me acercan estudiantes novatos y uno que otro investigador ya iniciado para preguntarme si determinado tema, intuición o problema serían potentes para desencadenar una investigación significativa.

Se sorprenden mucho cuando les respondo que de antemano no tengo ningún referente claro para darles una respuesta satisfactoria. Que sólo ellos finalmente, aunque convengan el diálogo, las contrastaciones y la consideración de distintas alternativas, podrán decidirlo. A medida que sus autonomías y sus búsquedas toman fuerza y nuestra conversación progresa vamos cayendo en cuenta de que ni los denominados estados del arte, ni los conceptos de investigación de punta, como tampoco la lista de supuestos temas estelares, los términos de referencia de convocatorias y protocolos o los conceptos claves de una disciplina, constituyen a priori criterios incontrovertibles para establecer niveles de significación en aquello que nos parezca posible y necesario de investigar.

Claro que todo eso si debe ser tenido en cuenta, pero mucho más adelante; después de abordar otras preguntas fundamentales que hagan posible ir abriendo pesadas compuertas que tienen que ver con las significaciones que los investigadores le demos a esas iniciativas desde lo vital, desde lo cotidiano. Cuando desde allí comencemos a intuir, rastrear, elegir y descartar provisionalmente relaciones de distinto orden que a la vez que nos pican y nos apasionan sin retorno nos van mostrando poco a poco la inmensa riqueza y complejidad de un objeto que sólo de esa manera es posible comenzar a construir. El sentido y alcance de un objeto de investigación, no es pues, un asunto exclusivo de la academia. Conciérne radicalmente a la vida.

En el tránsito por lo cotidiano y lo vital vamos descubriendo felizmente que ni el planteamiento metodológico, ni los referentes conceptuales y mucho menos la significación son puntos de partida para investigar. Ellos son en realidad horizontes, referentes remotos para irnos moviendo. Las significaciones se construyen a partir de iniciativas supremamente sencillas. Las construimos los sujetos de carne y hueso desde las fuerzas que nos unen a la vida o nos distancian de ella, de la cultura y de la realidad. De donde si no de lo vital y de lo cotidiano acicateado por preguntas, por intuiciones, por relaciones que nos van pareciendo posibles, por conceptos que cobran sentido frente a concreciones de la realidad, frente a preferencias que expresan nuestros tránsitos vitales, nuestros intereses y urgencias, nuestros aciertos y espejismos que finalmente tendrán que ser develados? De dónde si no de todos estos promisorios motores saldrían nuestras hipótesis, nuestras iniciativas, pero sobre todo la pasión que nutra el asombro, la curiosidad, la tenacidad y la resistencia indispensables para no renunciar al considerable esfuerzo que implican todas las búsquedas?

18 ►

En las pedagogías excluyentes, a semejanza de un dios, o en todo caso de un poder sobrenatural, una supuesta autoridad decide de antemano y unilateralmente si algo es verdaderamente importante o no. He decidido poner en duda tanto esoterismo y por tal razón, a quienes me preguntan sobre la fertilidad de sus

ideas tiendo a responderles que de suyo no hay tema alguno que por su simple enunciado sea trascendente o intrascendente. Les insisto en que cada quien en el trabajo develador y significativo con las cosas y con si mismos desemboca en simplezas o en algo importante. Esa es otra necesarísima empresa investigativa: construirle sentido a las iniciativas. Suelo recomendar para ello que no se descarte por precipitud iniciativa alguna, contexto alguno; que por el contrario las vayamos nutriendo con dos trabajos simultáneos: el desencadenamiento de preguntas, que conduzcan a la profundización, y el establecimiento de ingeniosas relaciones o tarea de contextualización. Habiendo advertido que esas preguntas y relaciones no son únicamente del orden temático, permítanme que omita referencias a lo metodológico que son muy importantes para volver a centrarme en algo más general y más directamente relacionado con la tesis que expongo: me refiero a la actitud filosófica y las perspectivas autobiográficas como germen y como posibilidad valorativa y penetrativa.

Las pedagogías excluyentes propenden porque en el trabajo investigativo prime una absoluta objetividad. Lo cual, suprimiendo la palabra absoluta, no estaría del todo mal si se propugnara por el rigor, por el discernimiento paciente y fundado, por la cotejación con los procesos de la realidad, con las regiones de ella recortadas; por la comparación de lo intuido y lo advertido con las delimitaciones del objeto que hayan sido decididas, con las teorías, conceptos y medios elegidos, con las hipótesis o categorías a que le estemos apostando. Digamos con algo de exageración que no se puede hacer investigación exactamente de la misma manera como intentamos hacer poesía. Pero ojo con los radicalismos insostenibles y los fundamentalismos gelatinosos: ni la investigación ni la poesía se hacen sin sujetos. Sujetos que no solamente exploren y re-signifiquen la realidad y sus representaciones sino que también se exploren y re-signifiquen ellos mismos en su contacto con la realidad siempre en constitución, y con otros; siempre en reto de develación y de transformación. Entonces, digamos que no es posible una objetividad sin sujetos. Pues al fin y al cabo son los sujetos quienes construyen significaciones, quienes recogen las expresiones del mundo objetivo, ante la imposibilidad de que la realidad se exprese por su entera cuenta al no disponer de lenguajes ni de intereses completamente independientes de los seres humanos. Sin nosotros, toda realidad es muda.

Las pedagogías excluyentes, al fin y al cabo expresiones tradicionales de diversas formas de confesionalismos y racionalidad instrumental, han pretendido que ciencia y filosofía, que pensamiento lógico y pensamiento mágico, que pensar y sentir, que recordar y anhelar, sean cada una identidades inconfundibles, jamás contaminadas la una de las otras. Ya sabemos que para la defensa de tal purismo, las pedagogías excluyentes no dudan en apelar a cuanta insensatez e irracionalidad sea posible. Unas veces, apelan a la idea de autoridad irrefutable,

incuestionable; otras, al recurso del método, cuando no a la tiranía de los conceptos como si hubiera conceptos al margen de su constitución histórica, de la relatividad y del debate por las parcelas de realidad a que aluden y por los sesgos teóricos e ideológicos que expresan.

Sin embargo, omitiendo todas estas restricciones, las pedagogías excluyentes clasifican el conocimiento entre duro y blando, y creen que el primero tiene que ver con la naturaleza y el segundo solamente con lo social y lo humano; afirman que este último conocimiento es inasible y poco confiable. Que para adquirir carácter científico tendría que despojarse de la contaminación de los sujetos; nada menos que desprenderse de lo vital y de lo cotidiano. Entonces tendríamos que buscar objetos de investigación que estén lo más lejanamente posible de nosotros. ¡A otro perro con ese hueso! Vamos, pues, decididamente en contra de semejantes presunciones. Sugerimos en cambio como punto de partida asumir una actitud filosófica y rastrear inicialmente todo germen de investigación desde cosas que nos conciernan vitalmente; es decir, desde perspectivas autobiográficas. Tratemos de avanzar, entonces, por partes.

La invitación a nuestros colegas es que cada vez que se nos ocurra un posible tema, problema o intuición susceptibles de ser investigados, antes de echarle mano a texto alguno de fundamentación conceptual o metodológica, antes de llenar formatos y protocolos, de diseñar anteproyectos de investigación o de elegir instrumentos y técnicas, inicialmente desbloqueemos sensibilidades y pensamientos desde nuestras vivencias e historias personales, y así iremos llegando a importantes niveles de significación y de complejidad del asunto elegido. Se trata de identificar sentimientos, emociones, pasiones positivas y negativas; es decir, sensibilidades que nos impulsan o que nos frenan en la búsqueda que deseamos. Se trata de dejarnos fluir, de alivianarnos desde preguntas como estas: ¿Qué de aquello que hago, de aquello que regularmente siento o pienso tiene relación con el tema que ahora suscita mi interés? ¿Por qué y cómo desemboqué en él? ¿Qué sentimientos y emociones experimento en relación con el tema? ¿Qué me anima a explorarlo y por qué? ¿Siento algún temor capaz de frenarme o alguna pasión que pueda despistarme? ¿Qué recuerdos próximos o remotos de mi vida académica o de mi trayectoria existencial tengo que pudieran estar ligados al asunto en el que quiero trabajar?

20 ► ¿Qué cosas creo tener claras y cuales no? ¿Qué intuiciones y conjeturas, qué creencias o certezas me impulsan o me detienen? ¿Qué presencia y expresión tiene ese asunto en mis prácticas académicas y sociales cotidianas? ¿Cuáles aspectos particulares de ese asunto me interesan especialmente y por qué razones? ¿Con que procesos de la realidad escolar y social tienen relación esos aspectos que por ahora destaco en el asunto? Uno puede seguir por largo rato con esa preguntadera, que para nada es dañina.

Apelar a la libre asociación, al sentir y el pensar relajados, al pensar y el sentir espontáneos; al registro oportuno de la intuición ocasional; a la conversación informal; a los recuerdos y ocurrencias que surgen de la cotidianidad escolar, familiar y social en un cine, en una reunión, en una clase, en una caminata, todo eso puede llegar a ser muy potente y significativo. Se trata de no volvernos tan trascendentales demasiado pronto cuando nos comprometamos a investigar. De dejarnos fluir con la mayor libertad posible. Pero así como es de importante dejar que fluyan muchas preguntas, también lo es anotarlas oportunamente y luego de releerlas, trabajar con ellas acompañándolas de anotaciones, de iniciativas y aclaraciones sobre su sentido y pertinencia. Cuando ya dispongamos de un número considerable de preguntas, podríamos ordenarlas con algún criterio sensato; ver cuáles se repiten, incluyen o repelen. Advertir a qué categorías y problemas van remitiendo. ¿Cómo podríamos sintetizarlas en unas pocas?

Para este trabajo de sistematización ya hay reconocidos soportes provenientes tanto de propuestas cualitativas, como de enfoques etnográficos y fenomenológicos, de opciones constructivistas (Deslauries, 2004: 33). La complementariedad crítica nos puede sugerir de qué echar mano según nuestras preferencias, experiencias y necesidades. Sugeriría, eso sí, no botar ninguno de los borradores y registros, por intrascendentes que en un principio pudieran parecernos. Seguro que muy pronto, como una de las consecuencias de nuestros avances, los estaremos buscando con afán. Ver cuánto avanzamos y modificamos actitudes también es trabajo investigativo.

Razonablemente sistematizadas esas preguntas que por actitud filosófica han surgido desde nuestro pensar, sentir y realizar, desde nuestra trayectoria vital y el sentido que le imprimimos a nuestra existencia y a nuestro quehacer, vendrá el momento de otras formalidades propias del oficio de investigar, tales como responder a protocolos y exigencias de la academia. Tendremos que estructurar y sustentar propuestas con todos los ritos y criterios de uso. Tendremos que elegir autores y experiencias que puedan resultar compatibles con nuestras visiones y proyectos de mundo. Tendremos que ir elaborando informes. Pero ojalá la actitud filosófica, entendida como esa disposición a preguntarnos cómo y por qué creemos lo que creemos, cómo y por qué sentimos lo que sentimos, cómo y por qué realizamos así nuestras prácticas y nuestra vida, cómo y por qué se entrelazan o se repelen el pensar, el sentir y el actuar en relación con el asunto de nuestro interés investigativo, no nos vaya a abandonar o a convertirse en algo marginal para dar paso a las tiranías de los métodos, los conceptos y las modas. (Hoyos y otros, 2007: 132).

Bueno, y entonces ¿Cómo se ubica uno conciente y oportunamente en visiones de complejidad? Me han preguntado otros ¿cómo evitar tanta volteadera inútil? ¿Pero cómo así que inútil? Si precisamente eso que al principio nos parece un

ir y venir poco productivo constituye uno de los movimientos más importantes cuando tratamos de investigar realmente algo; no cuando simulamos investigar por creer erróneamente que de una hipótesis podemos saltar a una certeza, que toda intuición termina en verdad o que las cosas son como a primera vista nos parecen. Tales rodeos no representan únicamente un acercamiento indispensable y valioso a aspectos del objeto y a teorías de conocimiento del objeto, a opciones metodológicas para poder comprenderlo, sino que son la muestra de que nosotros mismos nos estamos desprendiendo de los simplismos, las obviedades y aquietamientos a que nos tienen acostumbrados los métodos catequísticos y exegéticos, o sea la repetidora y convergencia de nuestras estrategias didácticas. Esos rodeos, por escasa mira subvalorados, si llegan ser bien canalizados también alcanzan significativos efectos formativos. Son evidencias de voluntad y trabajo de ruptura. Tránsito a la epistemología que en razón de nuestras aspiraciones y responsabilidades tiene que ser propia.

Pero tranquilos colegas, que uno no se ubica en las visiones de complejidad ni en ninguna otra, cuando quiera y simplemente porque lo desee. Tampoco porque otros nos empujen en contra de nuestra voluntad y de nuestras vivencias exploratorias. Menos, porque lo exija un profesor o hayamos leído un buen libro sobre el tema. Uno, en realidad, va llegando a lo complejo de a poco, como fruto de búsquedas y rupturas, de rodeos, pistas provisionales y desencantos; y cuando cae en cuenta de que está transitando por esos terrenos, ya no le es posible retroceder. ¡Por fortuna! No importa que siga pataleando para devolverse a la comodidad epistemológica de antes o aún le queden rezagos de sus viejos estilos de pensar, de sentir, de realizar su trabajo; de vivir.

22 ► Antes, cuando pretendíamos acercarnos a la investigación con la misma actitud y las mismas lógicas manipuladoras del conocimiento inerte, de la realidad mecanizada, el mundo nos parecía más o menos ordenadito, sincronizado; plano y quieto. Fácil de batallar con él, de tal manera que comprendida una cosa, se iban desgranando automáticamente otras supuestas comprensiones. Era posible generalizar sin problema alguno. Asumíamos que el lenguaje ya estaba completamente hecho y las pautas de comunicación claras. Los modelos estadísticos, como lógica consecuencia de semejante confort se daban un delicioso banquete. Vivíamos convencidos de que investigar era algo así como deshacer una madeja a la que ya se le encontraron la punta y las vueltas. De allí el deseo de coleccionar verdades, de enamorarse tanto de ciertas verdades. Nos parecía elemental podernos hacer a un lado para contemplar y desentrañar la realidad; ¡Qué mamey tomar distancia de las cosas! Teníamos la sensación de que investigar era solamente echar para adelante.

Coinciden varios científicos sociales en señalar que el pensamiento complejo y otros pensamientos alternativos parecieran estar sólo entre académicos y

científicos. Señalan que hace falta que también estén en la vida cotidiana. Yo diría el asunto de otro modo: puesto que la vida cotidiana es el espacio en el que la totalidad de los seres humanos desarrollamos la mayor parte de nuestras actividades práctico-sensibles, el espacio en el que enfrentamos y tratamos de resolver los problemas fundamentales de la existencia y del desarrollo de la realidad y la cultura, es allí donde primero tendrían que arraigar formas de pensar, de sentir y de realizar que sean emancipadoras y trascendentes. Después aprenderíamos, incluso a volar si lo deseáramos.

Las escuelas, en consecuencia, tendrían que aplazar un tanto el acercamiento a los contenidos curriculares convencionales, es decir, al aprendizaje de materias, para fortalecer primero el aprendizaje sobre cómo vivir con los sentidos enteramente abiertos, habitando en preguntas, intentando búsquedas; verificando impresiones; cambiando de perspectivas de observación; rastreando renovadas relaciones; procurando profundidades y una que otra malicia y desconfianza sobre las obviedades arrasantes; el conocimiento escolar cuando proviene de la repetición, la mayor de ellas. Según esto, desde nuestra tesis surgiría un circuito que para la constitución intersubjetiva del ser y del mundo entrelaza vida cotidiana, aprendizaje escolar y dinámicas de investigación.

Estas tres cosas constituirían las caras visibles de una totalidad: los procesos formativos. Cuando los procesos formativos se están dando efectivamente como tales, cada una de esas caras que miramos remite a la otra. De tal manera que, por ejemplo el sentido y los alcances de la vida cotidiana no serían más que la resultante de los permanentes aprendizajes escolares y sociales nutridos por el investigar como estilo de vida, sea uno académico, científico o un ciudadano del común, apenas iniciado por la escuela. Pero en este caso investigar tendría que ser entendido como explorar, des-entrañar, develar, re-significar, entrelazar, rastrear y destrabar orígenes, procesos y desenlaces de las cosas; implicaciones de esas cosas sobre nosotros y de nosotros sobre ellas. El aprendizaje escolar o social expresaría nuestros sentimientos y pensamientos, la manera como organizamos saberes y realizaciones, emprendimientos de la vida cotidiana con el soporte de la disposición investigativa como actitud constituyente del ser y de toda realidad y sus representaciones. Actitud que a su vez se va nutriendo del aprendizaje posibilitado por la forma en que enfrentamos la vida cotidiana.

Las pedagogías excluyentes rompen esos circuitos e inducen a visiones lineales sobre los universos y conexiones que los conforman. Promueven, por ejemplo, el culto a los procesos de la fundamentación en abstracto y con neutralidad valorativa; el aprendizaje escolar como prerrequisito de asunción discernida de la vida cotidiana. Como si los seres humanos nacióramos y creciéramos todos en laboratorios, auditorios, bibliotecas o aulas de clase. Y sólo más tarde nos asomáramos a la vida cotidiana.

De conformidad con la tesis en la que me estoy exponiendo acerca de la urgente necesidad de recuperar lo vital y lo escolar para que allí se fortalezcan la investigación y la formación interactiva de los educadores, habría que recomponer ese circuito, y creo que para oponernos al academicismo y enciclopedismo que cree que todo conocimiento parte necesariamente de definiciones formales, tendríamos que empezar por una radical recuperación del sentido y el papel de la vida cotidiana en la constitución de nuestro ser. Caeríamos en conflictos potenciadores.

Cheverísimo que como consecuencia de asumirnos en pensamientos y sensibilidades de complejidad, comencemos a experimentar en la vida cotidiana la inconsistencia de nuestras ideas y hábitos cognitivos. Comprobar, por ejemplo, que ni a la fuerza la realidad cabría en ellos. Porque nada está completamente quieto; porque lo plano y lo inmóvil así como lo enteramente organizado y satisfactorio son apenas ilusiones pasajeras. Porque hay movimientos indetenibles que como vorágines nos llevan del presente al pasado y al anhelo; porque cada explicación en principio impresionante, al momento se va convirtiendo en pregunta que desestructura; porque en esencia toda auténtica pregunta es en realidad una hipótesis en acción y en lucha contra la certeza; certeza muy difícil de desarraigar. Porque lo total es al mismo tiempo convergencia y diversidad, porque nada es tan enteramente singular como para olvidar los universos de que se ha desprendido temporal y artificialmente. Porque lo perceptible de toda realidad es apenas una pequeñísima región, ya que lo macro y lo micro permanecen ocultos a nuestros sentidos y paradójicamente para hacerse visibles requieren de artificios conceptuales, metodológicos e instrumentales de limitado alcance. Por cuanto todos esos artificios no son más que consensos frágiles y temporales de grupos de correligionarios.

Solamente desde estas vivencias de vida cotidiana sería posible desacralizar la investigación. Y una vez desacralizada desde nuestro pensar, sentir y realizar, si podríamos echar mano de cuanta literatura y cuanto artificio pugne por desentrañar y constituir la realidad y sus representaciones.

24 ► Tan apesados en la obvedad, de vez en cuando, también la realidad se nos revela impenetrable, supremamente intrincada. Y siempre y cuando no renunciemos al intento de desentrañamiento, significación y ruptura, esa impresión es mucho más positiva que el simplismo. Emproblemados de esa manera, al actuar con cautela y tener que ir avanzando más despacio y menos seguros, aterrizamos en dudas potenciadoras, en vigilancias epistemológicas, en preocupaciones éticas que interpelan ya no solamente la posibilidad de conocer e intervenir la realidad sino también y fundamentalmente el papel de la ciencia en la dignificación humana, en su conservación como especie. Probablemente sea indispensable la conciencia de estar en semejante berenjena, como también

la conciencia de resistirnos a lo obvio y a lo supuestamente bondadoso de todo conocimiento para poder salir de la llamada inteligencia ciega, ese ámbito de error, ignorancia y opacidades, que demandaría una toma de conciencia radical, una vez asumamos que: 1) la causa profunda del error no radica en una falsa percepción ni en incoherencias, como sí en el modo en que nuestro saber está organizado; 2) existe una nueva ignorancia ligada al desarrollo mismo de la ciencia; 3) hay una nueva ceguera ligada al uso degradado de la razón y 4) las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al progreso ciego e incontrolado del conocimiento (Morin, 2003: 27).

Si hasta el momento no he tenido la suerte de advertir con sutileza a mis colegas sobre la inconveniencia pero, sobre todo, sobre la real imposibilidad de apropiarse discursos renovadores mientras nos anquilosamos en viejas prácticas, permítanme entonces que sea descortés pero directo.

No es necesario ni suficiente declararnos en actitud filosófica, en pedagogías incluyentes o partidarios de credo alguno, para desde allí trazar un horizonte de búsqueda y asumir un compromiso transformador de nuestro quehacer y de sus contextos, creyendo que así nos formamos y le aportamos a una mejor comprensión y práctica educativa. El asunto podría ser más bien al revés. Si dialogamos abiertamente con otros, con la cultura y la realidad; si exploramos el sentido de nuestra existencia y de nuestra práctica; si interpelamos nuestras visiones y proyectos de mundo deseables para una sensata realización humana, podríamos reconocer insatisfacciones y necesidades significativas. En la búsqueda de los medios para propiciarla podría aparecer un cambio radical para los procesos formativos y para el oficio de investigar: no son las representaciones de los sujetos lo que haya que incluir como núcleo de las pedagogías incluyentes. Eso sería una forma más de enciclopedismo satisfactora de nuestra voracidad consumista. Lo que hay que incorporar como fundamento en esas nuevas pedagogías es a los sujetos mismos, a los educadores y a los estudiantes. Entre todos somos capaces de interpelar la realidad, de ponernos en entredicho; de declararnos en conflicto con lo aprendido y con nuestras maneras de ser, de sentir, de convivir, de realizar las cosas. Entre todos somos capaces de identificar y abonar aquello que sea promisorio; de apoyarnos en las rupturas y transformaciones que sean indispensables. Precisamente en eso consiste formarse investigando, pero sobre todo, formarse mientras al tiempo se vive autónoma y productivamente. Dialogando.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, F. Héctor (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.

Aebli, Hans (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Berger, P. y Luckmann (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Deslauriers, Jean P. (2004). *Investigación cualitativa*. Pereira: Rudecolombia-Papiro.

Ferry, Guilles (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2001). "Conceptos básicos del humanismo: formación" en *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gutiérrez E. F. y Perafán L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán: Rudecolombia,

Hernández Carlos A. y otros (2005). "Un vínculo vital: pedagogía e investigación" en *Navegaciones, El magisterio y la investigación*. Bogotá: Colciencias.

Holton, Gerald (1998). *Einstein, historias y otras pasiones. La rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX*. Madrid: Taurus.

Hoyos V. Guillermo y otros (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.

McLaren, Peter (2005). "Pedagogía crítica: construcción de un arco de sueño social y de una entrada a la esperanza" en *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei-Aique.

26 ► Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Perafán E. Andrés G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: U.P.N.

Sábato, Ernesto (1991). "Acerca de la educación" en *Entre la letra y la sangre*. Buenos Aires: Seix Barral.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Una aproximación desde la investigación y la formación de un nuevo maestro formador

German Pilonieta P.¹

Expectativas:

Los niños no vienen al mundo para llenar las expectativas de los padres y mucho menos para ir al colegio a satisfacer listados de logros escritos desde las insatisfacciones y frustraciones de los profesores. gp.

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más serios que presenta hoy la educación colombiana, es la no pertinencia del sistema mismo para el desarrollo de los procesos formativos necesarios y suficientes de las personas (niñ@s, Jóvenes y adultos), para el abordaje coherente de los retos de la sociedad del conocimiento, o sea, de las complejidades que conlleva vivir en el nuevo milenio.

El centro del problema es que la educación ha permanecido siempre en el mismo lugar en donde siempre ha estado, no ha tenido ninguna “revolución” y se encuentra atrapada entre dos fuegos, el pasado inerte y las exigencias de futuro.

Los mayores condicionantes en lo educativo se pueden identificar en varios factores, tales como:

1. La dinámica misma del autodenominado sistema, reforzado por legislaciones de muy corto alcance, que por obedecer a intereses muy particulares, o a visiones cortas, no permiten que se pueda acertar en acciones educativas de más largo alcance. Los proyectos Educativos Institucionales, un

◀ 27

1 Filósofo. Magister en Educación, investigación educativa y análisis curricular. Trainers en Modificabilidad estructural cognitiva. Israel Mediador de Aprendizaje Experiencial. Máster Practitioner en Programación Neurolingüística. Madrid. Medalla Simón Bolívar. Miembro Correspondiente: Academia Colombiana de Pedagogía y Educación. Y del comité científico de la Revista internacional Magisterio.

poco amarrados por la legislación y el capricho de funcionarios medios, no pueden hacer mucho por superar los condicionamientos miopes que generalmente se encuentran en las concepciones de quienes tienen el poder de decidir, tanto a nivel administrativo gubernamental, como institucional. Indudablemente hoy se necesita mayor flexibilidad que antes, y esto no es posible sin la ampliación de los horizontes y sentidos en lo pedagógico y en lo educativo, en términos de procesos de formación.

Salones de clase, sillas unipersonales (sólo para sentarse a oír por poco tiempo), tiempos fragmentados, programas de estudio desarticulados, jornadas muy cortas, ausencia de academia, segmentación programática, calificaciones por capricho, programación de asignaturas por temas, etc... son manifestaciones del caduco sistema que hace mucho tiempo dejó de funcionar y que, además, no forma.

2. La formación de los maestros y los sistemas de contratación. No se puede olvidar que los maestros, en su totalidad, fueron formados bajo esquemas del siglo XX y muy pocos han logrado “penetrar” en sistemas modernos. Esto hace que las prácticas educativas se inscriban en dinámicas caducas y poco eficaces para el mundo moderno. “Las políticas, por buenas que sean, siempre se estrellarán y se estrangularán en las instituciones y sus agentes” (Pilonieta, 1996). Los cursos de capacitación que se ofrecen, generalmente no van más allá de reforzar el sistema y sus prácticas. Inclusive lo que hoy se hace con la formación inicial de los normalistas y los licenciados no alcanza para superar las dificultades que se plantean desde las dinámicas del futuro.

Es muy curioso que los gobiernos, nacionales y locales, encomienden la capacitación de los maestros a las facultades de educación que es precisamente el sitio de donde salen los maestros con muchas debilidades, no sólo de formación personal, sino profesional. Por esa razón es poco lo que pueden ofrecer y es muy poco en lo que han contribuido para el mejoramiento y pertinencia de lo educativo. Aunque sea una afirmación muy dura, no deja de ser cierta.

28 ►

Los sistemas de contratación tipo “tarifa de taxi” por jornadas, puesto que el maestro tiene que trabajar en varios colegios con momentos casi simultáneos, (mañana, tarde y noche. O mañana y noche, o tarde y noche etc) para poder obtener entradas económicas con que sostener a la familia, hace apreciar el valor del rol social del maestro en nuestra sociedad. Inclusive las jornadas largas de ahora tampoco son suficientemente bien remuneradas.²

2 Recordemos que los rectores prefieren pagar escalafones bajos para efectivizar y los maestros con escalafones altos no son recibidos pues con uno de ellos se pueden pagar caso tres de los nuevos.

3. La división entre educación pública (educación pobre, para pobres) y la educación privada, (para algunos), hace que se agudicen las tensiones y sobre todo que los abusos, en ambos espacios, se den con gran evidencia. Esto se nota mucho en la educación universitaria, como el caso de algunas de las universidades más elitistas, por hacer ver uno de los casos más aberrantes de educación colombiana³. Los colegios de “ricos” como se les suele llamar, aunque tienen mejores instalaciones y condiciones, generalmente no hacen lo que pudieran, pues no tienen, ni la visión, ni el personal capacitado para llevar a cabo algunas “transgresiones” positivas. En muchas de ellas lo que prima es el interés económico exclusivamente, sacrificando lo que sea. Y en casi todos se trabaja con la cultura del “apiñuzcamiento” (grupos de 20 y más, a veces 40 y 50 estudiantes metidos un salón, lo cual es muy común en los colegios oficiales).
4. Las dinámicas institucionales. Casi siempre lo que rige la dinámica de los colegios es el horario, es decir la fragmentación del tiempo, en donde los estudiantes son “manoseados simbólicamente” por muchos maestros que entran y salen de los salones de acuerdo con tiempos establecidos. Los espacios para la construcción conjunta, es decir, para hacer academia, no existen, pues a lo sumo, lo que se hace, son reuniones de maestros esporádicamente. Si se examina con atención, la dinámica cotidiana y semanal es tan aplastante, que nadie tiene tiempo para nada, ni siquiera para pensar y trabajar productivamente. Hace muchos años que el horario y lo administrativo han terminado aplastando las buenas ideas y las transformaciones significativas que pudieran generarse.

De otra parte, los espacios de formación, que bien pudieran ser mucho más dinámicos, se han convertido en salones de clase sin ningún significado importante, son espacios vacíos y generalmente desapacibles, a donde, o los grupos de estudiantes permanecen y allí llegan los diferentes maestros, o a donde llegan todos, pues hay rotación de espacios vacíos. El experimento de las salas especializadas, que tampoco es una buena solución; pues refuerza la fragmentación del conocimiento, no se da, por el uso de las dos o tres jornadas.

5. El problema de los programas de estudio. Hace tiempo, y por presión sindical, (con intereses bien marcados) se sigue trajinando, equivocadamente, a mi juicio, sobre programas y conocimientos caducos y muy débiles desde la perspectiva, tanto pedagógica como epistemológica. Ese es como

3 Semestres con valores que van desde tres a siete millones de pesos. Muy democráticos estos precios, ¿verdad????

el “cuento” que se ha armado de aquellas viejas lecciones ya aprendidas y algunas medio olvidadas que se repiten año tras año, a lo cual se le llama planes de estudio. Es el eje del juego escolarizante. Algunos maestros honestos han venido superando esta inercia programática, realizando algunas actividades y tratando de dinamizar lo que buenamente la administración deja hacer.

Hay muchos más problemas inscritos, pero que definitivamente deberán superarse, en la medida en que se entienda que lo educativo y lo pedagógico de este presente, es parte del futuro y que las dinámicas del milenio no tiene nada que ver con las dinámicas del pasado y que el rol del nuevo maestro es muy diferente del papel funcional de antiguo profesor.

Nuestras sociedades necesitan verdaderos maestros formadores y menos “profesores dicta clase”. Más investigadores auténticos y menos catedráticos, más pedagogía y menos didáctica sin contexto. Más sembradores de esperanzas, que generadores de frustraciones y deserción. Más interlocutores del desarrollo, que funcionarios mediocres que promocionan a las personas por calificaciones.

En este marco de reflexión, un poco realista, las preguntas sobre: cual o cuales podrían ser los enfoques de una educación para el futuro y EN el futuro, quién programa tal tipo de educación, qué se debe programar, cómo se debe programar y cómo y que es lo que debe evaluarse, ya no son tan claras, ¿verdad? Pues las preguntas bien podrían ser muy simples de responder. El que programa es el profesor. Lo que se programa es la materia. La programación que se hace es la de siempre, la que solicita el coordinador académico y que se fotocopia del año anterior con algunos toques, para que no sea tan exacta. Y ¿Cómo se evalúa? pues de la misma manera como manda coyunturalmente el Ministerio. Bueno, aunque lo de logros hace que sea un poco más dispendiosa, pero en esencia es lo mismo. Los efectos que se obtienen, igual que en los años anteriores. Si antes había gente que perdía materias, hoy, igual, pierde logros (lo cual es una contradicción). El aburrimiento de los estudiantes y también de los profesores va en aumento y la desmotivación es cada vez más abundante y preocupante.

- 30 ► Pero si miramos el asunto de una manera más cercana a las tendencias de futuro y a la exigencias de la sociedad del conocimiento, lo primero que se debería hacer es acercarnos a los planteamientos que se vienen haciendo desde ciertas fuentes, que no fueron consideradas desde ningún aspecto cuando la famosa ley de educación se aprobó, ni tampoco cuando ciertos funcionarios perennes, mas no maestros, le pusieron a firmar a los ministros los actos administrativos vigentes, con los cuales se ha a armado una colcha de retazos, muy deteriorada por cierto.

Lo que se trata de decir es que se debe hacer academia y ello ocurre en la medida en que los administradores y los maestros empiezan a identificar sus nuevos roles, sus posiciones y responsabilidades, dentro de los procesos de formación de manera mancomunada, por medio de la reflexión y construcción colectiva teórica y operacional. Lo educativo debe ser SIEMPRE guiado y orientado por la pedagogía y no por lo administrativo (como generalmente ocurre por la debilidad manifiesta de la pedagogía). La investigación en este caso hace parte de la vida de las nuevas organizaciones que aprenden.

Lo académico, entendido como el producto de un proceso permanente de reflexión pedagógica, puesta al servicio de las comunidades educativas (que tampoco existen, pues no se han construido), debe ser la savia, junto con la investigación permanente (aunque aquí es un pleonismo), deben ejercer el poder de formar a maestros, directivos y estudiantes. Lo que prima es la FORMACIÓN de los estudiantes, niñ@s, jóvenes y adultos y no el aprendizaje de algunos datos o cositas así.

¿QUIÉN DEBE PROGRAMAR?

Desde esta perspectiva la pregunta de quién debe programar, es compleja; pues al tiempo que se debe considerar PREFERENTEMENTE para quién es que se programa, el quién, no es individual, es colectivo, mucho más que eso, es MANCOMUNADO. Programan conjunta, mancomunada e inteligentemente, los implicados en el proceso de formación de las personas. Y dicho sea de paso, ya no es programación, es DISEÑO. Diseño de procesos de formación.

Para poder llegar a comprender esto, es preciso que la visión y misión de la institución, (la que debe muy rápidamente convertirse en organización que aprende) sean claras, operacionables y comprendidas por todos. No basta que conozcan el texto escrito de tal misión, es preciso que lo hayan trabajado de manera sistémica y sistémica. Pues de ello depende la comprensión de lo demás. El referente desde el cual se construye y piensa, tiene que ver claramente con las dinámicas del futuro y todo lo que esa dinámica requiere y exige.

Ese, quien programa, que ahora es quien diseña, debe ser objeto de un colectivo, necesariamente de un equipo de formadores, para adquirir ciertas competencias y comprensiones. SIN este requisito las programaciones que ahora son diseños, son fallidas, pues carecerán de sentido y ese sentido esta precisamente fundamentado en lo que el futuro inquiera y obliga.

Una de las comprensiones mas importante y urgentes que se debe adquirir, es la de los procesos de formación. ¿Qué son? ¿Cuál es su naturaleza..?, ¿Qué los

íntegra? ¿En qué consisten? ¿Cuáles son sus niveles? ¿Formar en qué y para qué? etc. Todas éstas son preguntas de investigación.

Aquí es cuando la TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA tiene sentido. El programa de formación de maestros en DESARROLLO DEL POTENCIAL DE INTELIGENCIA Y DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE, o lo que es lo mismo, el desarrollo de las estructuras cognitivas, por el quehacer formativo, permite y facilita, no sólo conocer, sino comprender las estructuras cognitivas y afectivas y las formas de abordar los problemas y situaciones de formación.

El “*quién diseña mancomunadamente*” es un todo dinámico que se construye a sí mismo por la reflexión, el planeamiento pertinente y el pedagogiar-investigar permanente.

El valor de la aplicación y profundización de los principios inscritos en los instrumentos del programa de formación de maestros mediadores y sus unidades, es lo que permite hacer la trascendencia a los demás procesos formativos. La sistematicidad aprendida por la experiencia dentro del programa, debe extenderse y de hecho se extiende, al acto de planear y en el del “pedagogiar”.

Lo anterior puede llevarnos a la consideración de los equipos de maestros formadores. Equipos que se encargan de formar. Equipos que centran la atención en los factores y variables de formación de acuerdo con las características de evolución del desarrollo emocional, psicológico y social de los estudiantes.

¿QUE ES LO QUE DEBERÍA DISEÑARSE?

Desde una perspectiva cercana al postmodernismo, o sea de las dinámicas del futuro, lo que se DISEÑA, es muy diferente a lo que se programaría desde perspectivas o conceptualizaciones miopes o fundadas en concepciones del pasado.

Lo que se diseña mancomunadamente, son procesos de formación humana, conformados por procesos cognitivos, valorativos y productivos. Pero lo que realmente en este momento y lo que orienta esta actividad es: EN FUNCIÓN DE QUÉ, O DESDE DÓNDE SE DISEÑA. Sin alargar la reflexión, lo que prima en la educación centrada en el desarrollo humano, es la formación para la y EN LA AUTONOMÍA; pero este concepto es otro de los conceptos que deben construirse en colectivo; pues es muy profundo y de la claridad que se logre, depende el camino operacional o formativo que se obtenga. Nuestro amor como seres humanos sensibles y con compromisos importantes, como son los de un maestro, debemos convertirlos en actos FORMATIVOS; es decir, en pedagogiar con sentido.

Ahora bien, si la AUTONOMÍA es la finalidad, lo que se diseña debe conservar el principio de PLAUSIBILIDAD, es decir, que todo lo que se haga, desde la perspectiva educativa, debe estar orientado a eliminar en las personas implicadas, los factores que no les permite avanzar y potenciar lo que le permitirá siempre, (como fuerza sinérgica) seguir avanzando en el proceso de convertirse en ser humano, con todo lo que ello implica.

Se diseña en conjunto, procesos, y, dentro de ellos, la generación de experiencias positivas y sinérgicas de aprendizaje que es la llave maestra de todo el proceso de formación. Esto significa que lo que se diseñan son EXPERIENCIAS POSITIVAS Y SINÉRGICAS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO MEDIADOS.

Para entender esto, el maestro debe convertirse en mediador y sólo lo podrá hacer, si su proceso inicia con la experiencia personal de ser mediado. Esta es una de las razones por la cuales el proceso de formación es realmente significativo y poderoso.

Los doce criterios de mediación trabajados a lo largo del curso de formación de maestros mediadores, desde el enfoque de la Teoría de la Modificabilidad estructural cognitiva, son el mejor ejemplo de interiorización de nuevas formas de concebir y desarrollar el acto educativo para el milenio.

Los tiempos escolarizantes tradicionales, programados en forma de horarios, (ya sea por horas o por bloques, que es lo mismo) pueden y deben ser transformados en procesos mucho más inteligentes. Si el planteamiento y el enfoque que se construya, siempre mancomunadamente, está fundamentado en el verdadero concepto de formación (en el marco del desarrollo humano) cuya finalidad es la autonomía, algunas metodologías como la formación por proyectos, por construcciones virtuales, por competencias formativas, u otras concepciones no fragmentarias, resultan ser mucho mejores. Se trata de empezar a reconceptualizar lo que podrían ser los **espacios dinámicos de formación** (Pilonieta, 2000), que no es lo mismo que ambientes educativos o de aprendizaje.

Lo que se insinúa como posibilidad, es la de eliminar la fragmentación en la educación escolarizante y se cambie por los procesos de formación permanentes. Equipos de estudiantes acompañados inteligentemente por equipos de maestros, apoyados por toda la dinámica de la organización que aprende y por toda la administración. Esto naturalmente es diferente para preescolar, la básica, la media, la intermedia y la profesional universitaria; pero de todas formas procesos continuados, no fragmentados.

Un planteamiento que se ha venido trabajando desde 1995⁴ es el de concebir y diseñar espacios dinámicos diferenciados para los grupos de preescolar la educación básica y otro independiente para la educación media. Pero no para hacer lo mismo, es decir dictar clase; sino para generar procesos y espacios verdaderamente dinámicos de formación en dimensiones ascendentes, hacia la desescolarización y la autonomía en la educación media. Sobre el particular existe un grupo de personas en UNESCO París, dedicado a pensar en todas las posibilidades y sobre todo en la identidad y sentido de este nivel de formación. Desde una de las eliminadas dependencias de la secretaria de educación de Bogota que era la de la educación de adultos, se hizo un planteamiento muy serio sobre el particular en 1994.⁵

Muchas preguntas surgen en este momento, ¿no es verdad? Pero todas ellas tienen como referente lo que tradicionalmente se ha venido haciendo, ¿no es cierto? Esta es una de las dificultades para la revolución educativa, que lo que se propone, tiene como referente lo que se ha hecho, y no, las tendencias prospectivas, presupuestos más amplios o conceptualizaciones más avanzadas *construidas desde el futuro*, sin olvidar las dolorosas experiencias del pasado.

La falta de consistencia epistemológica en la programación de los procesos cognoscitivos, expresado en programación por temas de asignatura, debe ser reemplazada por la inserción de los diseños en donde se tiene como eje los PRINCIPIOS DISCIPLINARIOS. Especialmente lo planteado por ciencia tipo dos. Es otro el carácter de aproximación de las estructuras cognitivas inteligentes a los avances de la nueva ciencia y la siempre cambiante tecnología, de tal forma que los conocimientos *sirvan realmente* para construir más conocimiento y esto se logra precisamente por la evidente utilidad de los mismos, en las construcciones que los estudiantes, también y SIEMPRE EN EQUIPOS, realizan a través de su propios procesos formativos. Se trata de poner y usar los conocimientos, el ingenio y el talento, en procesos altamente productivos.

Uno de los aspectos, o mejor, uno de los factores más determinantes (aunque sea otro pleonasma) es el problema de la evaluación, de lo que hablaré un poco más adelante, pero para efectos de este aparte, lo que se debe generar es una CULTURA DE LA EVALUACIÓN. Como es claro, ésta también debe ser un producto conjunto y su sentido no puede estar alejado del proceso mismo de formación y sus factores. Lo que se quiere verificar es el progreso ascendente que permita que cada quien pueda ser cada quien y en ello el factor de poder para aprender, siempre es vital.⁶

34 ►

4 Desde la eliminada jefatura de educación comunitaria de la SED, con el movimiento que generó el Acuerdo 23 del 94 del Concejo de Bogota creando el Subsistema de educación de Jóvenes y adultos.

5 Del cual surgió el Acuerdo ya mencionado.

6 Para ampliar consultar www.cisne.org

¿CÓMO SE DISEÑARÍA?

Decíamos que el ejercicio del diseño es mancomunado; pero tiene sus “bemoles”, es decir, sus variaciones.

Teniendo como base, la visión de futuro, y como finalidad la AUTONOMÍA, la misión global de lo educativo, en términos de formación, debe orientar los diseños; es decir TODO el proceso formativo en su extensión desde el inicio hasta la etapa profesional. Una es la fase o nivel de preescolar, otra la de educación básica y otra la de la educación media, y otra la universitaria; pero todas giran sobre procesos de formación colectivamente identificados, consensuados, interiorizados, operacionalizados y, sobre todo, contextualizados.

Los ejes axiales de todo diseño son: COMPLEJIDAD Y ABSTRACCIÓN. Siempre procesos en ascenso o incremento, lo cual significa comprender los procesos de simbolización, de conceptualización, de categorización, de valoración, de generalización, etc., tal como generalmente se trabaja intencionadamente en el curso de formación de maestros mediadores en Cisne.

Es necesario establecer muchas diferencias, por ejemplo, lo que tiene que ver con la comprensión del conocimiento empírico y el conocimiento teórico; la diferencia entre el aprendizaje por reestructuración y por asociación, los diferentes tipos de conocimientos y cómo se producen. Todo ello hace parte de un trabajo en equipos de construcción de nuevos proyectos de formación. Ya no proyectos educativos institucionales.

Los maestros encargados de las diferentes etapas o niveles educativos, construyen en conjunto el “árbol procesual de formación” y sobre este, ponen a girar factores y elementos tales como: principios disciplinarios, conocimientos objetivados, datos, informaciones, etc., en función de construir proyectos prospectivos, sin perder de vista el exigente proceso formativo, identificado los factores básicos del desarrollo humano que se expresan en funciones cognitivas, para el desarrollo de las operaciones mentales, lo cual se constituye en el verdadero potencial de aprendizaje y en el eje real de todos los procesos.

La mirada permanente del maestro mediador son los procesos mentales, los avances de estructuración mental, de eficacia y eficiencia de las construcciones virtuales o proyectos prospectivos y las formas de expresión de lo “aprendido”.⁷ No debe olvidarse que los valores como la productividad, la convivencia, la moral y demás, dependen de la calidad de las representaciones mentales de las personas.

7 Que son las verdaderas competencias comunicativas. Ver en Cisne. Jaime Sarmiento 2003.

Es conveniente crear nuevos instrumentos de diseño así como de seguimiento y control de calidad de los procesos. Se trata de un juego en el que todos juegan el mismo juego, pero con competencia profesional.

Ahora bien, ¿en dónde quedan los famosos logros y contenidos o áreas comunes y obligatorias? Bueno, es un trabajo que se debe realizar, en el sentido de seleccionar aquellos conocimientos, principios, procesos científicos que realmente sirvan en el desarrollo de las operaciones mentales. En cuanto a logros, es una pena, pero ese listado de frustraciones de quienes los elaboraron y los convirtieron en acto administrativo, no tiene ninguna estructura, ni responde a nada, sólo a un listado de ocurrencias⁸. Es preciso elaborar una estructura inteligente que responda a un enfoque dinámico de tipo futurista de rendimiento en términos de procesos de formación. Lo que los nuevos ciudadanos necesitan son herramientas con las cuales puedan procesar nuevos conocimientos en muy diversas situaciones.

Lo que se quiere insinuar es que debe haber un trabajo conjunto y secuenciado de logros de procesos, lo suficientemente claros y operacionables, que de verdad se conviertan en el eje de desarrollo del “programa de formación”.

También existen algunos otros procesos que deben diseñarse con mucho cuidado y corresponde al desarrollo de la habilidad lectora, tanto inicial, como profesional y experta. Para ello es bueno conocer lo propuesto por Jaime Sarmiento de Cisne, respecto de lo que es leer en el nuevo milenio, es decir, que se puedan poner en práctica y sean probadas y efectivas las formas de procesar información, pues uno de los factores de retraso de muchos estudiantes es su debilidad lectora y escritora.

El desarrollo corporal con sentido, así como del arte y la sensibilidad en todo sentido, es vital. La formación ética y religiosa es parte del proceso formativo y debería estar a cargo de las parroquias, los pastores y demás encargados profesionales.

¿CÓMO EVALUAR?⁹

36 ► Este sí que es un verdadero problema en la educación actual. Parece que nunca acertamos en hacerlo bien y en lo que caemos siempre es en la forma en que nos evaluaron cuando éramos estudiantes, o simplemente de la manera que se nos facilita, pues son muchos los estudiantes que tienen los docentes en los diferentes grupos de varios colegios en los que trabajan.

8 Afortunadamente el anterior ministro de educación, que aunque no es educador, descubrió la ineficacia del planteamiento por logros y lo quería reemplazar. Esperando que lo que aparezca sea más “inteligente” que lo actual. Pero esto no se realizó, por el contrario se reforzó.

9 VER. PILONIETA GERMAN. Evaluación de competencias básicas del docente. Magisterio, 2006.

Un nuevo enfoque,¹⁰ más cercano a las tendencias de futuro y al desarrollo humano por procesos, es la evaluación que está inserta en el mismo proceso de formación, y no como lo que se hace actualmente que es una actividad diferente de lo que se hace diariamente. De lo que se habla es de la generación de una cultura de evaluación.

La evaluación de procesos de formación por proyectos y construcciones inteligentes de tipo prospectivo, es y debe ser una acción muy dinámica y continuada que permite apreciar las debilidades de los estudiantes y enfocar el acompañamiento que cada quien debe tener, por parte del equipo de maestros. No es evaluar para restar; sino evaluación procesual, para lograr siempre, y si el estudiante no logra dominar el proceso, es culpa del acompañante, es decir, del maestro que no se dio “mañas” para que el estudiante identificará¹¹ y superará sus dificultades.

La programación debe incluir permanentemente la evaluación de los procesos, tanto individuales como del proceso general de toda la organización que aprende y para esto es conveniente utilizar las técnicas más poderosas como la que propone el Diagnóstico operacional¹², para verificar año a año, semestre a semestre, (área por área) ítem por ítem, los logros institucionales o mejor, organizacionales, obtenidos o no obtenidos. Se trata de ser muy efectivos en aquello de la evaluación institucional que se hace cada finalización de año; pero que generalmente nada tiene que ver con la programación del siguiente y muy difícil, si no imposible, de leer en conjunto.

Lo que se quiere señalar es que debe haber aprendizaje organizacional permanente, tanto de los procesos individuales, como de las organizaciones a través de los espacios dinámicos de la evaluación.

La evaluación comunitaria de los proyectos de investigación de los maestros, es otro de los aspectos esenciales del aprendizaje organizacional, que es lo que permite crecimiento y avance en la labor educativa con sentido. Se trata de generar organizaciones educativas que aprenden con visión de futuro.

Existen metodologías especiales y de avanzada que permiten la evaluación rigurosa de procesos como la evaluación por portafolios, la evaluación por proyectos, los diagnósticos operacionales, el análisis perceptivo estructural sistemático y otros.

10 Alguna vez definimos la evaluación como “el espacio de aprendizaje en donde se realizan construcciones inteligentes de tipo fronterizo”, es decir, que van más allá de lo aprendido, como las construcciones virtuales.

11 De aquí la importancia que tiene el trabajo de mediación con las hojas de los instrumentos del programa de desarrollo de la inteligencia y del pensamiento divergente.

12 Ver www.cisne.org una parte del instrumento y del modelo fundamentado en factores de calidad.

Lo que se quiere enfatizar es que la evaluación debe ser un “espacio dinámico de aprendizaje” en donde todos realizan construcciones inteligentes que van más allá de lo escolar o lo presente. Son diseños y construcciones virtuales rigurosas que duran por lo general varios años en su elaboración y allí se inicia la cultura de la evaluación.

A MODO DE EJEMPLO

Como parece que las necesidades actuales de los docentes se ubican en mejorar su planeación para que su hacer formativo tenga sentido, voy a insinuar cómo podría ser un buen ejemplo de planeación.

Tanto en la educación diurna como en la de jóvenes y adultos¹³, es preciso visualizar todo el proceso de formación, que va desde lo que se exige en el perfil de un egresado que va a trabajar en lo productivo y lo académico de la educación superior, hacia abajo; es decir, hasta preescolar o la alfabetización.

Si se tiene como finalidad de todo este esfuerzo a la AUTONOMÍA en todo sentido, como antesala de la libertad y la madurez de la personalidad, el proceso formativo necesariamente debe obedecer a postulados del mismo nivel. Lo anterior quiere decir que la consideración al ritmo propio¹⁴ como manifestación del más profundo respeto, debe primar.

Ahora bien, sabiendo que los procesos se dan en etapas, fases o momentos, estos deben ser planeados cuidadosamente; pero teniendo la visión de futuro, presente. Cada momento, fase, nivel o lo que sea, debe estar acorde con los procesos de formación que deben desarrollarse en ellos y esto se establece por consenso.

Hemos pensado que desde preescolar en donde se hace estructuración cognitiva y valorativa, a diferencia de lo que se contempla en la educación de Jóvenes y adultos que inician, en donde lo que hay que hacer es Modificabilidad, los procesos son los mismos, aunque su tratamiento es bien distinto.

38 ► En la estructuración lo que realmente se va a hacer es evitar que se produzcan deformaciones en las funciones cognitivas y para ello se trabajan los procesos perceptivos, y todos aquellos que se señalan en las funciones cognitivas, a través de experiencias positivas y sinérgicas de aprendizaje mediado, aprovechando la lúdica, la educación experiencial y la formalización de la lectura.

13 En atención al decreto 3011 y sus implicaciones.

14 Criterios de mediación: diferenciación psicológica y competencia.

Un trabajo de conceptualización e interiorización de cada una de las funciones cognitivas y un trabajo de coherencia con los objetivos necesarios y coyunturalmente normatizados puede ser un avance significativo. En las etapas posteriores si que es necesario el diagnóstico de las deficiencias en las funciones cognitivas en los estudiantes.

De nada sirve diseñar un “buen” plan de estudios, en el peor de los casos, o un inteligente proceso de formación que es lo deseable, si las personas que supuestamente se van a beneficiar siguen con, o todos los efectos del síndrome de privación cultural, o con desventajas que les impide aprender a aprender o simplemente aprender.

Los discursos pedagógicos pierden vigencia y son inútiles como hasta el momento han sido, si y solo si, no se advierten las debilidades de formación de los estudiantes y no solamente para identificarlos; sino para eliminarlos y superarlos.

PRIMERO, CONDICIÓN BÁSICA PARA APRENDER A APRENDER Y LUEGO SÍ, INTERLOCUCIÓN VÁLIDA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CON SENTIDO¹⁵

Con esta idea como factor de posibilidad formativa, si que es posible avanzar significativamente en el proceso, pues ya no se trata de que se enseñen cosas; sino que se potencien las capacidades para aprender para siempre.

¿Cómo puede ser esto posible dentro de la rutina estable de los horarios? No lo sé; pero haciendo un intento bastante complicado, puedo decir que tal vez sería mejor cambiar la rutina y establecer otra muy diferente en donde el tiempo escolar sea definitivamente reemplazado por el tiempo vital. El tiempo procesual del estudiante es muy diferente, del tiempo discursivo del maestro.

Pero como lo anterior es consecuencia de comprensiones diferentes de las actuales, los procesos de identificación de bloqueos y debilidades cognitivas en los cursos deben ser evidenciadas y trabajadas con la aplicación de proceso y materiales perfectamente probados. Es una garantía de diagnóstico dinámico, es decir, de identificación y superación inmediata del problema, la acción de la generación de experiencias positivas y sinérgicas de aprendizaje o sea la mediación.

¿En dónde quedan los contenidos de los programas y las asignaturas? Esa es una pregunta muy frecuente de los profesores cuando de esto se habla. Bueno, sin querer ser ofensivo, pueden quedarse en donde siempre han estado. Pero una posición pedagógica inteligente y una acción formativa de

15 Pilonieta. 1999.

avanzada, identifica los principios disciplinarios y los pone a girar como factores sinérgicos, alrededor de lo más importante, las operaciones mentales.

No debemos olvidar el nivel en el que nos movemos, es el de la formación y no en otro. Y es la formación la que debe primar, la formación de las estructuras: la cognitiva, la valorativa, y la productiva.

¿CÓMO SE HACE ESTO?

El cómo se hace algo, es producto de haberlo experimentado e interiorizado, es decir, de haber descubierto cómo es mejor, y de convertirlo en habilidad y hábito. Y cuando eso ha pasado en mí como maestro, lo puedo comprender y hacer mejor.

En el caso de los procesos de formación de las estructuras cognitivas, el coger por el lado del desarrollo de las funciones cognitivas, en función del desarrollo de las operaciones mentales es un excelente camino. Es el que propone la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, que no está en contradicción con la Pedagogía Conceptual, sólo que tiene un lugar en el proceso anterior a ésta.

Se planea y se opera mediacionalmente por funciones cognitivas y se evalúa, es decir, se realizan construcciones virtuales, o proyectos inteligentes, por operaciones mentales puestas a prueba¹⁶.

Todos los conocimientos ya objetivados y los principios ya enunciados de las disciplinas, deben ponerse a funcionar en construcciones inteligentes con sentido.

El hilo que une a las diferentes etapas, fases o momentos es el eje axiológico que se explicita en la autonomía, y las columnas vertebrales son: la complejidad y la abstracción; los procesos son las funciones y las operaciones, los valores y la visión de futuro, y la evaluación: las construcciones inteligentes o los proyectos virtuales. Se trata de construir currículos situacionales verdaderamente formativos.

40 ►

El trabajo día a día, es el resultado de la visión conjunta de los procesos de formación, convertida en acciones de diagnóstico de debilidades y superación de las mismas, juego con principios científicos en construcciones insólitas, pero inteligentes. Reconocimiento del talento humano convertido en ciencia, arte, política, filosofía, matemáticas, amor y pasión.

Un plan de formación, así concebido y desarrollado, no solo proporciona una

16 Si bien es cierto que los problemas se abordan de manera interdisciplinaria, solo se resuelven transdisciplinariamente y ello requiere la eliminación de la formación fragmentada y el énfasis en los contextos.

seguridad de sentido; sino que se constituye en un auténtico ESPACIO DINAMICO DE FORMACION, de adquisición de muchos conocimientos y, sobre todo, es la condición indispensable para la construcción auténtica de las competencias, no sólo intelectuales; sino de convivencia y de productividad.

Solamente un plan de formación inteligente puede ser elaborado por quienes han logrado comprender la importancia de los procesos que van más allá de lo escolar y, para ello, se han equipado, no solamente desde lo teórico, sino en lo operacional e instrumental.

COMENTARIO FINAL.

Si las personas que hacen educación no logran superar las limitaciones que se imponen desde afuera, ya sean normas, textos, administraciones, etc., tendrán una responsabilidad muy grande con el desarrollo y la construcción de la Nación. Lo que no se haga ahora por eliminar la fallas de lo escolarizante, traerá consecuencias mucho más funestas que las actuales.

Los cambios no se dan sino en la medida en que los involucrados quieran hacerlo. No son lentos, ni rápidos, tienen la misma dinámica de quienes quieren, deben y saben hacerlo. Se trata de una decisión y una acción; es decir, de un hacer aquí y ahora, mañana ya es muy tarde.

La decisión de contribuir realmente en la construcción desde el quehacer pedagógico y educativo se hace evidente en lo que hagamos para que el interior de cada quien sea lo que debe ser y eso es autonomía. Sólo es una decisión simple..... YO QUIERO Y PUEDO HACERLO.

ENCUENTRO CON LOS VACIOS Y LAS OPORTUNIDADES

Marta Cecilia Holguín Castrillón^{1*}

Flor Alba Urrego Vanegas^{2**}

DEVELANDO NUESTRA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

La reflexión que se presenta en artículo apunta al reconocimiento de los vacíos comunes que desde el rol como maestras encontramos en nuestra formación en investigación a lo largo de nuestra vida; entendida esta formación desde el pleno desarrollo de las dimensiones propias de la persona que permiten construir, expresar y desarrollar la identidad en todos los campos, para participar activamente en la vida social, encontrar respuesta a los propios intereses e interactuar de manera crítica, reflexiva y propositiva a partir de las situaciones contextuales; por tanto, en primer lugar, se pretende develar el papel asumido como alumnas durante la educación formal recibida.

Haciendo una pequeña retrospectiva basada en la memoria sobre las experiencias personales vividas en la escuela, desde nuestro rol como alumnas durante la educación básica rural y urbana y en algunos fragmentos de las pequeñas construcciones iniciadas en las denominadas historias de vida, se logra identificar una enseñanza donde la investigación se convierte en una situación ajena; puesto que, en su mayoría, las prácticas generadas por nuestros maestros se concentraron en el silencio para denotar una disciplina grupal coherente, en el temor ante la pregunta sobre asuntos no resueltos durante la clase, la quietud en el aula ante la espera de todo aquello que pudiera suscitar el maestro, la realización de tareas señaladas, el poco espacio para la palabra oral o escrita dada por la transcripción constante de textos otorgados en forma de cuentos o historias, la clasificación de alumnos buenos, regulares y malos en la que siempre aparecieron los mismos, y a partir de los objetivos educativos propuestos por directrices nacionales, institucionales y

1 * Licenciada en Educación Preescolar. Docente de la Escuela Normal Superior de Amagá, Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA. marce1012@hotmail.com

2 ** Especialista en Gerencia Educativa. Docente de la Escuela Normal Superior de Amagá, Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA. flourfe17@yahoo.com

personales, propiciando así que esa potencialidad connatural del educando se fuera adormeciendo o menguando, para despertar posteriormente en la educación media específicamente en la formación de maestros, con unas exigencias propias en las que se instala de alguna manera la escritura desde las áreas pedagógicas en los grados décimo y undécimo, tendiente a responder a las nuevas exigencias para la formación del maestro de la década del 90 a partir de prácticas comunitarias que debían registrarse para enfrentar experiencias escriturales poco alimentadas en la formación anterior y que aparecen como una tarea generadora de pánico y temor, aún teniendo clara la elección que con anterioridad decidimos emprender.

Al llegar a la Educación Superior, la investigación se reflejó como un área o requisito para dar representación a un esquema de formación basado en unas prácticas pedagógicas encaminadas por diversas líneas, es decir, no generadoras de experiencias simultáneas apoyadas en referentes de la realidad; por el contrario, remitían a pensar en proyectos de investigación a partir de prácticas reales, que más se asemejaron a un recorrido histórico por diversos conceptos y problemas ajenos, convirtiéndose en una carga pesada y externa al final de la carrera y no en un encuentro con situaciones propias de la cotidianidad escolar como hoy se requiere y, en otros casos, desde bases investigativas como producto de prácticas centradas en problemas de otros, lo que condujo a convertirnos en recopiladores de teorías.

SIN PREPARACIÓN PARA UN CAMBIO

En la década del noventa, con el surgimiento de la Ley General de Educación que propone el desarrollo integral del educando, se definen funciones específicas para el desempeño del maestro, insistiendo en unas prácticas orientadas en torno a tres momentos fundamentales como son: la docencia, la investigación y la extensión para dar cumplimiento a los retos de la modernidad y la postmodernidad, buscando trascender la enseñanza de una educación bancaria a una educación emancipadora.

44 ►

Es en este momento donde inicia nuestro ejercicio docente en la básica primaria en diversos contextos, antes de arribar a la Escuela Normal Superior de Amagá de la cual egresamos y en la que hoy somos formadoras; se desarrolla un trabajo formativo que emula prácticas conocidas por maestros diversos, se repiten acciones observadas en el ambiente escolar y se generan experiencias creativas y repetitivas desde lo aprendido en la formación inicial, siendo conscientes de que desde hace varias décadas los textos que hacen referencia a la formación, la educación y la enseñanza, entre otros aspectos propios de la Pedagogía, perfilan al maestro como un ser integral, gestor de un currículo de acuerdo con las realidades del contexto, las tendencias actuales,

locales, regionales, nacionales y mundiales, capaz de transformar y aportar al desarrollo de la humanidad desde procesos investigativos.

Hoy como maestras de la Escuela Normal Superior, que por deseo, circunstancias del destino o búsqueda de nuevos retos, nos encontramos con una responsabilidad fundamental como es la formación de maestros, hallamos como exigencia primordial, tener un conocimiento profundo sobre el asunto que nos convoca, transferirlo en el hacer y aportar a la construcción de la cultura investigativa, desde procesos escriturales, sistematización e indagación permanente, para transformarla mediante productos tangibles y resonantes dentro y fuera del espacio escolar para dar respuesta al Proyecto Educativo Institucional, donde la investigación juega un papel primordial mirado específicamente desde la misión, visión y perfiles que deben poseer alumnos, maestros y directivos.

Desde la función que asumimos como maestras formadoras en investigación para la media y el ciclo complementario a partir del año 2004, momento en el cual se dio un cambio académico trascendental a nivel institucional, que movilizó situaciones personales y laborales, luego de orientar las áreas de educación artística, ética, religión... y sin bases firmes para tal desempeño, sino desde la disposición personal, encontramos elementos fuertes y débiles para la formación de maestros en investigación:

Fortalezas:

- El apoyo y acompañamiento a nivel directivo, con el que contamos a partir del momento en que se toma la decisión del cambio, en torno a asesorías, documentación y tiempo para la reacomodación a nuevos retos.
- La capacitación y formación recibida por parte de las distintas universidades desde el año 2004.
- La participación en proyectos de investigación a nivel Institucional y a nivel del núcleo interdisciplinar, que posibilitaron el acercamiento a la investigación cualitativa desde el modelo de investigación acción educativa.
- Pertener desde el 2005 a la Red de Maestros Investigadores con la Universidad de Antioquia en interacción con las distintas escuelas normales superiores de Antioquia.
- La autoformación permanente y la disposición para aprender.
- Las relaciones de respeto, confianza y aceptación, establecidas con los maestros en formación.

- Los resultados de las evaluaciones periódicas que realizan los alumnos a los docentes, en las que prevalecen aspectos positivos sobre la asesoría brindada.
- La socialización de procesos investigativos adelantados por los maestros en formación ante todo el equipo docente y grupos de la institución, como producto de la reflexión del maestro sobre su propia práctica.

Debilidades:

- La falta de autodisciplina en el manejo de la lectura y escritura.
- Falta de fundamentación teórica y metodológica sobre investigación.
- La poca apropiación de la investigación como aspecto inherente a la labor educativa.
- El bajo nivel de consolidación de la comunidad académica.
- La poca credibilidad ante el equipo docente por carecer de un título que respalde la formación y la experiencia en este sentido.

Precisamente el modelo de investigación acción educativa actualmente adoptado por la institución, nos invita a reflexionar sobre nuestras propias prácticas con el objetivo de comprenderlas y mejorarlas, pero sobre todo, de abrir caminos para superar el aislamiento entre la formación inicial, la formación continua y la Investigación, reconociendo como lo afirma Gastón Bachelard, “que frente a la cultura investigativa el espíritu no es nunca joven, pues tiene la edad de sus prejuicios, como obstáculos epistemológicos que se oponen al necesario cambio que se debe dar para ingresar a las miradas y a las tareas distintas que significa construirse en comunidad científica” (Pérez y otros, 1996: 24), quien se ocupó de discurrir el problema de la formación científica desde su experiencia como maestro, posibilitando cada vez mayor comprensión frente a la necesidad de transformar y ser transformados.

RETOS POR ASUMIR

Es innegable que el conocimiento que le otorga la escuela al maestro para comprender el pasado, el presente y generar conocimientos, es incalculable y aunque precise en tímidas líneas lo que hace, algunas veces porque lo desea y otras para cumplir con las exigencias institucionales, es un valor que se pierde en las prisas de cada día y en las piezas que construye; pero luego olvida, desperdiciando experiencias de alto precio que se esfuman con el tiempo y

se pierden en el espacio al carecer de una disposición natural que le permitan conservar la memoria de sus proyecciones, realizaciones y transformaciones a partir de la reflexión sobre lo que hace; por lo tanto la investigación es una de las prácticas más requeridas actualmente en la labor docente como fuente del saber, que sin duda alguna emerge de la realidad y lo sitúa en el mundo real, permitiendo resurgir del acostumbrado estilo de trabajo en el que la investigación se asume como un requisito institucional propio de otros actores, señalando el escenario del deber ser y presentándole nuevas maneras de vivir la enseñanza.

Indudablemente el presente y lo que él mismo contiene, pide por medio de distintas voces que los maestros reflejemos competencias investigativas que sólo serán posibles lanzándonos al caudaloso mundo de las preguntas y los problemas que permitan construir una nueva visión de aula, de alumno y de escuela, hacia una práctica pedagógica que parta del uso de habilidades, hábitos, actitudes y recursos que posibiliten alejarse de la ejecución de propuestas estáticas, de la repetición y del conformismo por lo que se cree que no se puede conocer, constituyéndonos en ejemplo para los educandos, trascendiendo la enseñanza más allá de las experiencia personal desde una posición crítica y reconstructiva; puesto que la formación en investigación no se da sólo mediante el estudio doctrinario en determinadas propuestas o modelos como única posibilidad de acceder a fundamentos epistemológicos, técnicos o instrumentales; ésta se hace posible partiendo de una ubicación de los maestros en el mundo inmediato en un proceso largo y continuo en el que por años le hagamos seguimiento a la manera como enseñamos y como aprenden nuestros alumnos antes de arribar a la posibilidad de producir nuevos conocimientos, poniendo a prueba cada situación considerada innovadora y dando organización a los saberes escolares y extraescolares presentes en el medio.

Referente a lo anterior, Bernardo Restrepo (2004) plantea “la formación para la investigación se lleva a cabo a través del proceso de enseñanza- aprendizaje, el cual puede ambientarse desde los métodos expositivos, menos propensos al descubrimiento y construcción de conocimiento o a través de la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción, más proclive a la búsqueda autónoma del conocimiento”, como un llamado al maestro para que haga de su práctica todo un espacio de reflexión permanente.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación Nacional, Decreto 3012, 19 de diciembre de 1997

Perez, Miranda Royman y otros. *El problema de la formación Científica*. En

Revista Actualidad Educativa Enero-Febrero de 1996.

Proyecto Educativo Institucional, PEI, institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá. Documento.

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. Documento.

Vierhaus, Rudolf. (2002). *Separata sobre Formación*. Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, mayo – agosto de 2002.

LA FORMACIÓN DE MAESTRO CON CULTURA INVESTIGATIVA RETO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL BAJO CAUCA

Francia Elena Álvarez Valet^{1*}
Judith Isabel Márquez Castañeda^{2}**
Gloria Luz Castro Ramírez^{3*}**

El compromiso de formación de maestros en el nuevo milenio convoca a las Escuelas Normales Superiores de Colombia a generar procesos de educación enmarcadas en el concepto de formación (cultura, ética y saber), rastreados todos en el ambiente de la pregunta investigativa para el mejoramiento de la calidad de educación en la escuela. Reflexionar la vida escolar en torno a una pregunta compromete pensar su transformación desde planes de intervención y proyectos de aula de condición pedagógica. Los anteriores son retos del proyecto institucional “Formación de Maestros con Cultura Investigativa”.

El pensar acerca de la formación de maestros nos abre a un conjunto de interrogantes sobre la condición y los modos de apropiación del arte de enseñar. También nos lleva a reflexionar y a preguntarnos por cómo el saber, la práctica, la disciplina, la investigación y la producción de conocimientos, componentes sustantivos de la enseñanza y el aprendizaje, se relacionan en el proceso de formación de un maestro. Por ello, atendiendo al nuevo rol de las Escuelas Normales Superiores, la Institución formadora de maestros para el Bajo Cauca en el reconocimiento de la investigación pedagógica como orientadora de todas las experiencias curriculares, donde convergen la construcción del discurso pedagógico, el saber específico del maestro y el auto-aprendizaje del alumno; considera de suma importancia entonces la posibilidad del trabajo en equipos

-
- 1 * Especialista en computación para la docencia, Docente de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, núcleo de ciencia y tecnología. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia REDMENA juditfrancia@yahoo.es
 - 2 ** Licenciada en Educación Básica Primaria, Docente de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, núcleo de comunicación y cultura. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia REDMENA juditfrancia@yahoo.es
 - 3 *** Licenciada en Educación Básica Primaria, Docente de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca, núcleo de comunicación y cultura. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia REDMENA juditfrancia@yahoo.es

docentes interdisciplinarios (comunidad académica); de tal manera que la investigación cobre su importancia como el eje del quehacer institucional soportado en el desarrollo de su plan de estudio.

Vista de esta manera, la Normal Superior del Bajo Cauca inscribe su proyecto general de investigación “la formación de maestro con cultura investigativa” desde el cual tiene como propósito tratar de comprender de manera distinta nuestras realidades, darle una reorganización al saber y una nueva manera de entender nuestra indagación sobre el mundo, como espacio interdisciplinario a partir de las prácticas pedagógicas de maestros formadores y maestros en formación para de esta forma establecer vínculos entre naturaleza, cultura y sociedad; aprovechando para ello la reorganización de las áreas de formación en núcleos interdisciplinarios, como ejercicios que acercan el quehacer escolar a dinámicas de integración, interdisciplinariedad y transversalidad que hacen visibles el acercamiento práctico a ejercicios de lecto-escritura y resolución de problemas desde los cuales se hace posible en cada nivel escolar el reconocimiento de procesos de investigación.

La intencionalidad es permear el quehacer de los énfasis (ciencias naturales, educación ambiental y matemáticas) y de los núcleos disciplinares encaminados a atender necesidades locales, reconocer el contexto global y a problematizar la práctica pedagógica desde el aprovechamiento de la cultura investigativa, con un sentido crítico, dialógico y comprensivo, respecto a la posibilidad de intervenir y proponer acciones de mejoramiento con un carácter transformador de la realidad acercada a la relación ciencia, ética y pedagogía.

Desde ahí es propósito Normalista involucrar a su comunidad educativa y en ella a su colectivo de maestros formadores y en formación en el reto planteado en el proyecto de nación para el presente siglo por la misión de ciencia, educación y desarrollo respecto a la formación de ciudadanos científicos en nuestro país; que dice: “el 94% del total de científicos pertenecen al primer mundo, aunque el 77% de la población representa el tercer mundo y posee solo un 6% de los científicos del mundo”. Colombia entonces tiene como propósito alcanzar la formación de nueve científicos por cada millón de su población total. Todo esto refrenda la pregunta institucional para la formación de maestros con cultura investigativa desde su propuesta curricular: ¿En qué medida y cómo la enseñanza de las ciencias, la investigación y la pedagogía están impulsando o entorpeciendo los procesos curriculares en el marco de la cultura investigativa?, ¿la escuela facilita o frena la búsqueda de caminos para la innovación en la enseñanza desde la cultura investigativa?; resultantes de un trabajo profundo con la participación no sólo de los docentes y alumnos, sino además con otros miembros de la comunidad local y subregional, para así responder a las necesidades, intereses y expectativas de la población escolar Normalista y de

esta manera hacer posible la integración de todos los proyectos de cada uno de los núcleos y del proyecto general de investigación para así estructurar y dar identidad al Proyecto Educativos Institucional: “Formando-nos Sujetos-Maestros Cultos, Públicos y Políticos para la vida”, para lo cual la institución normalista asume el reto de formar maestros con cultura investigativa y propone entonces para su desarrollo la metodología de la investigación educativa como alternativa para la investigación en la acción que permite lo etnográfico, lo hermenéutico y lo heurístico, como enfoques investigativos para alcanzar en la búsqueda de respuestas a las preguntas problematizadoras, niveles de verdad con respecto a la practica de saberes.

El tipo de investigación educativa aprovechará los enfoques mencionados anteriormente como dinámicas que recrean la acción pedagógica: lo etnográfico que permite la interpretación de la realidad escolar, lo hermenéutico que posibilita el diálogo comprensivo entre sujetos y la realidad escolar objeto de estudio y lo heurístico que recrea en la pregunta problematizadora el saber previo, la realidad investigada y la construcción teórica que intervienen en los procesos a la hora de resolver o intervenir el problema objeto; esta clarificación valida los presupuestos dados por Flórez O. (1998), para el reconocimiento de la pedagogía como disciplina a partir del aprovechamiento de la investigación educativa, como metodología en la acción, que expresa el sentido de mirar y preguntar acerca de la realidad escolar, como fundamento de la transformación social con compromiso de la comunidad.

Se fundamenta así el transcurrir de la formación de maestros con cultura investigativa desde la investigación acción educativa, que compromete el desarrollo de un trabajo que transforme la práctica pedagógica y que dimensione la condición del maestro como investigador protagonista de la revisión de su quehacer en el aula.

Toda esta intencionalidad como justificación para revisar hacia donde vamos respecto al propósito de formar maestros con cultura investigativa se corresponde al interior de la Escuela Normal con el modelo pedagógico, desde el cual se argumenta de manera integral la propuesta curricular de la Institución Educativa: “Currículo de Ideas Alternativas”, cuyo principal marco de ordenamiento disciplinar es la investigación como acción de construcción y como “Dispositivo ético y profesional que permite el desarrollo de procesos auténticos y autónomos en la formación del hombre colombiano”. (López J, 1995: 35).

Avanzar en el proceso de formación en cultura investigativa para los maestros en formación implica para la Institución Educativa pensar que el acercamiento concreto de la comunidad escolar hacia ella en niveles de intervención

transformadora de la realidad, se inicia desde los grados de Educación Media y finaliza en la completud del Ciclo Complementario, como ejercicio pedagógico y académico que articula estos dos niveles de formación en la Institución Normalista.

Con ellos se expresa entonces que la concepción de cultura investigativa en la vigencia del Proyecto Educativo Institucional en la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca para el ciclo 2008 – 2012 no sólo circulará en torno a los proyectos de aula y de núcleo; sino que igualmente avanzará hacia la problematización de la vida escolar en sus componentes académico, de convivencia y de la práctica pedagógica, desde el reflexionar de la didáctica; siendo estos últimos referentes para la formulación, diseño y evaluación de los proyectos pedagógicos que fundamentan la graduación de los estudiantes del Ciclo Complementario, como Maestros para los niveles Pre-escolar y Básica Primaria, de donde se deduce que es interés de la Institución Normalista convocar al reconocimiento de la relación Ciencia y Pedagogía, como mediadora en la construcción de procesos de desarrollo humano, con carácter investigativo para hacer posible el ordenamiento de la condición docente en la cultura de la intelectualidad y la ciudadanía, puestas al servicio del desarrollo de la subregión.

Referentes teóricos que sustentan la propuesta.

La formación de maestros en cultura investigativa, como uno de los retos del proyecto curricular, se sustenta en la prospectividad de las nuevas tendencias del campo del conocimiento para el referente investigativo, nutrido de diversos autores:

- Las sociedades y los individuos serán tan exitosos como lo sea su “Educación”. (Gómez, 1998). Pero este cambio será posible si se consolida la transformación en las organizaciones educadoras y se ofrece una educación con calidad.
- Para entrar en el “Siglo del Saber” se requiere calidad en la educación, que educar sea una tarea para todos y que sea prioridad para el cambio. (Galeano, 2002).
- “Asumir nuevos roles como investigador implica el desarrollo creativo de la acción curricular, desde la actividad investigativa como elemento fundamental de la formación (investigación académica e interdisciplinaria). Uno de los aspectos que están ligados con el concepto de la calidad educativa es el relacionado con la investigación. El currículo debe ser entendido como un proceso investigativo coherente en las entrañas de la práctica educativa misma” (López, 1995).

- El estado del arte sobre la investigación acción educativa comienza a situarse en los aportes para el método de investigación acción al cual se han acercado Kurt, Stenhouse (maestro investigador), investigación acción proceso de reflexión-acción (Parra, 1995), investigación acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y la practica pedagógica (Quintero, 2001), nombrados por (Galeano, 2002) en *“Para Ser Educador en el Siglo XXI”*.
- La investigación en gestión educativa se ocupa de objetos y sujetos de la educación y hace referencia a tres áreas de estudio: historia, intelectualidad y pedagogía; al interior de la escuela. “Cuando hablamos de un maestro investigador en los niveles de Pre-escolar y Básica Primaria y Educacion Media la referencia es a investigación pedagógica, a lo que el educador puede hacer mientras enseña y forma, a la investigación de su practica pedagógica y de la construcción de saber pedagógico, no a la investigación básica de saberes específicos por enseñar”.
La investigación educativa se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela... que ocurre en el interior del proceso educativo (pedagogía, didáctica, sociología y si-cología). (Restrepo 1996 – 1998).
- La investigación es búsqueda de conocimiento, compromete la deconstrucción, reconstrucción y validación de la práctica reconstruida. En suma, la investigación acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, que enseña cómo aprende a aprender. (Restrepo, 2004).

La investigación en el Proyecto Educativo de la Institución Normalista avanza en darle forma al desarrollo curricular desde el aprovechamiento de la investigación; para que ayude a resolver los problemas de la vida escolar (la práctica, el proceso, las necesidades del estudiante y del maestro); la investigación como un medio para el perfeccionamiento de todos, como proceso de formación y producto, como espacio de aprendizaje creativo y perfeccionamiento del conocimiento, es el referente orientador para el desarrollo del proceso curricular en el marco del Modelo Pedagógico Alternativo, en el que hoy se sustenta el desarrollo del plan de estudio de cada uno de los núcleos interdisciplinarios y a cuya luz se constituye la propuesta curricular.

- La tendencia de desarrollar un currículo investigativo en las Instituciones Formadoras de Maestros desde sus primeros niveles de educación, encuentra en los proyectos de aula una opción para legitimar en niños y jóvenes el deseo de preguntar y preguntarse por su realidad; es una intención pedagógica para intervenir con responsabilidad la relación realidad – conocimiento. (Galeano, 2002).

Diseño metodológico de la propuesta

El desarrollo de la propuesta de formación en cultura investigativa para docentes formadores y en formación asume la investigación como espacio para la reflexión, nutrida por el desarrollo del pensamiento científico, que posibilita la solución a los problemas escolares desde la atención de la siguiente metodología:

- **Tipo de investigación:** Investigación – Acción Educativa
- **Enfoques:** Etnográfica, Hermenéutico y Heurístico.
- **Fases:**
 - o **Deconstrucción:** Diagnóstico reflexivo de la práctica pedagógica. (Diario de campo)
 - o **Reconstrucción:** innovación y estrategias alternativas de mejoramiento a la práctica deconstruida para enriquecer el proceso pedagógico. Implica la experimentación del plan de intervención reconstruido para evidenciar resultados, que, igualmente, se deben registrar en el diario de campo.
 - o **Evaluación** de resultados a partir de los indicadores propuestos; aprovechamiento de la interpretación y comprensión de los resultados (Hermenéutica) al momento de evaluar la efectividad de la práctica reconstruida (validación sistemática de las propuestas de transformación; una apertura a generar saber pedagógico).
- **Tiempos de los Maestros Formadores:** el avanzar en la apropiación de una cultura investigativa más que tiempos definidos compromete su disciplina frente al proceso y su relación con el desarrollo de su saber y el currículo institucional.

Para los Maestros en Formación: Para el alcance de estos procesos la acción investigativa se desarrollará como estrategia pedagógica desde el seminario integrativo en el marco de la teoría y la práctica de líneas de formación como la lectura, la escritura, la reflexión pedagógica y las propuestas de resolución de problemas y/o intervención, desde cuatro momentos integrados al proceso del ciclo complementario.

54 ►

- **Momento uno:**
- Primer Semestre Pedagógico: (tercer semestre académico): Apertura a la apropiación teórica de la cultura investigativa (fundamentación epistemológica) y ejercicio de observación diagnóstica en el marco de los tiempos de la práctica pedagógica.

- **Momento dos**
- Segundo Semestre Pedagógico: (cuarto semestre académico):
Estructura de la investigación educativa (planeación, ejecución y evaluación): conceptos, características y prácticas. (Formalización de la deconstrucción de la práctica pedagógica y planteamiento de la propuesta de reconstrucción para la misma, formulación del plan de intervención).
- **Momento tres:**
- Tercer Semestre Pedagógico: (Quinto semestre académico):
Formalización del diseño y aplicación de la investigación educativa a partir de la acción pedagógica. (Desarrollo y ejecución de la propuesta de innovación y estrategias alternativas de mejoramiento a la práctica deconstruida).
- **Momento cuatro:**
- Cuarto Semestre Pedagógico: (sexto semestre académico):
Evaluación, sistematización y socialización de resultados del proyecto de investigación pedagógica, para validar la efectividad de la práctica reconstruida.

Con el propósito de avanzar en el contexto de la formación de maestros con cultura investigativa desde la investigación acción educativa, el colectivo de docentes Normalistas, desde cada uno de los núcleos interdisciplinarios, ha inscrito la vinculación de la investigación al componente curricular de la Institución, desde proyectos de investigación por núcleos y proyectos de aula, como referentes de la relación teoría y práctica; para construir el entramado de la propuesta curricular: “Ciencia – Investigación y Pedagogía, retos de la Formación de Maestros Cultos, Públicos y Políticos para la Sub – Región del Bajo Cauca Antioqueño”.

BIBLIOGRAFÍA

Flórez, Rafael. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: MC Graw Hill.

Galeano Londoño, José Ramiro. (2002). *Para se educador en el siglo XXI*. Medellín: Facultad de educación, U. de A.

López Jiménez, Nelson E. (1995). *La re-estructuración Curricular de la educación superior, hacia la integración del saber*. Santafé de Bogotá: Editorial Presencia.

REDMENA. (2007). *Cultura Investigativa y Formación de Maestros*. Medellín: Litoimpresos.

Restrepo Gómez, Bernardo. Y otros. (2004) *Investigación Acción Educativa*. Bogotá, Colombia: Editorial Aguilar Altea.

Institución Educativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca. *Proyecto Educativo Institucional, Proyecto General de Investigación*. Cauca 2008 – 2012.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UN HORIZONTE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS CONSTRUCTORES DE SABER

Yenny Marcela Mazo Henao^{1*}
Ángela Ruth Monsalve Patiño^{2**}
Nancy Toro López^{3***}

Creatividad e investigación están unidas. Exigen flexibilidad, perseverancia, fantasía, optimismo, originalidad. Son formas de buscar soluciones a cuestiones sociales, económicas, científicas, pedagógicas, educativas, siempre con una finalidad de mejoramiento de la calidad de vida y del desarrollo del hombre. Creatividad es ser un descubridor permanente de nuevos problemas, es más un proceso de observación que de genialidad, es saber ver a través de la tiniebla, es lanzar una piedra cuesta arriba en contra de la costumbre; y desafiando a los lógicos y a los críticos, lograr consolidar una nueva idea, es contradecir lo establecido, desafiar lo que siempre se ha hecho y buscar una mejor forma de hacer las cosas, es la posibilidad que tiene aquel que ha sabido combinar sus conocimientos para dar origen a un nuevo orden.

Miguel Ángel Cornejo

Para las instituciones educativas, y en especial, para aquellas que tienen en sus manos la responsabilidad social de formar maestros, la investigación tiene dos propósitos claves: Primero, organizar, construir y generar nuevos conocimientos, que respondan a necesidades y problemáticas concretas, y, segundo, formar personas capaces de actuar sobre esos problemas, contribuyendo con su trabajo al desarrollo de las comunidades o grupos escolares con los cuales interactúan.

1 * Especialista en Educación Personalizada, Especialista en Diseño curricular. Coordinadora de la Institución Educativa Escuela Normal Superior “Presbítero José Gómez Isaza” del municipio de Sonsón, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA). yemar27@latinmail.com

2 ** Licenciada en Educación Preescolar. Rectora I. E. Escuela Normal Superior “Presbítero José Gómez Isaza” del municipio de Sonsón, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA), Directora de la revista REDPENSANDONOS de las ENS del departamento de Antioquia. angelmo13@hotmail.com

3 *** Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de la Escuela Normal Superior “Presbítero José Gómez Isaza” del Municipio de Sonsón, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA). nantolo@hotmail.com

Es así como en este artículo se desarrolla una aproximación a la orientación que se le ha venido dando a la formación de los futuros maestros desde el campo investigativo en la Escuela Normal Superior del municipio de Sonsón (Antioquia), poniendo de manifiesto que el Seminario Integrativo Participativo (SIP), facilita en gran medida tal direccionamiento, proporcionando además, los medios y espacios para garantizar la puesta en escena de la propuesta de formación de la Escuela Normal Superior “Presbítero José Gómez Isaza”, desde la que se da especial énfasis a la preparación de un docente con altas competencias para conocer, cuestionar y cooperar en la transformación de las realidades educativas de las comunidades en las cuales se desempeña.

Para tal fin, es necesario partir de la concepción de que la investigación es un eje fundamental para la transformación de la escuela, y de allí la necesidad de promover proyectos que posibiliten potenciar la capacidad de innovación de los jóvenes y niños, quienes por principio son creativos y poseen espíritu de investigación y búsqueda.

La Escuela Normal Superior “Presbítero José Gómez Isaza” del municipio de Sonsón, ha reconocido la importancia de la investigación educativa como un horizonte para la formación de maestros autónomos, críticos y constructores de saber. Desde esta perspectiva, ha generado espacios de divulgación y socialización de propuestas de intervención pedagógica, asociadas sobre todo al campo de la didáctica, producto de ejercicios investigativos interesantes realizados por los maestros en formación y asesorados desde la institución, como parte de sus procesos de cualificación. De esta forma se ha propendido por la transformación y el mejoramiento continuo, contribuyendo de igual manera en la consolidación paulatina de una cultura de la investigación desde el campo educativo.

El Seminario Integrativo Participativo (SIP), el cual es asumido como un espacio de conceptualización que aproxima de manera significativa al maestro en formación hacia el mundo de la investigación, ha posibilitado que nueve de las cohortes investiguen con relación a sus propias prácticas pedagógicas, cuestionando básicamente los métodos de enseñanza y aprendizaje.

- 58 ► En el año 2007, desde una experiencia con la metodología de la Investigación Acción Educativa, se propició el direccionamiento del trabajo en cuestión, apuntando a una revisión más rigurosa de las prácticas pedagógico-didácticas, con miras a transformarlas y cualificarlas permanentemente.

Esta investigación educativa de corte cualitativo, focalizada al interior de la escuela y de los procesos educativos, y realizada por los practicantes de la educación, los maestros, tiene que ver más con los problemas prácticos

cotidianos experimentados por los docentes que con los problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento; en el caso concreto de la Escuela Normal Superior “Presbítero José Gómez Isaza”, y con la orientación que se le ha venido dando al Seminario Integrativo Participativo, de aquellos que actualmente se encuentran en su proceso de formación, dejando claro que puede convertirse también en tarea reflexiva de todos los que se encuentran en ejercicio activo de la labor educativa, tal y como se ha llevado también con un grueso número de maestros de la ENS.

Es importante empezar a desmitificar la investigación y a superar el temor de los maestros en relación con esta dimensión de la labor docente; puesto que es necesario tender un puente entre la investigación y la educación, pero un puente directo que permita comprender e introyectar dicha relación; facilitando así, transformar las prácticas educativas, pedagógicas y éticas de la educación.

La Investigación Acción Educativa abre la posibilidad al maestro para que visualice de una manera crítica y reflexiva el panorama de su práctica docente, reconociendo desde ella, las dificultades que obstaculizan la efectividad en el proceso enseñanza aprendizaje y convirtiendo el diario de campo en la herramienta que facilita consignar por escrito tales observaciones y autocríticas, propendiendo de esta forma por ensayar y validar sistemáticamente sus propuestas de transformación, lo que a su vez lo convertirá, en constructor de saber pedagógico. Es de gran fortaleza para el proceso de formación integral del nuevo maestro, hacer de la investigación un asunto práctico; pues a investigar, se aprende investigando.

Desde el Seminario Integrativo Participativo (SIP), se pretende trascender la teoría, aprovechándola al máximo, y desarrollando en los jóvenes las competencias propias para hacer de la relación teoría-práctica un elemento importante y significativo dentro de su profesión como maestro. De la misma manera, el desarrollo de las competencias investigativas se convierte en elemento fundamental para la cualificación del maestro que la sociedad requiere hoy.

El Seminario Integrativo Participativo (SIP), se inscribe dentro de una propuesta curricular para la formación de maestros que tiene su fundamento en la noción de competencia investigativa, partiendo de definirla como el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que se aplican al desempeño de una función productiva o académica y, en el caso de la educación, desde la posibilidad de indagar y preguntarse acerca del mundo escolar y los factores asociados al aprendizaje y la enseñanza.

Para ello es pertinente inicialmente reconocer y comprender la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en el proceso de formación del

nuevo maestro; dado que se precisa desarrollar competencias para observar, preguntar y registrar, interpretar, analizar, caracterizar contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas de su campo de desempeño. En este sentido, los procesos de formación lo facultarán paulatinamente para:

- Entender el mundo escolar y los diversos contextos, para luego ubicar textos y pretextos para el accionar educativo.
- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas de solución que se dan a los problemas detectados.
- Visionar las alternativas e interpretaciones de la escuela desde la construcción colectiva y muy activa.
- Proponer soluciones a los problemas detectados utilizando los conceptos y los métodos de investigación, a saber: Explicativos, interpretativos o críticos.
- Perfeccionar las prácticas escriturales y de registro, redactando notas de campo, sintetizando datos y sistematizando información de investigación con relación a los problemas identificados desde su campo de acción. En este mismo espacio se concibe la formación para ser maestro escritor en toda la extensión de la palabra, dadas las condiciones de entrenamiento en la escritura de informes, artículos publicables y desarrollos conceptuales como reflexión y aporte al currículo.

Es fundamental además, considerar la necesidad de formar al nuevo maestro desde la convicción de que debe ser capaz de hacer de la educación una práctica social de calidad, partiendo de aspectos esenciales como el desarrollo de la investigación educativa para producir teoría pedagógica desde la disposición y la práctica, para conformar comunidades académicas, para pensar la educación por la vía del descubrimiento, la indagación, la reflexión, la acción, la crítica y el registro de experiencias, con miras a producir saber pedagógico.

- 60 ► El nuevo maestro ha de ser un profesional que dignifique permanentemente su labor, con apropiación frente al saber pedagógico y disciplinar, que trascienda lo superficial y avance hacia la construcción de un conocimiento riguroso y útil para sí mismo y para la formación de las nuevas generaciones, que reevalúe y retroalimente constantemente su accionar y esté dispuesto a romper con los paradigmas de la rutina, la monotonía y el retraso cultural, tecnológico y científico. En este orden de ideas, el Seminario Integrativo Participativo (SIP), busca potenciar en los nuevos maestros, particularmente las siguientes competencias:

El desarrollo de las capacidades observacionales:

Observar es el punto clave en todo proceso investigativo. La consigna de la observación habla de “ver cada vez más”; en este sentido, es válido enfrentar progresivamente al estudiante con situaciones que estimulen su capacidad de asombro, su posibilidad de detallar, de palpar, de mirar, de percibir y tener un contacto directo con las cosas, los fenómenos o las situaciones, de tal forma que a través de esa interacción profunda se fortalezca con frecuencia su motivación por conocer, por saber o aprender sobre determinados asuntos, teniendo como base fundamental para ello, el uso inteligente de sus sentidos, especialmente de la vista.

El buen observador permanentemente es consciente de lo que pasa a su alrededor, lo reflexiona y lo hace familiar; además se enfrenta naturalmente con la duda, los sentimientos, las impresiones, las preguntas, las inferencias y las conclusiones. La práctica educativa ha de garantizar un ambiente en el que todo ello sea posible, evitando al máximo la pasividad, la simple repetición o mecanización del conocimiento; por el contrario, favorecer la permanencia de ambientes de aprendizaje para la construcción y el vínculo constante con la realidad y todo lo que a través de ella se hace posible.

El fomento de la actividad analítica y la valoración a la crítica:

En este sentido se desarrollan las habilidades necesarias para dar sentido a los hechos o sucesos que acontecen en determinadas circunstancias, elaborando categorías de significado a partir de informaciones dadas. Esta competencia se orienta hacia la comprensión en profundidad a partir de actos procedentes de escenarios, actores y actividades en diversos contextos. Desde esta dinámica se aprende a descubrir, a asimilar y a ejemplificar a partir de diversos objetos de conocimiento, al tiempo que favorece la búsqueda sistémica y reflexiva del saber.

Por lo anterior, la actividad analítica y la posibilidad de criticar, no se potencian a partir de la repetición y memorización de conocimientos consignados en los libros de texto y que en muchas ocasiones se presentan como verdades últimas o absolutas; por el contrario, es urgente el desarrollo del espíritu crítico, explorador, deseoso de conocer, consciente de la necesidad de poder descubrir algo nuevo y avanzar en el conocimiento. En estos elementos radica la verdadera oportunidad para encontrarle el sentido a las cosas, su verdadero significado en un contexto determinado; pues sólo cuando se comprenden las cosas, se interiorizan y llegan a ser útiles en la vida misma.

El estímulo al espíritu de curiosidad y el deseo de búsqueda permanente:

Todo individuo es curioso e investigador por naturaleza; por tanto, la formación del espíritu científico depende en gran medida del ambiente familiar y escolar, aspecto que debe propiciarse a lo largo de todos los niveles del sistema educativo. Estimular la curiosidad y el deseo de búsqueda permanente, significa no coartar la libre expresión de la curiosidad, tampoco inhibir los deseos de exploración y evitar al máximo la prohibición. Las expresiones “No toque”, “No mire”, “No coja”, “No pregunte” o “No busque”, se constituyen en los primeros fenómenos que desestiman el desarrollo del espíritu de búsqueda.

Es a través de cosas pequeñas pero significativas, donde se propicia el desarrollo de la curiosidad que anima a la manipulación, al contacto con la biblioteca, la tecnología, la ciencia; curiosidad que permite expresar espontáneamente los deseos e intereses y dejar que fluya ese espíritu explorador.

Es necesario, por tanto, cambiar el enfoque de la educación que induce a ser prudentes y cautelosos, estimulando la precaución y la singularidad a expensas de la curiosidad y la aventura. El estudiante aprende mucho más en una hora de exploración y descubrimiento, que en todo un día de explicaciones por parte del profesor. De allí que el rol del maestro, y más aún, del formador de formadores, ha de ser el de un facilitador capaz de ofrecer las herramientas necesarias que estimulen el deseo de búsqueda. Por algo se le llama a la curiosidad la madre del saber.

Para ello, el maestro comienza por responder a todas las preguntas por absurdas que parezcan con una contra pregunta, promueve el análisis, el intercambio de ideas y opiniones y propicia la realización de actividades que demanden como mínimo un proceso investigativo, superando en ellas la mera revisión bibliográfica. El responder las preguntas con otras preguntas, emplear la duda como principio orientador del proceso enseñanza–aprendizaje, suscitar debates sobre teorías encontradas ante determinado tema, fenómeno o vivencia, se constituye en el espacio capaz de generar rutinas creativas de pensamiento. De igual manera aprender a controvertir, a respetar las posiciones diferentes y a generar la cultura de la tolerancia, aprendiendo a debatir en paz.

62 ►

La introducción en el arte de preguntar: aprender a preguntarse, preguntar o polemizar la realidad y los fenómenos:

Preguntar, indagar, interrogar, es un rasgo distintivo de lo humano, tanto desde la lógica del descubrimiento, como desde la lógica de la verificación. Es por ello, que aprender a preguntar y saber preguntarse es la base prioritaria para

empezar a problematizar la realidad y adentrarse significativamente en la posibilidad de investigar, de construir conocimiento y hallar nuevas formas, mejores caminos o soluciones pertinentes a situaciones determinadas.

Una escuela que propicia la pregunta, favorece la búsqueda colectiva y profunda de posibles respuestas o alternativas de solución a problemas también encontrados; es un espacio abierto a las sorpresas y a las aventuras, pero siempre expectante de lo que pueda pasar en el proceso del conocimiento. Emerge aquí una inmensa posibilidad de descubrir problemas y resolverlos de manera creativa, con innovación, empeño y motivación para permitir la indagación e interpretación acerca de la naturaleza de los fenómenos de los que se ocupan los diversos espacios de conceptualización y con ello, escudriñar en el diario vivir de la vida escolar.

El fomento de estados de disposición positiva hacia la duda metódica:

La duda como elemento inicial del conocimiento, requiere de ser cultivada desde los espacios educativos, tanto como elemento disgregado, como desde el método que facilita el entendimiento de posturas, fenómenos y situaciones. Permitir el aprendizaje de la duda metódica es permitir la posibilidad de resignificar las cosas, el mundo y sus sentidos convencionales para derivar un verdadero entendimiento de ellos y, por ende, un mejor aprendizaje de la realidad y de las ciencias humanas y exactas.

La duda permite a quien la tiene, ser grande y ayudar a serlo, encontrar opciones explicativas tras la búsqueda iniciada a partir del momento en que se convence de que no hay una verdad única y terminada. El fomento a estos estados de disposición a la duda metódica, implica una transformación total desde los paradigmas que cotidianamente le impiden al maestro reconocerse en duda, en permanente intercambio y aprendizaje y garantiza una búsqueda por el camino de la ciencia.

La formación para el trabajo en equipo:

Es importante la orientación del nuevo maestro frente a la perspectiva de realizar microgrupos, para alcanzar los objetivos propuestos. El trabajo en equipo es una estructura básica que permite la máxima interacción de sus miembros, es una técnica inmersa en el principio de socialización para realizar actividades en común, a fin de desarrollar la solidaridad y la cooperación y busca además fomentar las actitudes de cooperación, hacer el principio de actividad una realidad en el desarrollo del acto didáctico, procurar que la interacción entre los estudiantes sea lo más estrecha y eficaz posible y desarrollar actitudes de respeto, comprensión y participación.

Para lo anterior, se necesita que el maestro asuma de un modo distinto la interacción didáctica, situando al equipo como verdadero protagonista de un proceso y asumiendo criterios claros como: constituir los grupos aplicando técnicas sociométricas, delimitar con claridad las tareas a realizar y los objetivos a cumplir, aplicar las técnicas generales de dinámica y de sensibilización grupal, realizar evaluaciones periódicas del proceso grupal (desarrollo de la interacción entre los miembros del equipo) y propiciar la cooperación intra-grupal e intergrupal.

La vivencia del debate y el intercambio de ideas:

En este aspecto resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del estudiante, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; sólo de esta manera se concreta la vivencia del debate e intercambio de ideas en el marco de una formación para la investigación; para lo cual el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones lógicas y formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos fundamentales del trabajo escolar.

Debatir e intercambiar ideas, posibilita los procesos de desarrollo del pensamiento, la construcción, reconstrucción y apropiación frente al conocimiento, lo cual a su vez facilita el diálogo e interlocución cultural y otorga sentido y significado al acto educativo, para su aplicación en un contexto determinado.

La promoción de la disciplina y el pensamiento lógico sobre la realidad:

Es vital para la institución formadora de maestros, posibilitar el conocimiento y la aplicación del conjunto de normas que regulan la convivencia, no sólo en la escuela, sino también en la vida misma de cada individuo. Esto se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto escolar, como a la creación de hábitos de organización y respeto a las personas con las cuales se interactúa.

64 ►

En este sentido, se abre la posibilidad de pensar y asumir la realidad con la lógica, la coherencia y la madurez que amerita; por lo que se prepara en síntesis, para actuar en el momento oportuno y de la manera más adecuada, propendiendo siempre por la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Un estudiante competente para asumir procesos de investigación, amerita necesariamente ser disciplinado, objetivo y con un conocimiento amplio y profundo de la realidad que le circunda: saber leer el contexto.

La comprensión de métodos y técnicas y técnicas de investigación:

Partiendo del hecho de que investigar significa ir tras las huellas de..., y que es un proceso que se desarrolla con el fin de lograr conocimientos nuevos, generalmente orientados a la solución de problemas o a la satisfacción de necesidades, conjugamos el concepto desde la noción de ser un proceso sistemático por medio del cual nos proponemos un problema de conocimiento y tratamos de encontrarle solución razonable por métodos adecuados y fundamentados. Desde aquí, es razonable que en las instituciones formadoras de maestros posibilitemos las condiciones para que tanto el maestro en formación como el maestro en ejercicio puedan instalar la investigación de sus realidades a través de su quehacer, como componente del proceso pedagógico y una de las herramientas de desarrollo del PEI.

En este sentido, es viable la estimulación para la conformación de redes de investigación infantil, juvenil y de maestros, propendiendo por la difusión y socialización de los saberes, hallazgos, propuestas, experiencias y productos de investigación; esto es la incursión en la Normal de una verdadera cultura investigativa; para lo cual, es vital el estudio y comprensión de los métodos y técnicas de investigación, como elementos mínimos conceptuales que el estudiante ha de obtener en su proceso de formación integral.

El desarrollo de competencias escriturales:

Tradicionalmente la escritura ha sido circunscrita a la codificación, reducida al uso del sistema de notación. Si bien la notación es su herramienta, escribir no es sólo usar las regularidades del alfabeto: es mucho más. Es el conjunto de operaciones implicadas en la composición de un texto.

Desde otra perspectiva, las competencias escriturales albergan la posibilidad de dar significado a la experiencia humana y en este sentido, la construcción de significados ocupa un lugar central. Sólo buscando y encontrando significaciones se transforma la experiencia constantemente, recubriéndola de nuevos y mejores sentidos. Tomando como fundamento el planteamiento anterior, es básico proponer para la formación de maestros una enseñanza de la lectura y la escritura, basada en una práctica textual y discursiva, en la que además de la lectura se considera simultáneamente el trabajo de producción escrita.

Un trabajo textual en el que se articulen la lectura y la composición de textos requiere de un conjunto de estrategias pedagógicas, que usadas deliberadamente, llevan a formar lectores y escritores competentes y críticos y a crear una cultura de la escritura que tenga la composición textual como una de sus conquistas más importantes. Así la institución aborda la cultura lecto - escritural desde una dimensión comprensiva que articula la red de significaciones de los diferentes componentes del texto, logrando una escritura coherente y cohesiva.

Desde estas competencias, la formación del nuevo maestro en la Escuela Normal de Sonsón, está permeada por la investigación, pues ésta, es asumida desde la ley general de la educación, el plan decenal y el proceso de acreditación de Normales, como el punto clave para lograr avanzar en educación, e ir encontrando solución a muchos de los problemas que le son propios.

Esto es, educar para la contemporaneidad, para la diversidad y la posibilidad de enfrentar un mundo cada vez más complejo y difícil, educar para el esfuerzo constante, la superación, el atrevimiento, la originalidad, la búsqueda de caminos y métodos nuevos y mejores, la utilización del potencial infinito que se llama imaginación, el arrojo a soñar con lo imposible, a expresar al máximo el potencial y el talento ilimitado de cada quien.

En definitiva, aunque aún con limitaciones y muchos elementos de orden teórico, conceptual, pedagógico, didáctico y práctico por mejorar, la Escuela Normal Superior de Sonsón se ha dado a la tarea de consolidar progresivamente una perspectiva de formación de maestros para la autonomía, para la toma de decisiones inteligentes y éticas; pero sobre todo con la firme intención de que los nuevos maestros se asuman como personas únicas e irrepetibles, aquellas que miran, perciben y asumen la vida con criterio, desde sus propios puntos de vista argumentados y sólidos, que sólo buscan facilitar el progreso y la dignificación de los seres humanos con los cuales han de compartir, especialmente de la niñez y de la juventud con quienes se tiene la inmensa responsabilidad de "FORMAR", de construir proyectos de vida. La investigación en este caso cobra especial importancia, y más que eso, trascendencia, dada la necesidad imperiosa que se tiene hoy de hacer útil y cotidiano el saber que se construye; es decir, que más que investigar para producir un saber, se busca que ese saber se haga realidad en la vida misma de cada quien: Algo así como investigar para vivir mejor y realmente ser feliz y hacer felices a los demás.

BIBLIOGRAFÍA

Equipo PER Normales Superiores de María, Rionegro y Presbítero José Gómez Isaza de Sonsón. (2006). Currículos Pertinentes a la ruralidad y al sector urbano marginal. Una propuesta para la formación de formadores. Departamento de Antioquia.

Martínez de Dueri, E. y otros. (Junio de 2000). Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento Marco. Serie documentos Formación de Maestros, Santa Fe de Bogotá: Enlace Editores.

Muñoz Giraldo, J. F. y otros. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y CULTURA INVESTIGATIVA

Bilian Alcides Jiménez Rendón¹

Mauricio Ochoa Cuartas²

Este artículo busca explorar las relaciones entre formación en investigación y cultura investigativa, a partir de las reflexiones suscitadas en el encuentro de la red de maestros investigadores de Antioquia, sobre cultura investigativa y formación de maestros desarrollado en 2007, en contraste con la experiencia trasegada en el campus institucional, Se trata de revisar las implicaciones mutuas de estas dos dimensiones y sus incidencias en el devenir de las Escuelas Normales Superiores.

El texto constituye un reconocimiento a los desarrollos alcanzados en el campo investigativo y a las estrategias que la institución normalista ha desplegado para la concreción de tales avances; para ello se parte de proponer una interrelación conceptual entre las categorías de cultura y formación; para luego hacer una revisión de los caminos y estrategias optados por cada institución para acercarse a ese ideal propuesto desde los inicios del proceso de reestructuración: de constituirse en centros de investigación y producción de saber pedagógico; finalmente, se reivindica el valor de los seminarios de formación permanente como las estrategias de mayor impacto en estas travesías de sentido.

Más que una disertación teórica con espíritu propositivo, el artículo es una especie de homenaje a la dedicación, al empoderamiento y a la mística que han depositado las Escuelas Normales Superiores, desde la participación de cada uno de sus actores, durante esta última década de emprendimiento en su proceso de transformación.

1 Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita. Licenciado en Educación Español y Literatura. Profesor de la Escuela Normal Superior de Envigado y catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. bilian@une.net.co

2 Licenciado en Filosofía. Licenciado en Estudios Bíblicos. Presidente del Colegio de Egresados y Representante ante el Consejo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, coordinador de la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación de Bello. colegred@ayura.udea.edu.co

El tema de la cultura investigativa en las Escuelas Normales Superiores fue el objeto de discusión del Encuentro en mención; allí cada Escuela Normal Superior tuvo la posibilidad de participar, desde la socialización de experiencias, la presentación de ponencias y la publicación de artículo sobre el tema. En términos de definición, afloraron acepciones de cultura, como “organizaciones, normas, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas” (Restrepo, 2007: 86); o “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. Citado por Jaramillo, 2007: 114); al lado de otras ideas como: ritual, costumbre, cotidianidad... todas ellas vinculadas íntimamente con las ideas de práctica. Si bien los discursos son elementos constitutivos de gran importancia en los procesos culturales, en tanto que a través de ellos se transmiten las ideologías, se establecen las normas y se faculta la tradición, es en la vivencia en donde se manifiesta lo cultural. Ahora, en relación con la cultura investigativa, en el encuentro que se viene referenciando se pudo apreciar una marcada tendencia a la discursividad; en algunas instituciones la cultura investigativa se traduce en disertación acerca de la importancia de este componente en la formación de maestros y se asume como sustentación pedagógica y eje curricular en la formación del maestro – alumno; mas pocas veces se estatuye como un hacer cotidiano del ejercicio de la docencia, como experiencia cotidiana en el que hacer de los estudiantes, de los maestros y de la institución. En la base de esta dicotomía se identificaron obstáculos de normatividad, de políticas institucionales, de dirección académica y de diseño curricular, asociados todos con la idea de una concepción verbalista de cultura, en donde prevalecen estructuras superficiales sin un correlato semántico y experiencial, quizás derivada de limitaciones en la comprensión. De ahí la importancia de connotar en la idea de cultura su significación primigenia: la cultura como cultivo.

70 ►

El postulado fundamental de esta reflexión es precisamente que cultura y formación se implican mutuamente como entidades constitutivas de la realidad, y a semejanza del significante y el significado en la versión saussuriana del signo, no pueden considerarse por separado. Sin los soportes de formación no es viable un proyecto cultural, y a espaldas de la cultura no es posible la formación. Cultura investigativa significa fundamento, conocimiento, prácticas, rituales, normas y vivencias; cultura investigativa supone cultivo; es decir, deseo de saber, voluntad de saber y acción comprensiva.

Esta doble condición: el saber y la práctica de la cultura investigativa habita en el concepto de experiencia, como principio básico de la formación. “El saber

de experiencia se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y va conformando lo que uno es... es un saber particular, subjetivo, personal, y tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad... el saber de experiencia enseña a vivir humanamente y a conseguir la excelencia en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etc.". (Larrosa, 1998, 24). La experiencia, entendida así articula para el ser de cada uno de los actores una pertenencia y un compromiso con el conocimiento, como sustento de la práctica y con ésta como imperativo ético que emana de allí. La experiencia como formación en investigación supone una apropiación de saber y un espíritu de indagación que tienen que ver con el interés de comprender la realidad, entendida ésta como la complejidad de interacciones que se instauran entre los actores, las instituciones, los saberes, las tradiciones y las prácticas.

Pensar la formación en el campo de la cultura investigativa en el contexto de las Escuelas Normales Superiores supone propiciar experiencias; es decir, estrategias que garanticen por un lado la fundamentación necesaria para agudizar la percepción y las posibilidades de lectura que reclama la complejidad; por el otro, la disposición de acciones, que le permitan a los sujetos vivenciar, desde la participación genuina, procesos de iniciación y vinculación reales del quehacer investigativo. Se necesitan espacios lectivos, de formación académica y, también, escenarios de participación activa en labores de indagación sistemática.

En estas búsquedas emprendidas por la Escuela Normal Superior para acercarse a la cultura investigativa son muchas las experiencias de formación y los caminos explorados; se cuentan experiencias que van desde la apropiación de manuales y prácticas prescriptivas, hasta la elaboración de proyectos por encargo reglamentario de las agencias oficiales. Vale la pena revisar los efectos formativos de las acciones emprendidas para este propósito. Reseñar este itinerario de búsquedas es reconocer que las Escuelas Normales Superiores vienen trabajando desde diversos frentes en la formación investigativa de sus actores y en la gestación de la cultura investigativa.

Son ampliamente conocidos en el contexto de las Escuelas Normales Superiores, dentro de los procesos de formación en investigación los cursos de metodología de investigación y la utilización de manuales. Estos espacios estaban destinados al reconocimiento de los paradigmas, enfoques y métodos de investigación, se esperaba que los docentes y estudiantes apropiaran el lenguaje de la investigación y desarrollaran habilidad para reconocer y elaborar las técnicas e instrumentos propios de cada metodología; las prácticas emanadas de estos recursos se supeditaban a la construcción de prototipos

para la ejemplificación; pero no conducían a elaboraciones de productos genuinos. Si bien no se puede desconocer que se fueron generando ciertos rudimentos culturales la insuficiencia de aplicación en contextos reales fueron generando visiones demasiado estereotipadas y rigidez en las concepciones; en los últimos años, por fortuna, este modelo ha sido superado ampliamente por estrategias con mayor pertinencia, como la asesoría institucional y la participación en proyectos.

Mención especial reclaman las experiencias de SEDUCA en el convenio Andrés Bello, y el FAES³, y los procesos de formación en investigación acción educativa contratados por las comunidades bajo la orientación de ADECOPRIA⁴. Sin duda, el componente experiencial de estas estrategias tuvo un impacto más significativo en la formación de los formadores. No obstante adolecieron de continuidad, en muchos casos las experiencias se abandonaron por circunstancias diversas, en mitad de los procesos, lo que no permitió culminar los productos y evaluar los impactos. Con todo, en la cultura investigativa y en la formación, estas experiencias dejaron huellas muy determinantes en los procesos que ahora se viven, y como tales son alternativas muy pertinentes que podrían cobrar vigencia en los procesos formativos actuales.

En el departamento de Antioquia, a partir del convenio celebrado con la Universidad de Antioquia durante los dos últimos años se desarrolló un proyecto de asesoría en investigación para los núcleos interdisciplinarios, cuyos productos se socializaron en eventos en donde se pudo evidenciar el estado de la cultura investigativa en las Escuelas Normales Superiores⁵. Se observó un desarrollo significativo en los marcos teóricos de las áreas y un cierto dominio de conceptos y metodologías de investigación; en contraste con la falta de condiciones institucionales para el desarrollo de los procesos y en algunos casos se reportó poco compromiso de los actores en pleno. Las tareas de investigación, por la necesidad de llevarse a cabo en espacios alternativos al normal desarrollo de los procesos curriculares, están a cargo de unos pocos románticos comprometidos que tienen la comprensión para avizorar la trascendencia de estas experiencias, del mismo modo, se reportaron incongruencias entre las concepciones de las asesorías ofrecidas por los convenios interinstitucionales y las representaciones que sustentaron esta experiencia; lo que devela una falta de apropiación, para lograr la autonomía que les permita a las Escuelas Normales Superiores liberarse de la dependencia de la asesoría externa y la madurez para evaluar las propuestas, tanto en términos de la pertinencia académica como en lo referido a la congruencia con los procesos propios de

3 Fundación Antioqueña de Estudios Sociales

4 Asociación de Colegios Privados de Antioquia

5 Proyecto de asesoría en investigación a 19 E. N. S. del Departamento de Antioquia, convenio SEDUCA – Facultad de Educación U de A. Fases 1 y 2, 2006, 2007.

la Institución normalista. Finalmente se reclamaba allí que se mantuvieran estos procesos de acompañamiento y asesoría para que los procesos al interior de las instituciones pudieran tener continuidad. Esto revela que la cultura investigativa en la institución normalista es aún muy frágil, porque los proyectos siguen supeditados a una intervención y supervisión externa, muchas veces de carácter oficial y con propósitos puntuales de acreditación.

En los anteriores procesos de formación investigativa se pueden apreciar incidencias de lo que fue el modelo formativo iniciado por el proyecto ACIFORMA⁶, un trabajo de soporte académico y estratégico para la reestructuración y acreditación de las Escuelas Normales Superiores, orientado por un grupo de connotados investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La propuesta contemplaba un componente muy fuerte de fundamentación en lo pedagógico, lo curricular, lo disciplinar, lo investigativo y lo administrativo; y el desarrollo de acciones concretas en las instituciones en cada uno de los campos señalados. El proyecto integraba espacios para la construcción de marcos de referencia, derroteros y tareas puntuales, momentos de asesoría y encuentros y visitas de los pares expertos a las comunidades; dentro de las disposiciones para el trabajo en la Escuela Normal Superior se resaltan la constitución de los núcleos interdisciplinarios, el establecimiento de las jornadas pedagógicas, la constitución de los comités permanentes de autoevaluación, la iniciación en tareas de escritura académica, y la incursión en la metodología de proyectos.

La creación de los núcleos interdisciplinarios constituye una estrategia fundamental en la formación investigativa; pues en estos colectivos se instituyó el trabajo en equipo docente y la construcción desde el intercambio de pares académicos. Desde estos espacios se le reconoció la palabra al maestro y se le confirió su estatus propositivo; pues en estos grupos se delegó la construcción de los planes de formación, con sus respectivos marcos de fundamentación y sus estrategias de intervención, así como la elaboración de las tareas de extensión y proyección comunitaria y las propuestas de investigación. Todo esto desde la concepción integradora del proyecto de núcleo, que se entendía como una contribución al proyecto de investigación general de la institución. Desde estas acciones, al mismo tiempo, se estaban produciendo los insumos para nutrir los informes de acreditación. Como producto de este cultivo se reivindican importantes desarrollos tanto al interior de las Escuelas Normales superiores como en su acción comunitaria desde la atención técnico pedagógica de los maestros de la subregión (la intervención con maestros en formación, la coordinación de nodos municipales, los microcurrículos...). Desde esta

6 Proyecto orientado a la asesoría y acompañamiento de la reestructuración de las Escuelas Normales Superiores.

estrategia, igualmente, fue posible la participación, como pares investigadores en proyectos con las universidades en convenio. Estos espacios se lograron consolidar y se han sostenido en las Escuelas Normales Superiores, constituyen un camino de formación permanente, de participación y construcción colectiva con un impacto muy fuerte en el desarrollo de la institución normalista.

Otra estrategia, muy relacionada con la anterior, fue la institucionalización de las jornadas pedagógicas, como espacios periódicos de reflexión, de estudio y de socialización de experiencias. Estos eventos, generalmente, estaban a cargo de los equipos docentes de los núcleos interdisciplinarios y en ocasiones contaban con la participación de expertos en temas específicos, tales como, didáctica de las disciplinas, pedagogía, currículo, escritura, entre otros. Y en ellos se congregaba representación de todos los estamentos de la comunidad, lo que generaba, no sólo el conocimiento de lo que se venía construyendo en la Escuela Normal Superior, sino efectos sensibles en la identidad de los docentes y en la vocacionalidad. En la actualidad, en la mayoría de éstas se mantiene vivo el interés por esta forma de cimentar cultura pedagógica.

Otro logro formativo de gran incidencia en el desarrollo institucional que reportan las dos estrategias anteriores es el haber propiciado un acercamiento al trabajo de escritura. Se sabe que hablar de investigación implica hablar de escritura; es a través de la textualidad como se materializan los procesos investigativos. De allí se derivaron experiencias como la elaboración de los diarios pedagógicos, los protocolos, memorias y sistematizaciones de los espacios lectivos, las discusiones académicas y las acciones de intervención, extensión e investigación. Las tareas de acreditación dinamizaron la producción de tales documentos e incentivaron el interés y la participación de los actores. En general, las Escuelas Normales Superiores incursionaron en la edición y publicación de periódicos, boletines, revistas, y libros que recogen el testimonio de la brega diaria de su accionar académico. El garante de la calidad de estos productos fue la orientación que propiciaron los comités permanentes de autoevaluación institucionales; pues estos ofrecían recomendaciones para la composición de los textos, tanto en asuntos de contenido y referencia como en la estructura temática y el desarrollo de los tópicos; como también en lo referido a los formatos y normas de presentación. Para ello los comités emitían guías de trabajo y establecían contactos con los grupos para la revisión y la confrontación de los textos. Los comités llegaron a ser, entonces, pares asesores surgidos del propio talento humano del interior de las Escuelas Normales Superiores.

Los Seminarios de Formación Permanentes se constituyeron en su momento en el eje articulador de las propuestas de formación. En ellos se congregaban periódicamente los docentes de las Escuelas Normales Superiores con los investigadores de la Universidad de Antioquia para compartir las experiencias de

lectura y los avances en la construcción de la fundamentación y de los proyectos que iban surgiendo de la confrontación de la teoría y la práctica. Estos espacios permitían la interacción de los docentes de las Escuelas Normales Superiores; se compartían experiencias y avatares que se presentaban en el día a día, lo que propició una atmósfera de confianza, credibilidad y compromiso con el proyecto de reinventar la institución formadora de maestros; esto revirtió en avances muy significativos que se vieron reflejados en la acreditación previa. A partir de ahí, una vez culminado el proyecto, las Escuelas Normales Superiores no lograron mantener esta estructura de formación del equipo docente y de transformación institucional. Cada una continuó con su dinámica interna y de fundamentación sin el referente que se había venido gestando, desde el encuentro con los pares de las comunidades normalistas que interactuaban en este espacio de formación, ahora suspendido. La mayoría de las Escuelas Normales Superiores se sumieron en el aislamiento y cayeron en estado de recesión académica; los núcleos se convirtieron en reuniones para realizar tareas normativas, abandonando su espíritu académico y su misión formativa e investigativa; las jornadas pedagógicas, las pocas que se conservaron, se tornaron hacia la idea de evento formal con más sentido ritual que constructivo. En la mayoría de los casos, los diseños y las propuestas delineadas en esta fase, se congelaron y se archivaron, y apenas en el momento, por motivos de contingencia, se vienen retomando, se retornó al activismo sin trasfondo pedagógico, al privilegio del discurso de la norma y a la satisfacción y conformismo que caracteriza a un buen número de Instituciones Educativas.

Esta somera revisión permite concluir que tales metodologías resultaron exitosas en términos de formación y a ellas se deben los logros más representativos en el desarrollo y la cualificación de estos centros de formación inicial de maestros. De ahí la importancia de reconocer sus meritos, de reivindicar la experiencia recorrida y de recontextualizar en las condiciones actuales, desde las posibilidades y limitaciones de las instituciones, las dinámicas de formación, que pueden ser rescatadas de allí o de nuevas exploraciones. Lo cierto es que, sea cual fuere la apuesta, es necesario rescatar el concepto de experiencia, crear estrategias que posibiliten una actividad comprensiva y una actitud de interrogación, de reflexión, de crítica; lo cual ha de aglutinar el estudio de teorías, la revisión de los estados de comprensión, la escritura y sistematización de los procesos, el dialogo entre pares, la publicación, la participación en grupos y en redes; en fin, la construcción colegiada de saber pedagógico. De esta forma estaríamos trabajando en pro de la autonomía que les permita a las Escuelas Normales Superiores hacerse cargo de su misión con los criterios de pertinencia social, política, pedagógica, académica e investigativa, que les posibilite sopesar las ofertas de asesoría externa y optar en coherencia con sus líneas de sentido, superando el activismo y el encerramiento de los modelos prescriptivos.

El trabajo que se viene realizando desde la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, REDMENA⁷ es prototípico de las metodologías que se reivindican en estas líneas, metodologías en las que se funden las ideas de formación y cultura bajo la égida de la investigación, como experiencia constructiva de participación genuina de los maestros normalistas a partir del encuentro fraterno, periódico y permanente para el debate, la confrontación y la diversidad que contribuyen al tejido de la Red.

7 REDMENA: es un colectivo de trabajo de formación y dinamización de procesos investigativos, adscrito al Grupo de Investigación *PEI y Calidad de la Educación* de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el que participan docentes, directivos docentes de las E. N. S. del Departamento de Antioquia y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se inició como un semillero de investigación y en la actualidad, a partir de la experiencia vivida en los últimos años se ha configurado como una red.

BIBLIOGRAFÍA

JARAMILLO, Rodrigo (2007). Cultura investigativa y formación de maestros con calidad. En: REDMENA. Cultura investigativa y formación de maestros. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

LARROSA; Jorge (1998). La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes.

RESTREPO, Bernardo (2007). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. En: REDMENA. Cultura investigativa y formación de maestros. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO¹ INVESTIGADOR: DEL ARTESANO AL INTELCTUAL DE LA PEDAGOGÍA

Germán Alonso Vélez Sánchez^{2*}

Ya Nietzsche³ nos enseñó que bajo todo concepto -desde los más triviales hasta los más duros, como los de las ciencias, los de la lógica o los de las matemáticas- hay latiendo una metáfora. Todo concepto concibe una cosa en términos de otra, nos dice: “esto es como si...”. Con el paso del tiempo y por el uso reiterado del concepto, olvidamos su origen metafórico, y queda así el concepto fosilizado y endurecido, adquiriendo esa consistencia propia de lo que suele llamarse la dura realidad⁴.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En un primer momento presento una reflexión sobre la relación de la Práctica Pedagógica y la Investigación a partir de la revisión del dualismo que la ha caracterizado desde la época de la filosofía griega, destacando que son la metafísica de occidente y la moderna epistemología decimonónica las responsables de la fragmentación en la visión de la realidad.

Luego, en un segundo momento, realizo una exposición rápida de la propuesta o alternativa que entra a ocupar el lugar del dualismo; es el lenguaje, el mundo de los sentidos, del significado polifónico; lo que se ha denominado hoy desde la perspectiva posmetafísica como el giro lingüístico.

1 Los términos que hacen referencia al género son de carácter inclusivo. Se advierte el respeto en condiciones de igualdad femenina/masculino para todo el texto.

2 * Magíster en Educación: Sociología de la Educación. Especialista en Evaluación de Proyectos Sociales. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA – Universidad Tecnológica de Pereira. Integrante del Grupo “Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional” de la Universidad de Antioquia y de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia. Profesor de la Facultad de de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Pontificia Bolivariana.

3 Nietzsche, F. (1990). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, Madrid: Tecnos. http://www.nietzscheana.com.ar/sobre_verdad_y_mentita_en_sentido_extramoral.htm

4 Lizcano, Emmánuel. La construcción retórica de la imagen pública de la Tecnociencia: impactos, invasiones y otras metáforas. <http://www.uned.es/dpto-sociologia-l/Lizcano/lizcano/meta.htm>

En tercer lugar, procuro mostrar como se puede abordar la práctica pedagógica investigativa a través de la perspectiva de la investigación en el aula y como esta perspectiva hace posible retornar a una visión transversal y compleja de la educación y de la formación como objetos de la pedagogía; esto con el propósito de superar el dualismo ya enunciado.

Finalmente, hago un llamado a la reconfiguración y transformación de la práctica pedagógica a partir de la reflexión y la investigación sistemática del maestro, desde su acción en el aula.

1. La formación del maestro investigador como superación de los dualismos tradicionales de occidente: pensar/actuar, teoría / práctica

Pensar al maestro investigador es volver la mirada hacia el ser mismo de la práctica pedagógica; es retornar al origen griego en el que no había distinción alguna entre el pensar y el hacer; el arte, la poesía, la tragedia, constituían el corpus mismo del ser. No tenían dispuesta una taxonomía de las facultades y por ello no les era muy difícil la comprensión e interpretación de la realidad. Dicha Versión de la realidad entra en crisis con el advenimiento de la filosofía metafísica y se consolida con las perspectivas científico - epistemológicas de la modernidad. Se puede ilustrar este planteamiento recurriendo a la crítica de Sócrates a los poetas y artesanos por no encontrar en ellos la concepción tradicional de sabiduría; aquella de los conceptos, tal como lo ilustra Platón en uno de sus diálogos:

En efecto, tras los políticos me encaminé hacia los poetas, los de tragedias, los de ditirampos y los demás, en la idea de que allí me encontraría manifiestamente más ignorante que aquellos. Así pues, tomando los poemas suyos que me parecían mejor realizados, les iba preguntando qué querían decir, para, al mismo tiempo, aprender yo también algo de ellos. Pues bien, me resisto por vergüenza a decirlos la verdad, atenienses. Sin embargo, hay que decirla. Por así decir, casi todos los presentes podían hablar mejor que ellos sobre los poemas que ellos habían compuesto...⁵

80 ►

Sócrates está buscando al más sabio de Atenas con la intención de desvirtuar al oráculo del templo de Apolo que había dicho que no había hombre más sabio que él mismo; ya preguntó a los políticos a quienes pone en ridículo; luego se acerca a los poetas y artistas y quiere ver en ellos la razón lógica y universal en la cual no es posible el diverso mundo simbólico del lenguaje. Buscaba explicaciones racionales que no operan para el mundo del espíritu; pues en el arte habita el ser plural, no hay lógicas ni gramáticas neutrales, sino

5 PLATON. Apología de Sócrates. <http://bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdelaLiteraturaUniversal/Platon/Apologia.asp>

muchos sentidos. Este mundo de lo estético, de lo humano, del lenguaje puede ser comprendido desde distintos niveles de interpretación, pero no se puede aspirar a tener explicaciones basadas en fórmulas exactas que den cuenta de él, como lo pretendía Sócrates:

...Así pues, también respecto a los poetas me di cuenta, en poco tiempo, de que no hacían por sabiduría lo que hacían, sino por ciertas dotes naturales y en estado de inspiración como los adivinos y los que recitan los oráculos. En efecto, también éstos dicen muchas cosas hermosas, pero no saben nada de lo que dicen. Una inspiración semejante me pareció a mí que experimentaban también los poetas, y al mismo tiempo me di cuenta de que ellos, a causa de la poesía, creían también ser sabios respecto a las demás cosas sobre las que no lo eran. Así pues, me alejé también de allí creyendo que les superaba en lo mismo que a los políticos.”⁶

Luego sucede cosa similar con los artesanos, quienes se consideraban herederos de “demiurgo”; dios encargado de dar vida a las ideas, de reproducir la imagen de la idea y quien para Platón era imperfecto porque nunca podía hacer que la obra fuera igual a la idea perfecta; lo cual confirma la intención de la separación del lenguaje de la cosa; como si fuera posible desligar la palabra y la cosa; hoy sabemos que la cosa es por el lenguaje; el lenguaje es la casa del ser. Eso lo tenían claro los artesanos griegos a quienes acude Sócrates para desvirtuarlos:

En último lugar, me encaminé hacia los artesanos. Era consciente de que yo, por así decirlo, no sabía nada, en cambio estaba seguro de que encontraría a éstos con muchos y bellos conocimientos. Y en esto no me equivoqué, pues sabían cosas que yo no sabía y, en ello, eran más sabios que yo. Pero, atenienses, me pareció a mí que también los buenos artesanos incurrieran en el mismo error que los poetas: por el hecho de que realizaban adecuadamente su arte, cada uno de ellos estimaba que era muy sabio también respecto a las demás cosas, incluso las más importantes, y ese error velaba su sabiduría. De modo que me preguntaba yo mismo, en nombre del oráculo, si preferiría estar así, como estoy, no siendo sabio en la sabiduría de aquellos ni ignorante en su ignorancia o tener estas dos cosas que ellos tienen. Así pues, me contesté a mí mismo y al oráculo que era ventajoso para mí estar como estoy.”⁷

En definitiva, lo que se busca es sustentar la tesis de que es con la filosofía socrática que se consolida la tradición metafísica culpable de la separación entre la razón y la experiencia. Cosa tal que no ha sido muy provechosa y que hoy se reformula a partir de la consideración del lenguaje como esencia del pensar y del hacer.

6 Idem

7 Idem

El dualismo del pensamiento obedece a la tradición occidental griega clásica; De Platón y Aristóteles hemos heredado la separación de lo pensado y lo actuado: La definición de la razón como una máquina que produce ideas que están separadas de la realidad.

Es en esta misma tradición en la que se fundó la educación en occidente; la educación consistente en una preparación de la persona para abstraer de la realidad los conceptos y ubicarlos en la universalidad. Los maestros aprendimos que nuestra tarea era la de enseñar a los estudiantes a apropiarse de conceptos universales que la sociedad y las ciencias habían dispuesto como verdades dadas expresadas en la moral, las disciplinas, la técnica, la tecnología.

El maestro fue considerado un transmisor de conceptos construidos desde afuera, sin contexto, sin hablante; conceptos supuestamente universales, neutrales.

J. Derrida afirma que nos hemos llenado de dualismos típicos de la metafísica; que desde Platón se define la división donde una parte está debajo y la otra es superior; **sensible-inteligible**; se siente distinto a como se piensa; hoy sabemos que esta separación no es posible. **Dialéctica-retórica**; discursos de primera clase y discursos de segunda clase; hoy se piensa que todos los discursos son retóricos. No existe el profesor neutral. **Universales-Particulares**; hoy se sabe que los universales son particulares que hicieron carrera y se los hizo aparecer como universales. **Falso-Verdadero**; hay cosas bajas en defensa o con dificultades para ser sostenidas; lo falso en la vida cotidiana es relativo. **Pensamiento-Lenguaje**; surge en Grecia cuando la gente empieza a escribir; se cree que lo que hay en la mente es distinto a lo que se pone en el papel; el lenguaje no es el “acólito” del pensamiento; el lenguaje vehicula el pensamiento, lo explicita, lo prefigura. **Dios-mundo**, esta dualidad que se rompe en el Brahmanismo y en los panteísmos, tampoco tiene asidero en las religiones orientales. **Dios-Hombre**; propio de los monoteísmos pero fácilmente discutida por los politeísmos. **Hombre – mundo**; el mundo exterior existe, pero los seres humanos construyen la idea de mundo exterior desde los procesos de subjetivación y del lenguaje: los grados de subjetivación son distintos dependiendo del contexto. **Bien – Mal**; el bien lo útil en sí mismo, el mal lo que es dañino; sabemos hoy que las cosas dependen; no hay personas buenas ni malas, lo que hay son actos valorados. **Razón – Imaginación**; la distinción de las facultades; la facultad de la imaginación es el arte, la de la razón es la filosofía; pero hoy no hay mayor consistencia en un buen poema, nada hay más imaginativo que el lenguaje de los filósofos. **Razón – Voluntad**; uno primero piensa y después actúa; Freud dice que uno primero actúa y después busca razo-

nes. **Razón – Instintos**; también es reformulado por Freud y por Nietzsche. **Sujeto – Objeto**; no es que el sujeto se separe para ver el objeto sino que se mira el mundo desde lo que tiene en la mente y lo que recoge del mundo le permite reformular lo que tiene en la mente (circulo hermenéutico). **Hechos – Valoraciones**; cuando se miran los hechos ya vienen editados, no existe el hecho puro, sino que éste está mediado por el observador. **Teoría – Práctica**; a los académicos nos señalan de teóricos, pero el mundo está apalabrado; Heidegger dice que “el pensar cuando es profundo o el poetizar cuando es sublime es praxis”. **Realidad – Ficción**; realidad la ¿de quién? La ficción muchas veces nos da el sentido de la vida. **Civilizado – Primitivo**; hija de la historia universal que a su vez es hija de la historia sagrada propia de los monoteísmos. **Público – Privado**; hoy se pregunta hasta dónde llega esta distinción.

Pero es a partir de Nietzsche que se configura la conspiración en contra de los monumentos ancestrales de occidente responsables del dualismo: la metafísica y la epistemología.

¿Qué es entonces la verdad? Una huete en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.⁸

Es en esta declaración que se funda una nueva concepción del mundo, una que no separa sino que enreda, que no divide sino que confunde; que desordena para ver la polifonía. Y será el rescate del lenguaje y de la cultura el principal objetivo en la nueva tarea de conocer.

2. El lenguaje eje del nuevo paradigma en investigación: alternativa desde los discursos, los saberes y las prácticas pedagógicas

La nueva forma de concebir la realidad le apostará al mundo simbólico extremadamente abundante de la literatura; filosofía y literatura entrarán en un contubernio inadmisibile en la época de dominio de la metafísica y de la epistemología. Para soportar esta direccionalidad teórica retomo como fuentes las propuestas a Havelock y Martha Naussbaum, E. Koreth, R. Rorty y G Lakoff.

8 Nietzsche, F. (1990). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, Madrid: Tecnos, http://www.nietzscheana.com.ar/sobre_verdad_y_mentita_en_sentido_extramoral.htm

Siguiendo Havelock. Primera Etapa: Prefacio a Platón

Platón ataca la poesía porque es dinámica; un mundo normatizado, universalizado, metafísico, platónico, se opone a la poesía. El hombre homérico era producto de todo lo que veía, de todo lo que oía y recordaba. La condición platónica es producto de lo que leemos, de lo que nos enseñan, de lo que reproducimos.

Pero por el contrario, uno recuerda lo que le marca, lo que le emociona, lo que identifica; esto no lo hacen los universales. ¿Qué será más fácil, enseñar con universales o con particulares o ejemplos prototípicos? Los ejemplos prototípicos generan emoción, pero no se llevan a los universales. Platón toma cualquiera de las ideas, la que más valora y las presenta como universales. Las ideas son particulares y se presentan como universales; lo peor es que se las hemos creído.

Con Platón se dio invención de un lenguaje abstraído de la realidad, propio de la ciencia descriptiva, construido con palabras de la cotidianidad griega y las que fueron resignificadas para llevarlas a lo universal; por ejemplo, ethos era madriguera y llega a ser abstraído como universal de ética.

Por el contrario, el poeta le apuesta al dominio del abanico emotivo humano; a la capacidad para expresar sólo lo que él puede expresar, reinventar cosas que sólo él puede revelar. Con las metáforas se dan matices y con el universal se define en abstracto y no se amplía contexto.

Filosofía y literatura; la perspectiva de M. Nussbaum

El contenido no es independiente de la forma como lo creyeron Platón y sus seguidores. La forma sí influye. En la escritura se hacen apuestas; en la escritura poética se apuesta a la emoción; más que a la argumentación se apuesta a la generación de transformación; en la academia el estilo es plano, por lo que sus intereses son distintos.

- 84 ► El estilo afecta al otro, hace sentir al otro. No es un simple hecho de argumentos, sino de generar motivación y sensibilización moral. El arte juega con las emociones. “El estilo hace exigencias, expresa su propio sentido sobre lo que importa” (Nausbaum, M. 1995; 43)⁹

9 Nussbaum, M. Introducción: Forma y contenido, filosofía y literatura. Revista Estudios de Filosofía de la Universidad de Antioquia No. 11, de febrero de 1995.

Nussbaum insiste en que es más importante la felicidad que el conocimiento; se debe buscar la felicidad, sentirse satisfecho; el conocimiento contribuye a la felicidad en la medida en que nos cambie, en que nos transforme

En el ataque de Platón a los poetas encontramos una constatación profunda: que todas las formas de escritura características de la poesía trágica (y muchas de la épica) estaban comprometidas con una visión de la vida humana, pero una visión muy general de la cual se podía disentir. Las tragedias presentan esta visión de la vida en la forma como ponen en escena sus argumentos, mantienen la atención del público, usan el ritmo, la música y el lenguaje. Los siguientes son al menos algunos de los elementos de esta visión: que los acontecimientos que están más allá del control del agente tienen importancia real, no sólo para sus sentimientos de felicidad o contento, sino también para su capacidad de vivir una vida buena plena, una vida en la que son posibles diversas formas de acción elogiada.¹⁰

Este planteamiento es una querrela con Platón, es una toma de posición a favor de los poetas y de la tragicomedia rechazada por Platón en su búsqueda de un estilo plano y universal para la academia. Las emociones son básicas para la comprensión, pero quien expone o se acoge a esta perspectiva, tiene que ser coherente en el momento de ejercitar y poner en práctica su actividad escritural; no sea que atendiendo a la convicción de los poetas, siga instalado en el estilo plano defendido por Platón.

Pero esto indica también que pueden haber algunas visiones del mundo y de cómo vivir en él -especialmente aquellas visiones que resaltan la sorprendente variedad del mundo, su complejidad y su misterio, su belleza imperfecta- que no pueden expresarse total y adecuadamente en el lenguaje de la prosa filosófica convencional, un estilo notoriamente plano y carente de asombro, sino en un lenguaje y en formas que sean a su vez más complejos, más alusivos, más atentos a los particulares.¹¹

La cita anterior devela la querrela con Platón. La real belleza del mundo escapa a la neutralidad y universalidad del lenguaje filosófico convencional, pero éste puede ser atrapado en la estética del texto literario, de la metáfora, de la palabra, de la obra de teatro, de la poética.

Cuestiones fundamentales de hermenéutica: la comprensión del sentido desde el lenguaje. (E. Koreth)

◀ 85

Si la clave del sentido de la realidad se puede reconocer en la subjetividad del lenguaje, en la palabra, en la estética; entonces es necesario recurrir a la propuesta central del giro lingüístico: El círculo hermenéutico plantea

10 Idem

11 Idem

la imposibilidad de la división sujeto-objeto; en la comprensión participan circularmente los dos componentes. Según Heidegger, toda intelección, comprensión, tiene una idea circular; comprueba el “círculo hermenéutico”.

Entendemos las cosas desde la formación que se tiene, desde una experiencia acumulada previa; por ello se lo puede captar. Todo acto intelectual altera, amplía nuestra red de significados y sentidos; altera el horizonte de significados y sentidos; es móvil. Entendemos las cosas no desde el ojo de dios, sino desde lo que tenemos. Para poder comprender es condición de posibilidad lo que tenemos, lo que hemos adquirido.

Cuando nos acercamos a algo, ya tenemos un mundo preproyectado, precomprendido; por ello la subjetividad es insoslayable. “En su “sentido”, toda intelección de una cosa, de un suceso o de un estado de cosas, exige, como condición de su posibilidad, la totalidad de un contexto de sentido -una “totalidad de naturaleza”, como dice Heidegger-, el “mundo” preproyectado y precomprendido.”¹²

El lenguaje es adquirido bajo normatividad previa; no escogimos el lenguaje, nos tocó el que tenemos. Nos encontramos con un lenguaje que nos da el mundo “loteado”; es una parcelación arbitraria que ha sido útil, pero que puede ser reestructurada: El lenguaje no es un mapa del mundo.

El lenguaje nos condiciona, nos marca; el léxico que uno usa es una radiografía de cómo es uno. Lo que se aborda en particular se comprende desde lo que se tiene en general. El sujeto concreto está acuñado por el mundo, por su historia; “sien-in-der-welt”; ser en el mundo; el ser es inseparable del mundo; somos una construcción social, histórica. En tal sentido, uno es un objeto más del mundo. Uno no mira el mundo con autonomía absoluta; sino desde sus pasiones e instintos dominantes, desde lo que su historia le ha legado: a través del conocimiento interactuamos con el mundo y nos reconstruimos a nosotros mismos.

Somos red de significados y horizontes de sentido laboriosamente “apalabrada”. Nuestro mundo es una construcción histórica. Nosotros no somos el yo puro; hemos sido contruidos por un tipo de contexto histórico y de noción de mundo.

86 ►

Es el contexto el que finalmente define el sentido de lo expresado; en tal dirección aparece el pensamiento de Rorty, R¹³, quien sustenta una apuesta

12 CORETH, E. Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica. Herder.

13 Revisar; RORTY, R. Filosofía y Futuro. Editorial Gedida.

por la perspectiva de los poetas y un cuestionamiento de la perspectiva plana; especialmente en el contexto de lo moral condicionado por la argumentación, más no por la convicción propiciada por la emoción. “Las reflexiones filosóficas sobre cuestiones de moral no han contribuido mucho a la eliminación de la esclavitud; al contrario de algunas historias sobre la vida de los esclavos” (Diálogo con R. Rorty).

El poeta apalabra un mundo nuevo a través de la metáfora. Reflexionamos sobre todo aquello sobre lo cual tenemos, generalmente, una palabra. Es la literatura la que comúnmente registra los nuevos usos del lenguaje y los pone a circular. El giro se da en tanto el poeta ya no está en la periferia; sino que esté en el centro de la construcción de pensamiento.

Debemos ser sinceros porque al argumentar, al hablar, no podemos despojarnos de nuestros intereses, de nuestros fines; ello hay que develarlo y no ocultarlo bajo el velo del consenso.

Finalmente, dentro de la perspectiva de la relación de la filosofía con el lenguaje, es necesario recurrir a LAS METÁFORAS DE LA VIDA COTIDIANA (Lakoff, G.).

La metáfora es postulada como herramienta básica del pensamiento; nuestro pensamiento funciona con metáforas; nuestro léxico se compone de metáforas que aparentemente son cosas de la cotidianidad o de la inocencia; en algunos contextos se mira como la expresión de la falta de rigurosidad académica; pero desde una mirada más profunda, la metáfora hace parte del mismo discurso riguroso académico; la metáfora habita allí, nos identifica e identifica inconscientemente nuestros discursos y las conductas posteriores.

En el discurso académico la metáfora pasa a ser generalizado como concepto y allí pierde su sentido inicial. La tradición académica usa cierta metáfora que se impone y la convierte en concepto universal.

La metáfora en esta perspectiva no es comparación; realmente cuando expresamos la metáfora la vivimos como tal. La convertimos en concepto; en el caso de la discusión como guerra, no es que la estemos comparando, sino que efectivamente la vivimos como guerra.

La metáfora se convierte en la posibilidad de recoger sentidos y de expresión de cualquier lenguaje; desde el cotidiano hasta el más científico. Por ello es vital reconocer su lugar histórico, el cual le fue devuelto por la hermenéutica al recuperar el valor de la estética, de la palabra. Hoy es común el reconocimiento de la hermenéutica y de la pragmática lingüística en el quehacer filosófico; todo proceso de reflexión y de construcción de saber tiene que recurrir al sentido, al lenguaje diverso, disímil y a la versatilidad de la palabra. Para ello, la metáfora

es la clave central para hacer que la cosa sea apalabrada y para hacer realidades con la palabra.

En definitiva, es reconocer el lugar de la palabra, la construcción de la realidad desde las gramáticas, la metáfora; confirman que no hay realidades fijas; los grandes monumentos metafísicos han quedado superados.

El lenguaje es la configuración de pensamiento: EL SUJETO FRENTE A LA COSA; LA COSA FRENTE AL SUJETO: APALABRAR LA COSA, PERO LA COSA QUE SE LLENA DE ATRIBUTOS.

3. Práctica Pedagógica Investigativa como posibilidad de pensar y transformar la acción del maestro

Pensar al maestro en su actuar es pensarlo como investigador; es reconocerlo como quien reflexiona sistemáticamente sobre su acción cotidiana. Siguiendo a Elliot (1991), se evidencia con frecuencia que la práctica de los docentes está desligada de la autorreflexión sistemática sobre la misma; es común creer que la investigación es algo independiente de la práctica que realizan los docentes. Incluso, se reconocen posiciones que asumen posición crítica y debaten la convivencia entre enseñar e investigar. “La enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que desde el punto de vista práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un único proceso.”¹⁴ Como lo plantea nuestro autor, son inseparables la reflexión y la práctica ya que corresponden al mismo proceso; el hacer y el saber integran el ser.

Pero la investigación aplicada a la práctica pedagógica no puede asumirse como un proceso instrumental acrítico; no se trata de convertir la práctica pedagógica en un campo de aplicación de procedimientos; como lo presenta Elliot: “Al traducir “reflexión” o “autoevaluación” como “investigación” el académico corre el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y técnicas normalizadas en vez de cómo un conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran, pero no determinan la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico.”¹⁵

- 88 ► Podríamos preguntarnos entonces, sobre ¿qué sentido tiene la investigación sobre la práctica, si no es para la producción de conocimiento? Elliot responde “El objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”¹⁶

14 ELLIOT, J. (1991). El Cambio Educativo desde la Investigación Acción. Editorial Morata. Pág. 27

15 Idem. Pág. 67

16 Ibid.

En la investigación acción se logra el perfeccionamiento de la práctica, ya que se logra que el profesional asuma actitud de autocomprensión; análisis, juicio crítica y valorativo de los procesos que desarrolla con los estudiantes. Es en esta situación concreta donde se logra la coexistencia y Transversalidad de la práctica con la investigación; la investigación como reflexión favorece la mejora de los procesos de enseñanza.

3.1 La investigación acción en el aula como alternativa

La Investigación Acción se presenta como una estrategia que va más allá de la intencionalidad de la investigación aplicada, que se concentra en la producción de nuevo saber de tipo científico. La investigación acción en el aula es más una herramienta para transformar la práctica pedagógica; ello incluye como protagonista al maestro; el cual deja de considerar su desempeño como una acción estática que no requiere modificaciones y lo hace consciente de la necesidad urgente de transformar su propuesta pedagógica para hacerla coherente con el tipo de conocimiento, con el tipo de sujeto que aprende y con el contexto.

“La investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal y como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas.”¹⁷

A este propósito se une como condición necesaria, el que los docentes que se centran exclusivamente en la práctica se sientan estimulados, comprometidos y se hagan conscientes de la necesidad de introducir cambios efectivos en sus propuestas pedagógicas. Estos cambios no pueden surgir de simples supuestos pedagógicos o de las impresiones superficiales; ellos surgen de procesos de reflexión sistemáticos sobre la práctica misma.

Entonces, la investigación acción en el aula pasa por la pregunta sobre la práctica pedagógica. El docente o la docente de hoy mantienen una inquietud permanente por la manera como sus estudiantes aprenden y por la forma como pueden hacer enseñable un objeto de conocimiento. Es decir, es el saber pedagógico el que sirve de fuente para descubrir los objetos de investigación que el docente debe abordar.

El ejercicio reflexivo–investigativo sobre la práctica le permite al maestro ampliar su horizonte de comprensión del aula: el maestro termina por

17 Idem, Pág. 71

reconocer en el espacio del aula, un escenario pluricultural atravesado por dinámicas de interacción, donde el lenguaje es protagonista. Reconoce en el aula las múltiples interacciones que la trascienden del simple espacio físico hacia el contexto cultural.

En tal sentido, le corresponde al maestro mantener una actitud hermenéutica; interpretación constante del universo simbólico que caracteriza la interacción en el aula; interacción del docente con los estudiantes, interacción de los estudiantes con los docentes y con el conocimiento y una mirada a las conexiones interactivas con los contextos locales y globales. Solo así, el maestro podrá trascender el espacio del aula desde lo físico a lo complejo.

3.2 El maestro investigador

Ante todo es maestro, esa es su naturaleza. La investigación aparece como una posibilidad para ser mejor maestro; por ello es que se asume que la investigación del maestro es la que realiza en el aula. Pues es allí donde tiene su ambiente natural, y es ese su espacio de dominio y de significados.

El maestro asume actitud de observador crítico, indaga, cuestiona el devenir de su práctica. Formula interrogantes, construye hipótesis, analiza y sistematiza. Busca diversos enfoques teóricos y selecciona aquellos que le puedan servir para iluminar sus experiencias. El maestro problematiza su realidad y la de sus estudiantes; diseña propuestas de intervención para alcanzar soluciones parciales a las situaciones problemáticas.

A propósito de la práctica pedagógica sobre la cual reflexiona el maestro, Mario Díaz plantea: “En las prácticas pedagógicas, el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados... Se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc. Aparentemente el maestro aparece como un sujeto autónomo y unificado”¹⁸ Aquí es importante hacer énfasis en lo que el mismo Mario Díaz propone, cuando se produce la reflexión sobre las condiciones en las que produce el maestro. Pues allí se develan intereses ideológicos, convicciones heredadas, afiliaciones teóricas y paradigmáticas. Dice Díaz:

90 ►

Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en las relaciones pedagógicas, es posible confirmar la alineación de su palabra. En su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes, aunque parezcan, no son el resultado del proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un

18 DIAZ VILLA, Mario. *Del discurso pedagógico: Problemas críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico.* Bogotá D.C. Colección SEMINARIUM- MAGISTERIO. 2001

*orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regula la comunicación y, en ésta, el monopolio de lo que se puede ser dicho. El maestro no es un ser autónomo cuando expresa sus conocimientos, sólo actúa simbólicamente desde la forma de poder – control y monopoliza lo que puede ser dicho.*¹⁹

Este planteamiento hace sustentable la perspectiva de la investigación en la práctica pedagógica; pues solo desde allí, el maestro puede alcanzar a elevar sus niveles de criticidad y avanzar en el logro de la autonomía de pensamiento. Desde la investigación en el aula alcanza a develar sentidos de los discursos que piensa y comunica; reconoce fuentes del saber y realiza arqueología de los conceptos y nociones que forman parte de su legado. El maestro a través de la investigación sobre su práctica va consolidando las condiciones de posibilidad de la emancipación se sus discursos, se desliga de tradiciones que ya han sido superadas y se mantiene expectante frente a lo incierto de la realidad que le toca asumir.

4. Un aporte para la vinculación de la investigación a la práctica pedagógica

El proceso de investigación en el aula puede pasar por los siguientes momentos:

Ubicación de las primeras cavilaciones para la investigación en el aula

Se tiene en cuenta las situaciones de la cotidianidad en la relación maestro-estudiante-conocimiento-contexto. Es esta la fuente de las primeras conjeturas e inquietudes que van posteriormente a generar los “detonantes” de la investigación. Preguntas que inquietan, situaciones que causan malestar, imprevistos, momentos de iluminación en los que las cosas salen bien y muchas veces sin tenerlas previstas, pueden servir de fuente inicial de indagación.

Aquí es esencial la capacidad del docente para no dejar pasar de lado esas situaciones; es lo que se llama ser oportunista; el término griego es el “Kairos” (metáfora que significa tomar el azar por los cabellos). El docente evidencia capacidad de autocrítica, agudeza para leer el significado de las metáforas utilizadas en el lenguaje de la práctica pedagógica. A partir de la pregunta por las causas, formula las primeras hipótesis. Se deja impregnar por la curiosidad para indagar por las situaciones que son de su interés: con seguridad, las preguntas problema que se formule, estarán en el contexto de los núcleos del saber pedagógico; corresponderán a la educabilidad, a la enseñabilidad, al currículo, serán del orden de la epistemología o del saber pedagógico, estarán ubicadas en el contexto sociocultural.

19 Idem.

Si se asume la investigación en el aula desde esta perspectiva, entonces se dará un paso firme en la configuración de la utilidad de la misma. Se sabrá para qué se investiga y se tendrá claro sobre qué se investiga.

Recolección de los primeros datos

Una “descripción densa”²⁰ de la situación y la trama de relaciones que funcionan como causas múltiples o como efectos a su vez. La intención es pasar de las primeras cavilaciones o conjeturas previas a la descripción de la situación problema dentro de una temática. Con esta descripción ya es posible trazar hipótesis más consolidadas. Aquí el docente ha ubicado el problema dentro de la perspectiva de la práctica y del saber pedagógico; se entera de que las situaciones de aula no son situaciones del tipo “incapacidad propia” o “deficiencias del estudiante”, sino que son puntos de partida para la investigación; incluso lleva a construir una imagen distinta, menos punitiva, del fracaso escolar.

Aquí se concreta el interés cognitivo; aparece también la creatividad y la innovación, pues todo depende mucho de la versatilidad del docente para encontrar la respuesta al para qué de su trabajo de investigación.

El diario pedagógico va a desempeñar un papel fundamental como herramienta para registrar las observaciones de los sucesos de aula, lo cual será de gran utilidad para la “desconstrucción”²¹ de su práctica. También puede echar mano de algunas entrevistas, o de algunos cuestionarios; todo esto le arrojará información que permite hacerse a un diagnóstico más profundo, a una visión de horizonte más amplia para ver con mayor claridad la realidad del aula; es lo que se ha llamado en otros contextos, el diagnóstico de segundo nivel.

Quienes me pueden iluminar para abordar mi problema

Podría decir que aquí me encuentro, tratando de definir, de precisar; para ello la escritura ha sido una buena aliada desde los primeros momentos de lectura; realizo glosas a los planteamientos, escribo párrafos sobre argumentos significativos encontrados en los textos leídos. Estoy tratando de “mover toneladas de arena” para encontrar el “oro”.

92 ►

Es entonces el momento de la revisión teórica, del recorrido por verdades o mentiras de distintos talantes; remover significa quedarme con lo esencial, con

20 GEERTZ, Clifford. (1992) *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

21 DERRIDA, Jacques. (1989). *La Deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. La retirada de la metáfora. Barcelona: Paidós.

el oro, o con la perla. Puede que no lo logre totalmente, pero en mientras haya incertidumbre siempre estará la posibilidad. Por ello recorro a la demarcación del horizonte desde el cual debo mirar, afinó las lentes, preparo los instrumentos y escribo; al ubicar los puntos de fuga empiezo el trazado de los caminos, diversos pero definidos; categorizo. Puede que en el camino me encuentre con otros o deba redimir otros que habían sido condenados al destierro anticipadamente. Pero tengo referentes.

Aparecen entonces las propuestas pedagógicas puedo implementar para solucionar o intervenir el problema. Las teorías pedagógicas y didácticas que encuentro son revisadas críticamente antes de ser implementadas. Entonces, llega el momento de la reconstrucción de la práctica pedagógica. Los métodos, los diseños didácticos alternativos, la innovación.

Aplicación de la experiencia y validación de los métodos. Hallazgo de nuevas hipótesis

Durante la aplicación de la experiencia, el maestro debe fortalecer su capacidad de observación y afinar sus registros para poder determinar los mejoramientos y transformaciones que la nueva experiencia va ofreciendo; estos registros permiten una nueva reflexión sobre la práctica, necesaria para tomar decisiones.

El maestro sistematiza la información aprovechando las categorías de análisis que ha diseñado; las cuales operan como red de relaciones conceptuales que caracterizan el acontecimiento pedagógico desarrollado.

Escritura del informe

Como sistematización de la experiencia y como aporte al campo intelectual de la educación, se llega al momento definitivo de la investigación. La escritura permite la comunicabilidad de los hallazgos, muestra resultados y permite definir nuevas hipótesis; aquí se llega al ideal del maestro investigador; es en esta fase donde se reconoce la madurez intelectual del maestro. Un maestro que escribe es un verdadero académico.

La escritura se va convirtiendo en una cualidad y en un elemento permanente de la cotidianidad del maestro; hace posible la reflexión constante y el aporte de experiencias para que otros puedan avanzar en el fortalecimiento de su práctica a partir de la mirada crítica de los avances de quienes escriben y sistematizan sus experiencias.

Para ello, tiene a la mano distintos estilos escriturales según sea su interés y dominio: tiene posibilidad de realizar el conocido informe de investigación; el

informe sobre sistematización de prácticas significativas; o puede aprovechar los estilos narrativos; el ensayo o los textos expositivos; también puede convertir sus hallazgos en textos literarios; cuento, novela, crónica, poesía. Aquí es muy valiosa la capacidad creativa y estética que sale de lo más profundo del ser del maestro, de su mundo simbólico, de sus afectos.

BIBLIOGRAFÍA

Coreth, E. Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica. Herder. Documento Mimeo.

DERRIDA, Jacques. (1989). La Desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora. Barcelona: Paidós.

Díaz Villa, Mario. (2001). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Bogotá D.C: Magisterio.

Elliot, J. (1991). El Cambio Educativo desde la Investigación Acción. Madrid: Morata.

Feyerabend, P. (1970). Contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Barcelona: Ariel.

_____. (1995). *Adiós a la razón*. Barcelona: Altaya.

Gadamer, H. G. (1995). El Giro Hermenéutico. Madrid: Editorial Cátedra.

Gadamer, G. H. (1975). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Geertz, Clifford, (1992) La Interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Lizcano Emmánuel. La construcción retórica de la imagen pública de la Tecnociencia: impactos, invasiones y otras metáforas. <http://www.uned.es/dpto-sociologia-I/Lizcano/lizcano/meta.htm>

Nietzsche, F. Crepúsculo de los ídolos. Alianza Editorial.

_____ (1990). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Madrid: Tecnos. http://www.nietzscheana.com.ar/sobre_verdad_y_mentita_en_sentido_extramoral.htm

Nusbaum, M. Introducción: Forma y contenido, filosofía y literatura. Revista Estudios de Filosofía de la Universidad de Antioquia No. 11, de febrero de 1995.

PLATON. Apología de Sócrates. <http://bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdeLaLiteraturaUniversal/Platon/Apologia.asp>.

RICOEUR, Paul. *Discurso y comunicación*. Universitas Philosophical, N° 11-12, diciembre de 1998/junio de 1989

RORTY, R. Filosofía y Futuro. Barcelona: Gedisa. Documento Mimeo.

WITTGENSTEIN, L. Investigaciones Filosóficas.

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES: ¿UTOPIA O REALIDAD?

Dora del Carmen Zapata Tapias^{1*}

La alternativa metodológica de la escuela es la investigación. En la investigación, en el grupo de los que investigan, no hay sitio para uno que sabe y enseña y para otros que no saben y aprenden. Se tiene investigación al hallarse frente a un problema, cuya solución nos es necesaria y el método de investigación impone el que se resuelva el problema, utilizando los conocimientos anteriores de forma nueva, creativa.

Francesco Tonucci

Hablar de la investigación y la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores pareciera ser una cuestión común que resignifica el pensar, el sentir y el vivir cotidiano de todos los maestros que conforman la comunidad académica de las instituciones formadoras de maestros; sin embargo, en múltiples oportunidades se convierte en la más grande utopía, el más irrealizable de los sueños o la meta más difícil de alcanzar.

La investigación se considera una estrategia inseparable de los procesos pedagógicos y formativos, como acción connatural a la vida de la escuela y de los maestros, vinculada permanentemente a las instituciones formadoras; por cuanto garantiza la mejor de las herramientas para cualificar continuamente, no sólo a los maestros en formación; sino a los maestros en ejercicio. Marco Raúl Mejía en su artículo: La investigación pedagógica afirma: “La investigación debe ser una práctica transversal en la escuela”; desde esta perspectiva, entonces, la investigación está implícita en las vivencias de cada jornada, de cada aula de clase, de cada rincón de las escuelas y de la cotidianidad de la comunidad misma. Esta idea de considerar la investigación connatural al quehacer de las escuelas normales se apreciaba ya en los lineamientos oficiales para la Acreditación de Calidad y Desarrollo; en el documento marco (M.E.N., (2000: 30-31) podemos leer:

◀ 97

1 * Especialista en Educación Personalizada. Coordinadora Académica de la Escuela Normal Superior “La Merced” del municipio de Yarumal, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia: REDMENA. dozat13@hotmail.com

La investigación educativa apunta a cualificar constantemente la propuesta de formación de maestros de la Escuela Normal; pues está relacionada de manera directa con la formación inicial, en tanto crea las condiciones para que los estudiantes realicen una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer, aprendan a ver, a observar, a analizar y a entender lo que hacen, viven y aprenden iniciándose así en la cultura de la investigación. También está relacionada con la formación permanente pues prevé el desarrollo de líneas y proyectos de investigación que permitan a los maestros en formación permanente comprender la organización de la institución, la cultura escolar y el rol de sus actores, problematizar su propuesta de formación, desarrollar alternativas pedagógicas y realizar los procesos evaluativos necesarios para garantizar la calidad de sus servicios.

Desde esta concepción, la investigación como búsqueda constante, crítica y creativa de los procesos educativos y del mismo saber que circula en todas las prácticas pedagógicas ha de evidenciarse en una cultura de la indagación, la observación, la experimentación, la interacción, el diálogo interdisciplinario, la vinculación de los actores institucionales a las diversas problemáticas de la comunidad y, de una forma más específica, ha de orientarse al fortalecimiento de la capacidad de asombro, la lectura de realidades y al cuestionamiento crítico del hacer cotidiano del maestro; lo cual da origen a la formulación de proyectos pedagógicos e investigativos como fuentes generadoras de saber y conocimiento.

La investigación en las Escuelas Normales como utopía o como sueño que parece inalcanzable y tal vez irrealizable por lo complejo del proceso en sí mismo, implica que todo el colectivo docente haga parte de redes académico-investigativas, que realicen producciones escriturales de gran calidad, que las aulas sean perneadas por proyectos de investigación, que los ámbitos educativos sean transformados por prácticas pedagógicas dinámicas y creativas, que los tiempos y recursos hagan parte del engranaje investigativo de las normales; en fin, los retos se asumirían desde ópticas más complejas pero más productivas.

En cambio la investigación como realidad en las prácticas de las instituciones formadoras de maestros, en la mayoría de los casos se asume desde una mirada menos científica, pero no menos importante; sólo que no se ha instalado como parte de la cultura institucional con la debida solidez, y no hace parte sustancial de la vida de los maestros formadores y, por ende, de los maestros en formación. Se trata de un proceso que tiene su génesis en el desarrollo del espíritu científico, más que de la instauración de proyectos formales:

98 ►

En el continuum de la formación de maestros, corresponde entonces a las escuelas normales superiores establecer las bases adecuadas para desarrollar el espíritu científico en los futuros docentes como punto de partida para fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de una forma racional y objetiva (69).

Así entonces investigar en una Escuela Normal como parte del proceso formativo de los futuros docentes significa:

- Asumir una actitud crítica, reflexiva y creativa en el hacer cotidiano de maestros y estudiantes, dentro y fuera del aula, como parte de las acciones curriculares de la institución.
- Cuestionar las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes en formación y su impacto en los procesos educativos y formativos, mediante una lectura crítica de los hechos significativos de los contextos, tanto urbanos como rurales que sirven como escenario de aprendizaje permanente.
- Enriquecer la labor docente desde otras perspectivas de interacción con el medio y el saber, vinculando otros actores al proceso formativo.
- Fortalecer la curiosidad y la imaginación del maestro, mediante el registro de sus experiencias en los diarios pedagógicos; lo cual genera conocimientos nuevos y posibilita la aplicación de nuevas estrategias formativas.
- Cualificar los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares como respuesta a una educación contextualizada y pertinente a las necesidades de las comunidades en los contextos urbanos y rurales.
- Sistematizar las vivencias cotidianas y formularse preguntas que den respuesta a las problemáticas, tanto de la escuela como de la comunidad, a través de proyectos cooperativos en los que puedan vincularse otras entidades locales, regionales y nacionales.
- Acreditar la profesión docente desde el saber que circula en las prácticas diarias; lo que se convierte en vehículo transformador de la sociedad, al implementar nuevas formas de enseñanza, que trasciendan los límites del aula y de la escuela, para impactar los diversos contextos.

La investigación permite la interrelación de los saberes disciplinares con el saber pedagógico y la revisión de las prácticas permanentes como escenarios de reflexión y desarrollo; así, el maestro investigador se pregunta por su hacer cotidiano y detecta las problemáticas educativas y formativas de su entorno; participa en la búsqueda de alternativas de solución; sistematiza sus experiencias y produce conocimientos en cuanto a lo didáctico, lo pedagógico, lo curricular y lo evaluativo. Al respecto, Jaramillo Roldán (2007:124) afirma:

Las prácticas investigativas se van convirtiendo en acciones propias de la cotidianidad 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 sólo en el contexto de las instituciones educativas, se van configurando como una ganancia importante de la cultura de la instigación.

◀ 99

En efecto, las Escuelas Normales, como instituciones formadoras de maestros, tienen la doble responsabilidad no sólo de ofrecer una sólida formación

pedagógica y disciplinar; sino ante todo la de propiciar una pertinente formación investigativa; de donde, el maestro tiene el gran compromiso de despertar en los estudiantes el espíritu investigativo, la imaginación, la creatividad; para que ellos puedan adentrarse en el mundo que los rodea con una mirada crítica y reflexiva, para identificar las situaciones problemáticas y contribuir en las soluciones y por ende en la transformación de los contextos.

Vista de esta manera, la investigación en la formación de maestros deja de ser una utopía, para convertirse en una valiosa realidad, en la que cada acción está cargada de sentido y significado y, a su vez, propende por una formación completa e integral; comprende la actitud del maestro investigador, quien de una forma consciente y responsable se involucra en las acciones institucionales e interinstitucionales para indagar, experimentar, preguntarse, generar cuestionamientos que den como respuesta la solución a necesidades e inquietudes de tipo pedagógico; tal como lo indica el M.E.N. (2000).

La investigación formativa en las instituciones formadoras, por tanto, no se centra en identificar los problemas de los otros, sino que debe asumirse (educandos, formadores, institución y contexto) en la situación problémica de la educación y como colectivo en permanente proceso de aprendizaje. (70).

Así, la investigación está inmersa en las mismas prácticas de aula, en el diálogo interdisciplinar, en los proyectos que se definen, en los planes de formación, en los proyectos que se desarrollan a nivel intra e interinstitucional, en los semilleros y redes, o en las múltiples expresiones del trabajo colaborativo; de esta forma se explicita el carácter sistemático y complejo de los procesos investigativos; ya que vinculan múltiples acciones en torno a planes, programas, proyectos, actividades, estrategias de comunicación y difusión, entre otras.

La formación del nuevo educador que el país requiere es, pues, un escenario propicio para múltiples enfoques y perspectivas, que confluyen en la transformación de nuevos ambientes educativos y sociales; por ende, en la vida institucional se deben propiciar espacios en los que se estimule la reflexión a través de semilleros y redes de investigación, talleres participativos, trabajos grupales, construcción de textos, sistematización de experiencias pedagógicas e investigativas, conformación e interacción con grupos o comunidades académicas, interacción en redes y comunidades académicas virtuales, debates interdisciplinarios, resignificación de conceptos y vivencias, dentro y fuera del aula.

Para concluir, es fundamental que el maestro asuma el rol protagónico que lo posicione como líder de los procesos investigativos de la escuela normal; así las acciones institucionales en torno a la investigación se asumen no como

una tarea más, que poco o nada aporta a la solución de las problemáticas; sino desde una postura más amplia e importante, que permite integrar las prácticas y experiencias como fuentes de saber pedagógico, en la que maestros y estudiantes visualizan múltiples posibilidades para el desarrollo de proyectos conjuntos que fortalezcan la cultura investigativa institucional y permitan la vinculación proactiva de la comunidad, en la búsqueda y ejecución de alternativas de solución, que, a su vez, transformen los contextos educativos, de una forma participativa y dinámica.

BIBLIOGRAFÍA

GOBERNACIÓN DEL VALLE DEL CAUCA. (2006) Programa de Formación de Educadores en Investigación Pedagógica. Cali: Documento.

Jaramillo Roldán, Rodrigo. (2007). Cultura investigativa y formación de maestros con calidad. En: *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín: Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia REDMENA.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). Hacia un sistema de formación de educadores. Bogotá: Documento.

Ministerio de Educación Nacional (2000). Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales. Bogotá: Documento.

LA INVESTIGACIÓN, UN RETO EN LA FORMACION DEL MAESTRO

Bernarda Ayala Franco^{1*}

Con la reestructuración de las Escuelas Normales en el país, éstas han asumido el reto de formar maestros capaces de realizar reflexiones sistemáticas en torno a la aproximación al conocimiento y a las vivencias que se dan en los ámbitos escolares, asumiendo la investigación como elemento esencial para el desarrollo personal y profesional del nuevo maestro, de tal manera que sea capaz de transformar las realidades y tendencias socio-educativas institucionales, locales, regionales, nacionales e internacionales desde una dimensión ética, cultural y política de la profesión docente.

Atendiendo a las orientaciones dadas por diferentes instancias educativas, nuestra Escuela Normal asumió como referente esencial del proyecto de formación de maestros la investigación formativa y educativa, coherente con la educabilidad y la enseñabilidad, partiendo del reconocimiento del contexto y de las problemáticas educativas dentro la perspectiva de un “Desarrollo integral humano sostenible”. Ello es, una investigación dimensionada como el estudio sistemático de algunos problemas de la educación y la pedagogía, en la medida que educar se constituya en objeto de reflexión por parte de los docentes, tratando de entender la relación que existe entre la teoría y la práctica, teniendo en cuenta que quien enseña debe estar comprometido con la construcción y sistematización del saber en su práctica pedagógica cotidiana.

La propuesta investigativa en la Normal después de muchos ires y venires, ha sido entendida como “El eje transversal de los procesos y las actividades de formación y del quehacer institucional y, en consecuencia, un encuentro del maestro formador y del maestro en formación con la realidad escolar y la teoría que orienta los programas de formación”, haciendo de la cotidianidad un espacio esencial para indagar la realidad y reflexionar en torno a lo que se enseña y cómo se enseña.

1 * Especialista en Educación Personalizada. Coordinadora Académica de la Institución Educativa Normal Superior de San Roque. Integrante de la Red de maestros investigadores de las escuelas normales de Antioquia,

A pesar de que alrededor de la investigaciones se tejen ciertos temores y mitos, ésta se ha convertido en una actividad fundamental de la enseñanza como principio generador de conocimiento, orientador de las prácticas pedagógicas, del saber, del arte y la tecnología, como aspectos que fortalecen el desarrollo humano, teniendo en cuenta, además, que el maestro como actor dinamizador de la escuela, la sociedad, debe ser un investigador permanente para poder tomar decisiones serias y responsables en el proceso de definición de políticas educativas y métodos de enseñanza tendientes a la transformación de la realidad escolar.

El maestro normalista se asume entonces como un formador con actitud crítica y reflexiva frente al conocimiento y la ciencia; ya que su tarea no debe reducirse a enseñar bien, sino a desarrollar en los educandos su espíritu de indagar, crear, innovar, experimentar, observar e investigar, hacia la formación de sujetos comprometidos con la transformación de las prácticas educativas, superando con ello los problemas de la docencia y favoreciendo las condiciones para cualificar la educación y la formación docente.

En la Escuela Normal se trabajaba la investigación como una asignatura más del plan de estudios, desarrollando mini proyectos poco articulados a la realidad educativa y a la cotidianidad escolar; de igual manera, se empezaron a trabajar proyectos de investigación de núcleo y el proyecto de investigación general; pero las problemáticas seleccionadas no tenían coherencia entre sí, cada quien iba por su lado, sin darse cuenta de que con la construcción teórica y las acciones de intervención poco se estaba aportando a un currículo reflexivo y significativo.

Así, la investigación no era relevante para el proceso de formación inicial de maestros; pues estos proyectos no creaban las condiciones necesarias para que alumnos y maestros realizaran una reflexión crítica de su propio ser y quehacer y así aprender a ver, observar, analizar, y entender lo que hacen, viven y aprenden; pues, a pesar de las capacitaciones que se recibían en este campo, no se lograba consolidar una cultura de la investigación; como tampoco se tenían claras las líneas de investigación que permitieran resolver problemas relacionados con la propuesta de formación, para, de esta forma, desarrollar estrategias pedagógicas que garantizaran la calidad educativa.

104 ►

A partir de las reflexiones que el equipo docente ha realizado con el acompañamiento de diferentes asesores se ha asumido la investigación como elemento transversal de la propuesta de formación, de los núcleos del saber pedagógico y del énfasis, partiendo de la necesidad de investigar no solo para transformar las prácticas pedagógicas, sino también para cualificar los saberes construidos en torno a las disciplinas que se enseñan; ello es, investigar para apropiarse del conocimiento de manera contextualizada.

Los proyectos de investigación de aula se reconocen como una estrategia que propende por la articulación de la escuela con la vida cotidiana de la comunidad, como la búsqueda permanente de respuestas a las preguntas que surgen en el aula de clase y en los demás espacios escolares; preguntas que pueden ser abordadas desde diferentes áreas o saberes mediante la acción participativa de estudiantes, maestros y comunidad educativa, para alcanzar aprendizajes significativos, aplicables a la vida de los diferentes actores educativos; ello fortalecido por los fundamentos de la escuela activa, como enfoque pedagógico que dinamiza el quehacer institucional.

La investigación en el aula se constituye en el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, permitiendo la relación entre el saber cotidiano y el saber científico; como estrategia de investigación, la metodología de proyectos contribuye a la formación pedagógica de los estudiantes y a la construcción de aprendizajes significativos manejados desde la observación, la creatividad, la búsqueda permanente y la experimentación, como procesos dinamizadores del aprender a hacer, teniendo en cuenta que el educando es el protagonista de la escuela y de las transformaciones que en ella se dan

Los proyectos de investigación de núcleo, al igual que el proyecto de investigación general tienen como línea de investigación “La cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje”, desde éstos se han trabajado metodologías correspondientes a la investigación acción educativa, la investigación etnográfica y la investigación histórica, las cuales han permitido un ejercicio de autorreflexión por parte de los docentes acerca de sus metodologías y estrategias de enseñanza y sobre su incidencia en los aprendizajes de los educandos.

También hacen parte de nuestras prácticas investigativas institucionales los proyectos que se están desarrollando con las orientaciones de ONDAS; para el momento contamos con la investigación sobre: “ Mitos y leyendas: Creencias en el municipio de San Roque”, “Didáctica de la Matemática, una oportunidad para aprender jugando”, “Viajando por los sitios histórico – turísticos de San Roque” y “El reconocimiento de la flora silvestre del sector de Tubo hasta la vereda Las Encarnaciones”, con este ejercicio se evidencia interés por parte de niños, niñas y jóvenes hacia la búsqueda de respuestas a los interrogantes que ellos se plantean como punto de partida de sus investigaciones. Es de tener en cuenta que se ha logrado que un grupo significativo de estudiantes se vincule al trabajo investigativo de la escuela, ello articulado a los ejes curriculares propios de las diferentes disciplinas.

A través de un proceso de reflexión de los maestros y del análisis de las prácticas pedagógicas cotidianas, hemos comprendido que la investigación es la búsqueda

permanente en torno al quehacer escolar, a través de la deconstrucción, la reconstrucción y la sistematización del quehacer del maestro; es, además, una posibilidad de autoformación desde la lectura y la escritura, orientadas hacia la reformulación del hacer pedagógico.

Para el caso se ha entendido que es necesario asumir como un eje transversalizador del currículo que permite la aproximación a la realidad educativa desde diferentes perspectivas, dando mayor sentido a las tendencias formativas y pedagógicas que abogan en pro de una mejor profesionalización de los docentes; quienes deben destacarse social y académicamente por su capacidad investigativa en el campo de la educación, ello con miras a la cualificación de su hacer en la escuela y fuera de ella.

La investigación en la Escuela Normal, a pesar de algunas actitudes temerosas de los docentes, se evidencia desde Preescolar hasta el Ciclo Complementario, en la medida que los proyectos de aula y de investigación de aula, permiten el desarrollo de acciones pedagógico-académicas con algunos aportes investigativos, atendiendo a los intereses y expectativas de los educandos, quienes indagan en torno a las preguntas problematizadoras y los objetos de estudio planteados en el diseño curricular, posibilitando que niños, niñas y jóvenes se caractericen como seres inquietos por el preguntar y el preguntarse, poniendo de manifiesto su curiosidad e iniciativa en torno al conocimiento y la ciencia.

Partiendo del proyecto de investigación general “Cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los diferentes espacios de la Escuela Normal Superior de San Roque” se han diseñado los proyectos de investigación de núcleo así:

- Humanidades: “Estrategias didácticas de la Lecto-escritura en el núcleo de humanidades.
- Pensamiento Lúdico-Creativo: “Implementación de estrategias Didácticas para la enseñanza de la Educación Artística y la educación Física”.
- Ético- Social: “La identidad escolar “.
- Ciencias y Tecnología: “Cualificación de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología en la Escuela Normal Superior de San Roque”.
- Pedagogía y Práctica: “Historia del concepto de Didáctica en las filiaciones planteadas por John Dewey, Celestín Freinet y Paulo Freire que sustentan la Fundamentación Pedagógica en la Escuela Normal Superior”.

Los anteriores proyectos de investigación de núcleo articulados a las siguientes líneas de investigación:

- Prácticas Pedagógicas
- Estrategias didácticas
- Identidad escolar
- Didáctica

Lo anterior teniendo en cuenta que los proyectos de investigación están orientados por la reflexión y la mirada retrospectiva de las prácticas pedagógicas del maestro, la identidad del maestro formador y el maestro en formación y la búsqueda teórica en torno al concepto de la Didáctica; teniendo en cuenta que los procesos investigativos de los núcleos disciplinares retroalimentan el proyecto de investigación general de manera articulada, de tal manera que transversalicen la enseñanza de las diferentes disciplinas, dando como resultado un currículo investigativo tan anhelado por la institución; para poder garantizar la formación de maestros con calidad, en correspondencia con la misión y la visión planteadas en el Proyecto Educativo Institucional.

Desde las vivencias escolares y extraescolares se observa cómo docentes y estudiantes tienen compromisos con los procesos investigativos que lidera la institución, desde las aulas de clase se investiga en torno a temáticas como: los suelos, los planetas, el agua, las plantas medicinales, la lombricultura, los sitios turísticos e históricos de San Roque, el reconocimiento cultural del municipio, la literatura infantil y su incidencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura, vida y obras de Tomás Carrasquilla, escritor Antioqueño, mitos y leyendas, el ajedrez y el desarrollo de mentes brillantes, entre otros.

Desde el ciclo complementario se han desarrollado investigaciones en torno a problemas que afectan la educación en el área rural y urbana del municipio y que tienen que ver con el aprendizaje escolar, con la apatía hacia la lectura y la escritura, el afecto y su incidencia en el aprendizaje; la disciplina, la rebeldía, sus relaciones con las metodologías y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes; la huerta escolar, una alternativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; escuela de padres, el laboratorio y el aprendizaje. Investigaciones; cuya propuestas finales se han constituido en una buena herramienta de trabajo para los docentes.

La consolidación de la cultura investigativa en la Escuela Normal se constituye en un proceso iniciado, en la medida en que los maestros no hemos sido formados en ésta y en muchos casos argumentamos que con el activismo en que vivimos no queda tiempo para la investigación; ello evidencia que en la institución no todos poseemos actitudes positivas hacia la investigación por múltiples motivos:

- No poseemos hábitos estrictos para la lectura.
- La escritura se constituye en un ejercicio complejo.
- Aún tenemos temores frente a la investigación.
- Algunos asesores nos han mostrado ésta como un ejercicio complejo, difícil de trabajar en una institución educativa.
- El activismo en el cual están inmersas las escuelas normales.
- El temor para convertirnos en maestros investigadores.
- El temor a romper paradigmas frente a las metodologías de trabajo.

A pesar de las actitudes descritas, en los últimos dos años la investigación se ha constituido en un reto para los docentes y estudiantes de la escuela normal; somos conscientes de que la cultura investigativa hace parte del quehacer cotidiano de todo maestro y aún más de los maestros formadores, en la medida que debemos apropiarnos de la realidad educativa de una sociedad exigente, cambiante y transformadora, una sociedad que requiere de unos enseñantes activos, pensantes, reflexivos, analíticos y críticos; y ello sólo se alcanza cuando se indaga, y se investiga frente a un objeto de estudio específico. Maestros con las anteriores características son los que debemos formar, para que sean capaces de asumir de manera crítica y reflexiva su rol de maestros, con un elevado perfil humano, social, cultural, pedagógico e intelectual.

Es importante reconocer que como institución formadora de maestros, hemos logrado la consolidación de unos procesos investigativos coherentes con el plan de formación, iniciando así una cultura investigativa orientada hacia la cualificación, no sólo del plan de formación; sino también de las prácticas pedagógicas y de los ambientes de aprendizaje, cualificación que sin lugar a dudas redundará en la calidad de los maestros que se forman y en el desempeño de los mismos en otros contextos.

La investigación como proceso que se fortalece día a día se evidencia en la realidad escolar; por cuanto ha contribuido a la reformulación del plan de formación y al fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje y, en consecuencia, del aprendizaje mismo, mirado éste desde un contexto real y significativo que da lugar a la dinamización del acto educativo y a la cualificación del maestro que enseña y del educando que aprende.

BIBLIOGRAFÍA

Archivos de la Escuela Normal Superior de San Roque:

- Proyecto de investigación general
- Proyectos de investigación de núcleo
- Proyectos de investigación de aula
- Trabajos de grado del ciclo complementario
- Protocolos

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PEDRO JUSTO BERRÍO

EXPERIENCIA COTIDIANA QUE GENERA MAESTROS NUEVOS PARA UNA NUEVA SOCIEDAD

Hermana Margarita María Morales Giraldo^{1*}

Hermana Gloria Patricia Marín Ossa^{2**}

Luz María Arrieta Pérez^{3***}

Antonio Ramírez Atehortúa^{4****}

Con el transcurrir de los años, la formación en investigación educativa en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se va consolidando como eje fundamental de su cultura escolar; para fortalecer la identidad vocacional de los maestros en formación inicial y permanente, de modo que “se conviertan en agentes críticos de cambio, expertos en aprender siempre y actualizarse; que se interesen no solamente por prepararse en áreas del conocimiento; sino también con formación pedagógica e investigativa, capaces de implementar innovaciones didácticas a partir de la reflexión crítica en torno a su propia experiencia y la de otros docentes”⁵, e instituciones educativas de la zona de influencia.

En este sentido, la formación de los maestros exige un seguimiento continuo a los planteamientos que en la Escuela Normal se hacen sobre la concepción

1 * Licenciada en Ciencias Religiosas. Docente de la Escuela Normal Superior “Pedro Justo Berrío” del municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. Integrante del Comité de Investigación de la Normal y de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA.

2 ** Licenciada en Teología. Docente de la Escuela Normal Superior “Pedro Justo Berrío” del municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. Integrante del Comité de Investigación de la Normal y de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA.

3 *** Licenciada en Ciencias Sociales. Docente de la Escuela Normal Superior “Pedro Justo Berrío” del municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. Integrante del Comité de Investigación de la Normal y de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA.

4 **** Especialista en Pedagogía y Didáctica. Especialista en Computación para la Docencia. Licenciado en Pedagogía Reeducativa. Docente de la Escuela Normal Superior “Pedro Justo Berrío” del municipio de Santa Rosa de Osos, Antioquia. Integrante del Comité de Investigación de la Normal y de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA.

5 Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, Santa Rosa de Osos. 2003. P. 37, párr. 4.

que se tiene sobre formación en investigación, sobre las prácticas investigativas que se proponen desde los Núcleos Interdisciplinarios, sobre las dificultades que se presentan en la experiencia cotidiana de esta nueva manera de “hacer y construir” escuela; con el fin de hacer propuestas de formación en investigación, tanto para los estudiantes como para los maestros en formación inicial y permanente. Por tanto, en este espacio se pretende dar respuesta a tres interrogantes que definen los rasgos característicos de la Escuela Normal desde la concepción y la praxis del componente investigativo en la cultura escolar. Estos son: ¿Qué entiende y cómo forma en investigación educativa?, ¿Cuáles dificultades se evidencian en el proceso de formación en investigación educativa?, ¿Qué estrategias diseñar y dinamizar en la Escuela Normal para que la investigación educativa sea eje transversal del quehacer de todos los actores de la institución?

1. ¿Qué entiende y cómo forma la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrio en investigación educativa?

La respuesta a este interrogante pone a la Escuela Normal en la posibilidad de generar una cultura investigativa que dinamiza procesos de transformación interna y de proyección social desde la educación.

1.1. Concepción de investigación educativa

La Escuela Normal concibe la investigación educativa 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, reflexión crítica de la práctica pedagógica en el aula, diseño de estrategias sobre el fundamento teórico que sustente la pertinencia de dichas estrategias para generar cambios significativos, innovación y sistematización de experiencias compartidas con los estudiantes, de acuerdo con su edad y grado de desarrollo evolutivo”⁶.

Esta concepción de investigación educativa, apunta a cualificar constantemente la propuesta de formación de maestros de la Escuela Normal pues está relacionada de manera directa con la formación inicial, en tanto crea las condiciones para que los estudiantes realicen una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer, aprendan a ver, a observar, a analizar y a entender lo que hacen, viven y aprenden iniciándose así en la cultura de la investigación. También está relacionada con la formación permanente; pues prevee el desarrollo de líneas y proyectos de investigación que permitan a los maestros en formación permanente comprender la organización de la institución, la cultura escolar

6 GRUPO Calidad de La Educación y PEI y Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA). *Cultura investigativa y formación de maestros*. Litoimpresos y Servicios Ltda., Colombia, 2007, p. 144.

y el rol de sus actores, problematizar su propuesta de formación, desarrollar alternativas pedagógicas y realizar los procesos evaluativos necesarios para garantizar la calidad de sus servicios⁷.

1.2. Formación en investigación educativa

A partir de esta concepción, los maestros en formación permanente y desde los Núcleos Interdisciplinarios se hacen cada vez más conscientes de las tendencias y demandas que a nivel mundial, nacional, departamental y local tiene la educación de las nuevas generaciones y la formación del nuevo maestro, con el fin de que responda a ellas; pues están convencidos de que aún en medio de los cambios y adelantos científicos y tecnológicos, la presencia y la intervención del educador es irremplazable en el proceso formativo y de aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, experimentan la necesidad de vivir una doble experiencia desde el punto de vista de la formación en investigación educativa. De un lado, se ejercitan progresivamente en la autocrítica y crítica sobre el conocimiento y apropiación del saber específico y sobre la práctica pedagógica, a la luz de la Constitución Política de Colombia, de la Ley General de Educación, de la filosofía salesiana y de los diversos espacios de capacitación y profesionalización que les brinda la institución para convertirse en verdaderos profesionales de la educación, felices de ser maestros, con suficiente formación científico – pedagógica, acorde con los avances científicos y tecnológicos; investigadores, creativos, innovadores, recontextualizadores de los cambios y avances pedagógicos⁸.

Desde esta perspectiva, a raíz de la elaboración del documento de autoevaluación para la renovación de la acreditación de la Escuela Normal, el Equipo EOPRAC⁹, adelanta una investigación evaluativa de la institución en la que a través de la revisión y el análisis documental del PEI, los registros de procesos pedagógicos de algunos maestros, los cuadernos de varios estudiantes de preescolar a undécimo grado, la aplicación, sistematización e interpretación de encuestas, busca analizar el sustento pedagógico, la estructura académica, el componente investigativo y el componente de gestión; para diseñar planes de mejoramiento continuo, con el fin de que la escuela normal mejore la calidad de su propuesta formativa. Además, delegó en dos de sus miembros la investigación sobre “La Noción de Práctica Pedagógica en el período de 1994 al 2006 de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, de Santa Rosa de Osos”.

7 Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo*. Bogotá: El Ministerio. P. 30-31.

8 Cf. PEI, p. 101, párr. 5.

9 Con el cambio de perspectiva en el proceso de Acreditación de las Escuelas Normales, El Equipo EOPAAC (Equipo Orientador del Proceso de Acreditación de Alta Calidad) también cambió su nombre por el de EOPRAC (Equipo Orientador del Proceso de Renovación de Acreditación de la Calidad); ya que no desarrolla el proceso de autoevaluación para la Acreditación de Alta Calidad, sino para la renovación de la Acreditación.

Estas experiencias han generado no sólo en los maestros que hacen parte de este equipo, sino también en la mayoría de los educadores, cambios significativos en la mentalidad y en la práctica pedagógica; pues en el presente son gestores de procesos de transformación en la institución; también, desde el punto de vista de la concepción y de la praxis de la investigación educativa. Esto se constata en la calidad de las propuestas que hacen los maestros a los estudiantes desde las áreas del conocimiento que trabajan, en las reuniones de comunidad académica y en los espacios de capacitación y profesionalización docente.

De otro lado, propician, al interno de los Núcleos interdisciplinarios, discusiones académicas en torno a problemáticas comunes concernientes a la enseñanza, la formación, la educación, el aprendizaje, la pedagogía, la ciencia, la cultura y las problemáticas del entorno; con el fin de posibilitar un permanente diálogo como comunidad académica, más allá del aula o del manual. Por lo anterior, puede decirse que los núcleos se constituyen para los maestros en uno de los puntales que permite la emergencia de condiciones para la construcción de investigación educativa interdisciplinaria como comunidad académica¹⁰.

A partir de dichas reflexiones y discusiones, además de ejercitarse en el campo de la investigación educativa, los maestros en formación permanente generan propuestas de intervención que buscan mostrar un rostro diferente, competente y profesional del maestro en el campo de la práctica pedagógica, mediante la implementación y la dinamización de la investigación educativa en el aula¹¹.

En el compromiso de hacer concreto este ideal, al inicio del año académico, los diferentes Núcleos Interdisciplinarios se plantean un proyecto de aula que materializa el propio proyecto de investigación y que alimenta el proyecto macro de investigación de la Institución. Dicho proyecto pretende dar solución a una problemática detectada, resignificando los contenidos estructurados en el plan de estudios, desarrollando un proceso organizado por etapas, que prevee la realización de actividades, la evaluación y seguimiento del proceso y de los resultados obtenidos, para formular una propuesta de intervención pedagógica y didáctica¹².

10 Cf. PEI. P.2, párr. 9.

11 Cf. PEI, P. 77, párr. 4.

12 En el año 2007 se realizaron en la Institución los siguientes proyectos de aula: Núcleo de Pedagogía y Práctica: Avancemos por el Mundo de la Pedagogía desde preescolar hasta el ciclo complementario; Núcleo Lúdico Artístico: Juego, arte y ritmo; Núcleo Ético – Político: La riqueza de Colombia la encuentras en su Multiculturalidad, el Núcleo de Ciencia y Tecnología: El laboratorio, un mundo por explorar. Núcleo Social Cultural Humanidades: Leer una aventura fascinante. Núcleo de Matemáticas: La informática como medio para desarrollar el pensamiento aleatorio y los sistemas de datos.

Estos proyectos, a la luz de lo planteado por la Ley General, pretenden “fomentar el interés y el desarrollo de actividades hacia la práctica investigativa¹³”, suscitar interrogantes sobre problemáticas del contexto, aplicar técnicas e instrumentos de recolección de información sobre dicha problemática y de sistematización de la información, como observación, entrevista, encuesta, diario pedagógico, análisis de casos; para desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes de preescolar al ciclo complementario y posibilitar la adquisición de herramientas que los motiven y formen para llevar a cabo procesos de investigación. De esta forma, los maestros en formación permanente hacen experiencia cotidiana de lo planteado en el PEI, promueven la apropiación significativa del conocimiento, dinamizan la recontextualización del saber y la transformación de la sociedad por medio de la investigación educativa¹⁴.

Desde esta misma perspectiva, la investigación educativa en cuanto “contribuye a la creación de una cultura de la investigación y a la generación de un espíritu investigativo en los maestros en formación, como punto de partida para fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa de forma racional y objetiva”¹⁵, encuentra en la práctica pedagógica un espacio privilegiado que posibilita específicamente a los estudiantes de décimo grado al ciclo complementario formular proyectos orientados a entender, a definir, a enriquecer y a fortalecer la cultura escolar de la Normal y de las instituciones educativas rurales del municipio. A través de esta experiencia investigativa se convierten progresivamente en maestros investigadores, innovadores, que reflexionan sobre su quehacer, resignificando el rol del maestro en cuanto orientador y acompañante en el proceso de construcción del saber¹⁶.

13 Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2001). Código de la educación y Estatuto laboral de los docentes. Ley General de Educación. Bogotá. El Ministerio. Artículo 20.

14 “El núcleo pretende que los futuros maestros tengan capacidad investigativa, que planteen preguntas, hipótesis, problemas, que se documenten para responderlas, comprobarlas y darles solución por medio de la observación y la experimentación; que manejen los contenidos básicos de las ciencias (...), con curiosidad científica y deseo de saber”. PEI. p. 191, párr. 4; Cf. PEI. P. 61, párr. 3; p. 83, párr. 12; p. 105, párr. 5.

15 Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo*. Bogotá: El Ministerio. P. 30

16 Cf. PEI, p.3, párr. 2. En el año 2007 los estudiantes de Décimo grado desarrollaron la práctica pedagógica en la Escuela Normal. Con base en la observación de las prácticas pedagógicas de los maestros de la Básica Primaria y del contacto directo con los niños del grupo en el cual realizaron la práctica, formularon los siguientes proyectos de aula: *Sensibilización acerca de la sexualidad por medio de las relaciones humanas; Cómo desarrollar la imaginación y la creatividad de los niños de tercero a través de la literatura; Los factores que influyen en la atención; La atención, factor fundamental para la construcción de conocimientos; Relaciones interpersonales entre alumnos de cuarto de primaria, La atención en los alumnos del grado cuarto en la básica primaria de la Escuela Normal; La disciplina un camino hacia la formación integral del hombre; la atención como aspecto fundamental en el aprendizaje del niño; La creatividad en el grado cuarto; Incidencia de la atención en el aprendizaje de los alumnos del grado cuarto; El respeto y su incidencia en la construcción del conocimiento*. En el presente año están desarrollando la propuesta de intervención diseñada con el fin de llegar a conclusiones concretas y proponer innovaciones pedagógicas y didácticas que motiven a los estudiantes a entrar en una relación significativa con el conocimiento.

En este sentido, adquiere una importancia particular la experiencia que desde el año anterior se viene haciendo con los maestros en formación inicial del Ciclo Complementario. A partir del seminario de Investigación y de Sistema Educativo Salesiano, que tienen una duración de cuatro semestres, se desarrolla un proyecto de investigación, que propone la mirada al interior de la Escuela Normal, desde la vivencia de distintos aspectos de la cultura escolar como: coeducación, valores sociales y religiosos, la educación física, la familia y la emisora estudiantil. Con esta experiencia, además de reconocer y de hacer investigación educativa sobre la cultura de la Escuela Normal desde los tópicos antes nombrados, se pretende ofrecer a los futuros maestros la posibilidad de trabajar en red en torno a un único tema, de conformar comunidad académica, de diseñar propuestas que fortalezcan la cultura escolar, de reevaluar la significatividad de su presencia en la institución y de convertirse en gestores de procesos de transformación de la institución que los ha formado como maestros nuevos para una nueva sociedad.

De esta manera, los estudiantes y maestros de la Escuela Normal a través de la investigación educativa, concebida como una “aventura crítica en la cual se remueven convicciones y todo tipo de obstáculos, se definen posicionamientos conscientes o inconscientes, se examinan ideas y procedimientos”¹⁷, reflexionan, recontextualizan, resignifican y reconstruyen la cultura escolar convirtiendo la propia institución en laboratorio en el que se hace de la acción pedagógica un medio para posibilitar la reconstrucción de saberes y el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y actitudes que requieran los maestros en formación inicial y permanente para llegar a convertirse en ciudadanos con una afinada sensibilidad humana y un audaz compromiso social¹⁸.

Por su parte, los maestros en formación inicial formularon proyectos de investigación para acceder al título de Normalista Superior a través de los cuales no sólo demostraron haber asumido la formación en investigación educativa, sino también diseñaron propuestas de intervención que buscan el fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura y pensamiento matemático. Los proyectos fueron: *El juego interactivo como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las operaciones básicas matemáticas en los estudiantes de cuarto de la básica primaria de la Institución Educativa Rural Hoyorrico*; *Las situaciones problema como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la multiplicación y la división en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rural Hoyorrico de Santa Rosa de Osos*; *El aprendizaje del concepto de número en los estudiantes del grado segundo de la básica primaria del Centro Educativo Rural Orobojo Santana, a través del club matemático como estrategia didáctica*; *La maqueta como recurso didáctico para el aprendizaje de la geometría en los estudiantes del grado cuarto de la básica primaria de la Institución Educativa Rural Hoyorrico de Santa Rosa de Osos*; *La implementación del juego dirigido como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje de las cuatro operaciones básicas matemáticas en el grado cuarto del Centro Educativo Rural Orobojo Santana de Santa Rosa de Osos*; *Fortalecimiento de la lectura y producción escrita a partir de la narración de historias con los estudiantes de la Institución Educativa Hoyorrico*; *Leamos y escribamos a partir de las imágenes*; *escribamos textos a través de los contenidos que nos ofrece la televisión*; *Estrategias didácticas para mejorar la producción textual en los estudiantes de 5 grado del C.E.R. Orobojo Santana de Santa Rosa de Osos*; *Elaboremos textos a partir del rescate del valor cultural de la comunidad de Hoyorrico del municipio de Santa Rosa de Osos con los estudiantes del grado tercero*.

17 Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo*. Bogotá: El Ministerio p.30

18 Cf. PEI, p.98, párr. 3.

Del camino recorrido en el campo de la formación en investigación en la Escuela Normal se puede concluir que al iniciar el proceso se notó la dificultad para articular la investigación a la práctica pedagógica, percibiéndola como una tarea que acarreaba tiempo y trabajo extra, generando desmotivación y preocupación por el tema. Pero una vez se consolidó la idea de que la investigación es un proceso engranado en el quehacer educativo, la mayoría de los maestros se motivaron a investigar sobre su propia experiencia educativa, para transformarla y mejorarla, articulándola así a su rol docente, llevándola a hacer parte de la Cultura escolar de la Normal.

Sin embargo, no todos los actores que intervienen en la Escuela Normal participan activamente en el proceso de formación en investigación educativa, ni están en capacidad de gestionarla como fuente de información, formación, transformación y conocimiento. Esta constatación genera un interrogante que una vez analizado en sus causas y consecuencias ofrece la posibilidad de diseñar propuestas que apunten a convertir este tipo de investigación en eje transversal del propio quehacer de la institución.

2. ¿Qué dificultades se evidencian en el proceso de formación en investigación educativa?

A partir de la observación de la vida en el aula y la entrevista informal se perciben diferentes dificultades y problemas tanto en los maestros como en los estudiantes desde el punto de vista de la formación en investigación.

2.1. Dificultades de los maestros en formación permanente

- La primera problemática que se presenta en algunos maestros y quizás la que obstaculiza mayormente el proceso de formación en investigación es *la resistencia al cambio*; pues no consideran necesario renovar la práctica pedagógica desde la implementación de la investigación en su quehacer cotidiano en el aula. En este sentido, tienden a privilegiar el trabajo magistral en el aula de clase, sin dar lugar a la investigación; ya que la conciben como un espacio que implica romper con el esquema mental de la sistematicidad y rigurosidad en el cumplimiento del programa académico previamente establecido.
- *La escasa apertura al entorno para identificar sus problemáticas y ayudar a dar solución desde la investigación*, es consecuencia lógica de la problemática antes identificada. Esta dificultad impide al maestro reflexionar críticamente, recontextualizar el saber, escribir y sistematizar las experiencias pedagógicas. Además, debilita su capacidad creativa, fosiliza la sensibilidad frente a los problemas cotidianos en los cuales viven inmersos él y los es-

tudiantes e impide dejarse interrogar por los mismos estudiantes y compañeros de trabajo.

- *La dificultad para articular el proyecto de investigación del Núcleo Interdisciplinario con el proyecto de aula y el trabajo pedagógico en el aula.* De ahí que algunos maestros se limitan a desarrollar actividades desarticuladas unas de otras, sin preocuparse por tejer un proceso de formación que parte de la identificación de preguntas problematizadoras significativas para los estudiantes, luego pasa por la búsqueda de referencias bibliográficas que iluminan la problemática identificada, el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información y la interpretación de dicha información y termina con la formulación y aplicación de propuestas que apuntan a la solución del problema, para reiniciar nuevas experiencias de investigación a partir de los resultados obtenidos, dándose así un proceso en espiral.
- *La escasa articulación de los proyectos institucionales como el servicio social, lúdico, medio ambiente y prevención de desastres, educación sexual, formación cristiana y urbanidad, democracia, pastoral y bienestar comunitario con la investigación.* Esta problemática no permite que se reflexione de modo articulado sobre la cultura de la Escuela Normal, ni que se diseñen planes de mejoramiento que impacten a la comunidad y generen transformaciones significativas en sus miembros.
- *La falta de tiempo para dedicarse a la investigación por las múltiples actividades dentro de la Institución,* a raíz de las exigencias del Ministerio de Educación y de las diversas actividades que programa la administración municipal. Esta situación no permite que se posibiliten espacios suficientes de comunidad académica, de formación, ni de seguimiento y evaluación de los procesos investigativos ya iniciados.

2.2. Dificultades de los maestros en formación inicial

- *La dificultad para articular la investigación con la práctica pedagógica,* lo que obstaculiza concebir la investigación como un proceso inherente a la vida cotidiana, que renueva la práctica en el aula y suscita la participación activa y creativa de los estudiantes en la solución de los problemas detectados a todos los niveles, desde sus percepciones, sensibilidades y conocimientos ya asimilados.
- *La mitificación de la investigación que produce temor, confusión y angustia.* Esta sensación impide que los maestros en formación inicial experimenten el disfrute de indagar, de confrontar el conocimiento ya poseído con la

realidad concreta, de dedicar largas horas a la lectura para comprender los problemas detectados e iluminar la solución que pretenden proponer.

- *Apego al modelo conductista y dificultad para gestionar el tiempo dedicado a la investigación.* Esta situación está ligada íntimamente a la anterior; pues el temor impide que los futuros maestros se inventen caminos y maneras de vivir disciplinada y juiciosamente el proceso de formación en investigación, de modo que responda a sus necesidades particulares, sin olvidar la rigurosidad de dicho proceso.

2.3. Dificultades en los estudiantes de la Básica y la Media Vocacional

- *La inexistencia de un proyecto de formación en investigación articulado desde preescolar hasta el ciclo complementario* que prevea el desarrollo progresivo de competencias investigativas y promueva la realización de investigaciones por parte de los estudiantes, de acuerdo al grado de madurez intelectual y cognitiva.
- *La escasa formación en el modelo problémico investigador*, lo que dificulta el trabajo interdisciplinar y significativo en el aula, la asunción de actitudes críticas y propositivas en los estudiantes frente a los diversos problemas institucionales, locales, departamentales, nacionales y mundiales.

La constatación de estas dificultades y la reflexión sobre la necesidad de superarlas para cualificar la propuesta de formación en investigación de los maestros de la Escuela Normal, motiva a los miembros del Comité de Investigación a diseñar varias estrategias.

3. ¿Cuáles estrategias diseñar y dinamizar en la Escuela Normal para que la investigación educativa se convierta en el eje transversal del quehacer de todos los actores de la institución?

Consciente de que “la investigación educativa en la formación inicial y en las instituciones encargadas de ello, no se centra en la solución de los problemas de los otros, sino que debe asumirse como elemento transversal de su propio quehacer institucional, de su propuesta de formación, de los núcleos del saber pedagógico, y del énfasis seleccionado, para que todos los actores que intervienen en la Escuela Normal Superior participen de ella y estén en capacidad de gestionarla como fuente de información, formación, transformación y conocimiento”¹⁹, el comité de investigación propone:

19 Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2000). *Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo*. Bogotá: El Ministerio. P.31

3.1. Revisitar el PEI, los registros de procesos pedagógicos y proyectos de investigación de los maestros y de los Núcleos Interdisciplinarios, los proyectos de investigación de los estudiantes del Ciclo Complementario y otras fuentes documentales de la Escuela Normal que reposan en el archivo pedagógico con el fin de reconstruir el proceso de formación en investigación educativa, identificar las particularidades de dicho proceso, las estrategias implementadas por la institución para promoverla y el impacto de las propuestas diseñadas y dinamizadas a partir de la investigación. Una vez vivido este itinerario, se sugiere socializar los resultados a la comunidad educativa. De esta manera se fortalece la identidad vocacional, el sentido de pertenencia a la Escuela Normal y el deseo de ser profesionales de la educación; pues se consolida en los miembros de la comunidad educativa la convicción de la significatividad social de la institución y de su propuesta de formación de maestros, se constata la importancia y la necesidad de vivir experiencias cotidianas de investigación en el aula, para que los maestros se identifiquen como constructores y líderes de procesos de transformación en la escuela y en el entorno social.

3.2. Implementar el modelo problémico en la propuesta de formación en investigación desde Preescolar hasta el Ciclo Complementario. Esto favorece la puesta en marcha de proyectos interdisciplinarios de investigación educativa en la Escuela Normal, diseñados por todos los maestros en torno a problemas comunes, identificados por la comunidad académica o en las instituciones educativas rurales en las que los maestros en formación inicial hacen su práctica pedagógica y desarrollan sus proyectos de investigación. Además, genera espacios de discusión que consolidan la experiencia de comunidad académica, suscitan la reevaluación constante de la práctica pedagógica, del plan de estudios, de la estructura académica, de los objetos de conocimiento y de enseñanza y del sistema de evaluación; multiplica los escenarios de aprendizaje y las posibilidades de formar y de formarse como maestros sujetos de saber pedagógico, constructores de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas que se consolidan en la cultura escritural para la cualificación del servicio educativo desde la óptica de cómo aprender recontextualizando el conocimiento.

120 ► 3.3. Articular los proyectos institucionales a través de la mirada investigativa, de modo que todo el quehacer institucional se evalúe constantemente, se identifiquen fortalezas, debilidades y caminos a recorrer a través de planes de mejoramiento diseñados, puestos en marcha, evaluados y retroalimentados por todos los estamentos de la comunidad educativa. Esta experiencia convierte a la Escuela Normal en una comunidad académica en la que se forma en investigación a todos los niveles y desde diversas perspectivas.

- 3.4. Proponer experiencias de trabajo en los Núcleos Interdisciplinarios con algunos maestros en formación inicial que demuestren deseos claros de incursionar en la investigación educativa, que demuestren capacidad crítica, reflexiva y analítica; que generen debate y diálogo abierto frente a los problemas; que formulen respuestas posibles a dichos problemas desde la óptica de la educación. A través de esta experiencia los Núcleos Interdisciplinarios, además de oxigenarse con nuevas miradas frente a la realidad educativa, social y tecnológica, se convierten en espacios de formación en investigación que privilegian estilos de relación circular y promueven el empoderamiento del saber pedagógico.
- 3.5. Diseñar políticas institucionales de formación en investigación no sólo para los maestros de la institución, sino también para los maestros de la zona de influencia, estipulando los tiempos, el personal experto en el campo de la investigación, las metodologías, las condiciones para pertenecer a redes de maestros, la visualización de los productos investigativos a través de medios de difusión institucionales como la revista *Alternativa Pedagógica*; la confrontación de dichos productos a través de la participación en eventos como seminarios, foros educativos, congresos departamentales, nacionales e internacionales, entre otros. De esta forma la institución se consolida como polo de desarrollo educativo en el municipio y promotora de la construcción de observatorios de la cultura escolar en las distintas instituciones educativas de la zona.
- 3.6. Diseñar guías que inspiren la labor de los maestros y el trabajo académico de los estudiantes; que propongan la investigación como eje transversal de la experiencia educativa de las instituciones; que recuperen las posibilidades lúdicas y creativas propias de la investigación; que desarrollen la autoconfianza de la persona en el pleno desarrollo de sus potencialidades desde los primeros años de escolaridad; desmitifiquen la experiencia de investigación; estimulen la curiosidad y la capacidad de maravillarse frente a la vida cotidiana; estimulen la curiosidad y el deseo de preguntarse sobre el porqué de las cosas, las situaciones y los acontecimientos diarios; propicien el disfrute de la lectura; promuevan el desarrollo de la creatividad en la solución de problemas; reaviven la pasión, el entusiasmo y el gusto por investigar; estimulen la realización de los sueños e ideales; generen la conciencia de que en la ciencia no existen verdades absolutas; generen alto grado de disciplina personal y compromiso con el estudio²⁰.

Desde estas perspectivas, la Escuela Normal promueve un proceso de formación en investigación educativa, caracterizado por la innovación en el campo del

20 CASTILLO SÁNCHEZ, Mauricio. Manual para la formación de investigadores. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

saber y en el estilo de relaciones educativas, capaz de suscitar en los niños y en los jóvenes el goce de aprender reflexionando sobre la realidad que los circunda y de asombrarse frente a las posibilidades que poseen para resolver problemas, que a veces, para el mundo de los adultos son complicados y difíciles de comprender, a través del trabajo en equipo, de la discusión académica y de la búsqueda de soluciones con una fuerte carga de humanismo, solidaridad, respeto por la persona y la naturaleza, sentido democrático y de pertenencia a la Escuela Normal, al municipio, al departamento y a la nación.

De otro lado, haciendo efectivas estas propuestas la institución se convierte, entonces, en espacio de discusión académica, científica y tecnológica y conduce a los maestros a apropiarse de la teoría, a construir saber pedagógico, a manejar adecuadamente los medios y herramientas, respondiendo a la exigencia de una formación integral de los miembros de la comunidad educativa, para construir visiones coherentes de vida y de relación con las personas y con el entorno y de encontrar posibilidades para participar creativa y eficazmente en la transformación de la sociedad colombiana, la formación de nuevos maestros que asumen el ejercicio cotidiano de la investigación en el aula como la manera de colaborar en la construcción de una nueva sociedad más humana, más solidaria y más educada.

BIBLIOGRAFÍA

Castillo Sánchez, Mauricio. (1999). Manual para la formación de investigadores. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,.

Grupo Calidad de La Educación y PEI y Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA). (2007). *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín: Litoimpresos.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío. (2003). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, Santa Rosa de Osos.

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

_____ (2001). Código de la educación y Estatuto laboral de los docentes. Ley General de Educación. Bogotá. El Ministerio. Artículo 20.

PERFIL DEL MAESTRO INVESTIGADOR

Noris Stella Usuga Gutiérrez^{1*}
Javier Alexis Correa Estrada^{2**}

¿POR QUÉ LA ESCUELA NORMAL DEBE FORMAR EN INVESTIGACIÓN?

La preocupación por la formación de educadores, la educación como factor de desarrollo y el papel de la investigación en la generación de conocimientos, son los temas prioritarios en las agendas del siglo XXI. Es a partir de la Constitución Política de 1991 que se redimensiona el concepto actual de educación, en relación con sus fines, su objeto, sus procesos, su calidad y el papel de los actores. La educación pretende acceder al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y a los demás bienes y valores de la cultura. Las políticas educativas en Colombia se concretan en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y en ella se hace evidente la necesidad de la investigación educativa; el nuevo educador colombiano debe estar dotado de las capacidades éticas, pedagógicas y científicas que le permitan desempeñarse con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo. A los educadores les corresponde reconocer el sentido de su acción, de su relación con sus estudiantes, consigo mismo, con el conocimiento, con la ciencia, con el mundo y con la cultura.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Stenhouse, Eloisa Vasco, y Aracelly de Tezanos, entre otros, Se defiende la necesidad del maestro investigador como un medio para mejorar la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro. El educador es investigador por excelencia; es un permanente intérprete de significados, tienen a su lado el laboratorio natural: el aula, la escuela, la calle, los pasillos. Éstos son lugares hermenéuticos; son portadores de significados culturales y como tales son interpretables. Se necesitan maestros

1 * Licenciada en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez del municipio de Frontino, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA.

2 ** Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez del municipio de Frontino, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA

conscientes de lo que hacen y con la posibilidad de comprender el mundo en que viven. En el quehacer cotidiano de maestros y estudiantes, se encuentra una de las fuentes más auténticas para la construcción del saber pedagógico, entendido como aquel que contextualiza, es producto y da sentido al oficio del maestro.

... PERO, ¿CÓMO DEBE SER EL MAESTRO INVESTIGADOR?

Se pueden considerar dos modalidades de la participación del maestro en la Investigación Educativa. Por un lado, motivando u orientando a los estudiantes a investigar, no solamente para cumplir con ciertas exigencias como es la preparación de tesis, sino durante toda la vida, como un rasgo de la educación moderna; y, por otro lado, como sujeto investigador que observa su realidad y encuentra soluciones a las deficiencias educativas.

Se requiere un maestro que se atreva, que se involucre, que se arriesgue y aprenda a partir de la experiencia. Lo que se traduce en:

- Establecer relaciones cordiales y permitir la mutua interacción con sus colegas y discípulos.
 - Manifestar entusiasmo contagioso que despierte el interés del estudiante y estimule la reacción de éste.
 - Compromiso y disponibilidad de tiempo.
 - Un maestro reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica. La reflexión del profesor acerca de su propia práctica implica; la inmersión consciente en el mundo de su experiencia: experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.
 - Un maestro analítico y crítico frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como ocurren en el salón de clase; con miras a resolver problemas que surgen de la misma práctica, a la luz de la experiencia y los conocimientos disponibles sobre dichos problemas.
 - Actualizado frente a los nuevos avances científicos y tecnológicos, para comprender el sujeto de hoy, sus intereses y necesidades educativas; actualizado sobre estrategias metodológicas.
- 126 ► · Un maestro con apertura al cambio, innovador y creativo en su forma de enseñar y de orientar el aprendizaje. Que esté dispuesto a aprender, re-aprender y desaprender.
- Un maestro Lector de contextos.
 - Un maestro con una personalidad equilibrada, con principios, creencias y valores definidos; que logre coherencia entre lo que dice y lo que hace; evidenciando en sus actos una vocación de servicio y de compromiso frente a los estudiantes que orienta y frente al país.

A la luz del perfil señalado, el maestro investigador debe arriesgarse a formular interrogantes como las siguientes: ¿cuál es el sentido de mi clase?, ¿Qué significa mi clase para los alumnos?, ¿Cómo la perciben mis alumnos?, ¿Cuáles son los aspectos que merecen atención?, ¿Qué me interesa saber?, ¿Qué me preocupa?, ¿Lo que hago tiene efectos sobre mis alumnos?, ¿Qué clase de efectos?, ¿Qué preguntan mis estudiantes?, ¿Cuáles son los errores más frecuentes?, ¿Qué es lo que digo cuando explico?, ¿En qué invierto más el tiempo: orientando, explicando, corrigiendo, respondiendo preguntas?, ¿El tiempo utilizado por los alumnos lo invierten en trabajo grupal, individual, charlando, repitiendo, desarrollando ejercicios?, ¿Lo que más hablan los alumnos es para pedir que el profesor repita o para solicitar información nueva? Éstas y otras preguntas son indicadores válidos para ver lo que está sucediendo. Esto es, para fijar su mirada en el aula; una forma de proceder como maestro investigador; porque se está preocupando por aspectos propios de su trabajo, los convierte en interrogantes, los reflexiona y los comprende. Así se logran más acercamientos a la comprensión del oficio y su quehacer cobra sentido. Frente a todo lo expuesto se deben afrontar desafíos en los diferentes niveles educativos para lograr no sólo estudiantes sino también futuros profesionales investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

Tezanos, Araceli De. (1998). Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá: Antropos.

Vasco Montoya, Eloísa. (1994). Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

LA INVESTIGACIÓN Y LA CUALIFICACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

María Eugenia Patiño Atehortúa^{1*}

La investigación se ha caracterizado como un proceso por medio del cual el hombre inquieto busca obtener respuestas a las preguntas que surgen en su relación con el entorno, consigo mismo y con el otro, con miras al logro de distintos objetivos; además actúa como un puente que une el conocimiento con el aprendizaje y la teoría con la práctica, dicho proceso se desarrolla en diferentes fases; como un camino de búsqueda para descubrir y actuar.

Es evidente que en los diferentes contextos educativos se carece de motivación suficiente frente al papel que debería jugar la investigación, sin olvidar que todo acontecer, es decir, las diferentes realidades que el ser humano sortea en relación con los demás y con el contexto pueden ser motivo de grandes y determinadas investigaciones que posibiliten el aprendizaje de una manera más dinámica y menos rutinaria.

En los últimos años las diferentes instituciones educativas, buscan de alguna manera fomentar métodos de investigación en el aula, que posibiliten el conocimiento armónico de los^{2**} educandos y que al mismo tiempo sean ellos los gestores y los protagonistas de los mismos; no se puede hablar de investigación en el aula sin tener como base el estímulo necesario para que ésta se convierta en un motor dinamizador de los procesos de aprendizaje o, dicho de otra forma, “el punto de partida de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha de ser la asunción, por parte del estudiante de la temática a trabajar como auténtico “objeto de estudio”, es decir, como algo que le interese realmente, que estimule en él actitudes de curiosidad (en un sentido amplio) y que tenga

◀ 129

1 * Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de la institución Educativa Escuela Normal Superior de María del municipio de Rionegro, Antioquia. Profesora de Cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA.

2 ** Se utiliza “los” en sentido genérico. se refiere también, obviamente, a “las”. Simplemente se acoge en este y en todos los casos similares, a las reglas del castellano. En general, y en particular, señalando que cuando se habla de educando, el estudiante, el estudiante (términos equivalentes en el texto), el hombre... se refiere también al femenino de los mismos. Es decir, se refiere sin exclusión a ambos sexos.

potencialidad para desencadenar un proceso que desemboque, en último término, en la construcción de nuevos conocimientos...". (García, 1997: 29).

Si es cierto que los estudiantes están ávidos de conocimiento, de crear y recrear los conceptos, es también cierto que las aulas³ necesitan abrir espacios donde las posibilidades investigativas sean un horizonte por alcanzar y una forma de construir personal y grupalmente el conocimiento que se desarrolla en los aconteceres de la cotidianidad, en los problemas y preguntas comunes, permitiendo que redescubran lo sencillo y lo ordinario y lo transformen en práctico y extraordinario; esto se sustenta en que "La resolución de un problema siempre depende de una experiencia previa o, más específicamente, de la evocación de principios adquiridos anteriormente; por eso un problema nunca se resuelve "en el aire", como afirma, muy adecuadamente, Gagné". (Citado por De Arruda: 1982: 67).

Es importante reconocer que la investigación encuentra sentido íntimo en "El contacto directo con el medio ya que se constituye una valiosa fuente de información potencialmente significativa para el estudiante, por la cantidad de experiencias que le proporciona en orden a la construcción de multitud de conocimientos que luego van a estar implicados en los procesos de aprendizaje escolares además, el medio, especialmente el entorno próximo al estudiante es un campo de obtención de nuevas informaciones para los propios procesos de aprendizajes escolares, pues ofrece multitud de posibilidades para el planteamiento de investigaciones y en cualquier caso para la toma de datos". (48). Para motivar los procesos de investigación es necesario reconocer que los estudiantes se motivan cuando aprenden de manera significativa; esto implica dinamizar las formas como se transmiten y socializan los diferentes conceptos manejados en los ambientes educativos, teniendo siempre en cuenta que "el aprendizaje de los estudiantes no se construye solamente en la escuela. La familia, los amigos, el trabajo y los medios de comunicación son otros contextos que influyen poderosamente en el aprendizaje" (Flor, 2000: 9), facilitando así la construcción de significados y significantes que permiten acceder de manera nueva y diferente al conocimiento.

130 ► Mostrar el camino hacia la pregunta, la hipótesis, la incertidumbre, la duda, es permitirles comprender de manera substancial, como se aprende y luego encontrarle el sentido al porqué y para qué se aprende, delegando gradualmente la responsabilidad a medida que estén en condiciones de apropiarse el proceso de aprender de forma autónoma. El maestro, entonces asume el rol de un orientador que guía a los estudiantes hasta que puedan desempeñarse sin su asistencia. Se está diciendo que la escuela debe sujetarse a las necesidades o

3 Se asume el término "aula" como ambiente de aprendizaje.

demandas sociales que se le hacen, y para ello la institución escolar y el maestro deben preguntarse qué de todo aquello es lo más pertinente, lo más justo, lo más imperante, contextualizando y respondiendo a las demandas que el medio le hace, en cuanto al conocimiento se refiere; pues independientemente de las necesidades, el maestro actúa socialmente como el transmisor de cultura que hereda a través de sus acciones, sus discursos, y su presencia, operando como un filtro por el que pasan los acontecimientos de la vida y del conocimiento.

Es importante concienciar en cuanto a los maestros en formación se refiere, que no se tiene dispuesto toda una gama y el engranaje de ideas y menos aún de discursos que garanticen un aprendizaje efectivo; por lo tanto, corresponde identificar de acuerdo a las realidades existentes en el contexto y aprovechando al máximo los recursos que el medio presenta para verificar, analizar y buscar la resolución a problemas planteados en el ambiente pedagógico; pues la complejidad del hecho educativo, requiere un planteamiento que, como el investigativo, permita tanto el tratamiento de los problemas inherentes a la propia dinámica comunicativa del aula como el de aquellos problemas que facilitan el aprendizaje del estudiante. En este sentido, el aula en su conjunto, se constituye como un sistema especializado en la resolución de problemas. La investigación, como principio didáctico, funciona como eje del aprendizaje, posibilitando el tratamiento de situaciones problemáticas que implican la movilización de las estructuras cognitivas ya que propician desequilibrio y conflicto a nivel del pensamiento, en las que también convergen sentimiento y acciones de el sujeto en relación con el objeto de estudio y las concepciones compartidas por el grupo de estudiantes.” (García, 1997: 86).

Es necesario, además, redimensionar los ambientes educativos, el aula como espacio abierto, como ambiente pedagógico, como soporte académico y como el eje posibilitador del desarrollo humano para partir de la certeza de que sólo unos cuerpos y unas mentes motivadas pueden recrear y producir conocimientos, potenciando la capacidad de asombro, de imaginar, de crear; sin límites que entorpezcan los pasos hacia el éxito y la felicidad, sin mordazas para la palabra y la pregunta, sin rigidez del cuerpo y sin represión de la mente. “La motivación del estudiante se refuerza, si se consigue un “clima” en el aula que posibilite su participación no sólo en el desarrollo de las diversas actividades programadas sino también en la toma de decisiones relacionadas con determinados aspectos de la propia dinámica de la enseñanza”. (83).

Es importante también comprender que el largo camino de la investigación requiere una revaloración continua del problema o de la pregunta, de sus delimitaciones y de lo que este constituye en sí dentro de dicho proceso, Según algunas experiencias, la pregunta no se construye; generalmente surge y se perfecciona, se propicia en la cotidianidad y asume las dimensiones de

creatividad y asombro de que dispone el sujeto de la investigación. Las preguntas parten de realidades, del contexto que se asume como objeto de conocimiento, pero es necesario reconocer y clasificar los diferentes interrogantes para determinar con cuáles se va a trabajar y por qué... Es importante también centrar la atención en los sujetos y en los objetos que entrarán a interactuar; pues de ello depende además, el cómo y el para qué de la investigación.

Así como en términos de aprendizaje, de inteligencia, no se tienen definiciones elaboradas por completo y asimilaciones reales desde la subjetividad y la objetividad, también es cierto que los procesos de investigación son progresivos y requieren seguimiento continuo, dinamismo y estímulo; pero sobre todo, requieren proyectos claros y pertinentes que apunten siempre al desarrollo integral del ser humano; ya que “La práctica de la investigación tiene las características del trabajo humano...”. (Sánchez Gamboa, 1998: 39).

Sin olvidar en ningún momento y bajo ninguna circunstancia que la mente actúa como modulo que permite transferir información y resolver problemas trasladando de otros ya resueltos lo necesario para enfrentar de manera eficaz una nueva situación problémica, esto involucra el desarrollo de modelos para la resolución de un tipo de problemas que, en principio, pueden ser transferidos a la solución de otros, de diferentes contextos tanto de formulación como de modo de ser resueltos” (Tobón Escobar, 90); lo anterior busca argumentar que ningún problema está totalmente aislado de otros y que de la interacción continua que el investigador haga depende el logro de los objetivos propuestos al iniciar una investigación determinada; además reconocer que el conocimiento está compuesto tanto de elementos externos como internos; es necesario para entender la dinámica que se pone en juego en toda actividad investigativa.

Cuando en el ámbito social, familiar y educativo se perciben las urgencias que tiene la investigación, se reconoce la necesidad de asumir que el problema de la enseñanza en la formación de maestros, necesita ser reconceptualizado para que las aulas lleguen a ser realmente entornos pedagógicos y didácticos, donde se den las oportunidades concretas de experiencias investigativas e interactúen dinámica y armónicamente lo cognitivo y lo afectivo; que se interrelacionen armónicamente para favorecer el aprendizaje desde lo humano y lo intelectual, en una misma dimensión.

132 ►

Aunque continuamente se promueven trabajos de “consulta”, en la formación de maestros se siente en muchos casos que las dimensiones de la investigación están siendo relegadas a la simpleza de esta estrategia; ya que no se permite la reflexión, la crítica, entrar en contacto directo con la teoría y apropiarse de alguna manera el conocimiento. Esta acción metodológica, mal llamada investigación parece empeorar la mediocridad con que muchos maestros y maestras asumen

su rol en la formación de formadores, sin abordar más que modelos pedagógicos, o referencias conceptuales. Se requieren actitudes de “revolución creadora”, que redimensionen los retos y propósitos de la pedagogía y la didáctica y recreen desde nuevos conceptos la cotidiana rutina que absorbe y adormece el potencial humano e intelectual. En toda esta perspectiva es importante, además, comprender que:

El reconocimiento científico tiene sus raíces en el conocimiento ordinario ya sea que se refiera al proceso histórico de construcción de la ciencia, como al comienzo personal del saber. Esto nos permite considerar en el medio escolar, formas de conocimiento ordinario al conocimiento científico, es decir que nadie parte de elementos extraordinarios para iniciar una investigación, sino que nos apoyamos confiada y decididamente en aquello “concreto” aunque no del todo, pero al menos perceptible en nuestro entorno, reconociendo que el planteamiento investigativo comporta una cierta manera de seleccionar los objetivos y los contenidos para ubicarnos de acuerdo a intereses que realmente posibiliten la consecución de los objetivos propuestos. (García J, 1997: 23).

Cuando se busca con seriedad alcanzar resultados óptimos en una investigación escolar, es importante partir de los conceptos de los estudiantes, de cómo perciben las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, que se les propone, ya que de su propio punto de vista dependerá el grado de interés que moverá el proceso y la propuesta investigativa; desde la tarea docente, se han corroborado que los diferentes espacios y la autonomía que se tiene al compartir simultáneamente en los espacios humanos e intelectuales, que los estudiantes, tienen sus propios puntos de vista y sus concepciones frente a determinadas situaciones o problemas y éstos son bases firmes en la resolución de los mismos.

Es necesario entonces que el maestro, en primer lugar, se pregunte acerca de aquello que resulte cotidiano y obvio, de modo que pueda ofrecer a los estudiantes situaciones didácticas que complejicen y enriquezcan sus conocimientos, de lo contrario se estaría trabajando sobre supuestos sin generar deseos de asimilación real de los diferentes objetos de conocimientos sobre los que se está investigando.

Es importante resaltar aquí, el aporte de la teoría constructivista que percibe como conveniente que los profesores y profesoras preparen las condiciones necesarias para favorecer procesos significativos en el aula. Estas condiciones deben ser, por tanto, tema de reflexión, apuntando a que los estudiantes se motiven más y mejor. Cuando el ambiente está adecuado y cuando ellos sienten la atmósfera investigativa, se generan estados de ánimo creativos y de indagación necesarios para cualquier tipo de investigación, por insignificante que ésta parezca a simple vista.

De otro lado, es imprescindible tener presente que en la investigación los primeros recursos que merecen ser “utilizados” son los RECURSOS HUMANOS, cada persona con su riqueza y su potencial, es el principal elemento y desde sus ideas, propuestas e innovaciones se parte para buscar el qué, el cómo, con qué... y todas las demás preguntas que surgen inevitablemente frente a los problemas que se plantea un investigador o un grupo investigador.

En realidad, son muchos los elementos básicos en un proceso investigativo, los hermanos García dicen al respecto: “En el desarrollo de una metodología investigativa en el aula, intervienen una serie de elementos básicos: El estudiante como protagonista del aprendizaje, el profesor como coordinador y facilitador del mismo; el contexto en que se produce el proceso, constituido por un entramado de elementos, entre los que pueden destacarse, entre otros, los materiales didácticos, los aspectos organizativos y el <clima del aula>” (78).

Es preciso también que los/las docentes antes de proponer o aceptar una propuesta investigativa, motiven suficientemente a los maestros en formación (estudiantes), ya que de no estar suficientemente motivados cualquier intento en los procesos de aprendizaje será superficial e incluso inútil y poco satisfactorio; es importante para esto, que preparen actividades donde desempeñen roles importantes y se sientan llamados a participar de manera dinámica y efectiva. En la búsqueda de diferentes medios y estrategias para se sientan involucrados de manera pertinente; es bueno tener en cuenta que “la promoción de los agrupamientos heterogéneos y cooperativos en clase, estimulándolos a participar en la enseñanza, a trabajar juntos de una manera interactiva, propiciando con ello más oportunidades para aclarar sus ideas y desarrollar así estrategias de resolución de problemas y de decisión”. (Schwartz y Polishuke, 1995: 33).

134 ► Cuando el quehacer docente e institucional crean ambientes educativos centrados en los estudiantes como su mayor tesoro y su única razón de ser, van poco a poco asumiendo su rol transformador de su propia cultura, de acuerdo con las potencialidades a nivel humano e intelectual; no se puede buscar o precisar objetos de investigación y de enseñanza sin un conocimiento previo del grupo social que nos permita abordarlo desde sus intereses y sus necesidades, sólo así la labor de acompañamiento podrá suscitar nuevas formas de aprender y de recrear los conceptos y saberes existentes ya, de alguna manera en cada uno de ellos; “en su relación con el mundo, todo ser humano va construyendo respuestas para los interrogantes que le plantea esa realidad, de tal manera que antes de asistir a la escuela, ya tienen unos conceptos que han construido y confrontado desde la relación con el otro y con el mundo⁴.

4 Investigación en el aula. En: Educación y Pedagogía. Medellín. Vol. 9, Nº 17 (Enero–abril de 1997); Universidad de Antioquia. p.172.

En la formación de maestros es necesario trazar directrices que den cuenta de lo que se pretende; es decir si se quiere maestros innovadores, eficientes y que realmente se sitúen en el contexto, hay que comenzar por fomentar valores de respeto frente a las ideas interpersonales, de amistad y valoración del otro como posibilitador de elementos que puedan acercar al objeto y la respuesta de búsqueda; enseñar la importancia de arriesgarse, de ir más allá de las aparentes realidades y de saber interpretar códigos y señales, (ir más allá de lo evidente, porque lo esencial es invisible a los ojos) que nos hacen constantes viajeros de un mundo llamado “el mundo del aprendizaje”.

Si bien es cierto que toda experiencia nueva trae consigo avances humanos e intelectuales desde los ámbitos de la educación, también es cierto que el enfoque investigativo lo da la experiencia, el contacto real, el reencuentro con lo que ya se conoce, se es y se actúa. Partir de experiencias y proyectar su validez a nuevas estructuras, es necesario en muchos casos para que la educación navegue por las aguas de la investigación, donde ha de redescubrir paso a paso su sentido de grandeza, sólo en la medida que sea posibilitadora de nuevas e ingeniosas estrategias para abordar y acompañar procesos de aprendizaje; dicho de otra forma: “el campo de experimentación es más dinámico que encerrarse en el aula a ensayar, a producir o legitimar un conocimiento, es un campo de experimentación que facilita la reconceptualización de lo que se está haciendo y donde los actores están comprometidos”. (Zuluaga, 1995: 156).

Cuando se habla de investigación, se habla de acción y efecto de averiguar. La investigación pedagógica se define como la posibilidad de redimensionar los efectos del enseñar y del aprender, de pensarse en la realidad del aula y reflexionar sobre las acciones propias del quehacer docente para descubrir algo en el escenario de la enseñanza.

Esta concepción sitúa la investigación y la reflexión en relación con unos ambientes educativos donde se está llamado a construir sus pilares; es decir, donde ésta, la investigación, no quede relegada a simples búsquedas y esfuerzos mentales para hallar soluciones determinadas, sino donde los involucrados construyan ingeniosamente “modelos” de investigación, pero sin olvidar que ésta es amplia y que por lo tanto sus horizontes no se recortan ni se limitan a modelos exclusivos y cerrados, sencillamente se abren y están en constante cambio, de tal manera que, lo que para unos es sólo una indagación o una experiencia casual, para otros, se convierte en el mejor proyecto de investigación a nivel educativo; lo importante y un ingrediente sin el cual ninguna investigación tendría sentido es LA CURIOSIDAD; ella potencia las habilidades y conjuga de manera eficiente el saber y la praxis, el encuentro y la experiencia, la apropiación y la proyección; se puede decir que la curiosidad es de alguna manera un pensamiento reflexivo y profundo, en el que las

realidades se transforman para dar vía libre a la creación, la innovación, el saber y la construcción constante de nuevos significados. Aunque es cierto que el pensamiento complejo que es un saber extendido, según lo describe Edgar Morin, requiere de razones y saberes amplios; también es indispensable saber intercalar la creatividad con la interdisciplinariedad de los saberes; con el fin de no limitar demasiado el acontecer investigativo, donde se ejercitan no solo la inteligencia, sino también, los procesos mentales que ella requiere.

INVESTIGAR PARA RECREAR EL CONOCIMIENTO DINAMIZANDO LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Cuando se habla de la escuela desde su fuente semántica que es desahogo, ocio intelectual, entretenimiento en cosas del espíritu, descanso, encontramos con tristeza que ella ha ido poco a poco perdiendo su propósito más significativo y se ha conformado con encuadrarse en un instrucionismo, que incluso parece haber cosificado al ser humano, sólo en función de lo que le compete aprender y saber.

Resignificar el ser y el hacer de la escuela desde su dimensión formadora y desde su compromiso con el encuentro de saberes, sabores y conocimientos, sólo se redimensionan en la medida que exista la real apropiación de los mismos y donde cada día y a cada instante, se hagan gestiones investigativas del cómo y para qué aprender, sin descartar en ningún momento las ambigüedades que estropean en muchos casos los procesos puestos en juego en una actividad investigativa y científica; pero sobre todo, urge volver hacia el estudiante y la estudiante desde sus propias realidades, construir proyectos de investigación que aborden su sentir y los y las estimulen a ser gestores y gestoras del cambio necesario.

Dentro de las posibilidades investigativas es necesario comprender y considerar el análisis crítico, el diagnóstico de las situaciones que serán objeto de investigación, la resolución de éstas y la proyección como impacto social frente a la propuesta desarrollada. La investigación busca la transformación de realidades concretas y la dinamización de las experiencias significativas; esto implica una real dedicación por parte de los gestores de la propuesta investigativa, que no debe quedar reducida a búsqueda de conocimientos, sino, que debe ser una dinámica interactiva de los saberes, donde las potencialidades humanas se recrean y se ponen en juego constantemente.

136 ►

Cualquier proyecto que se busque formular, necesita amplitud en el espacio físico, es decir, en los ambientes cerrados no se puede generar investigaciones válidas; ya que ellas requieren de cierto entorno social, donde se dé el juego

interactivo entre los fenómenos, percibidos o planteados y los sujetos que los abordan desde su realidad determinada. Es por esto que la investigación en el aula se considera como la posibilidad de usar estrategias didácticas innovadoras y elementos propios de la investigación para recrear los espacios de aprendizaje a través de la reflexión sistemática del acto de enseñar y de aprender en la experiencia educativa, haciendo un seguimiento a los resultados y al impacto de la propuesta investigativa.

Se puede afirmar también que nunca una investigación, en el aula o en cualquier contexto social o académico, podrá ser efectiva si no se tiene como base fundamental la capacidad de asombro y admiración que poseen los estudiantes y sus más altos ideales capaces de inspirarlos de manera real y objetiva, en palabras de José Ortega y Gasset “Sorprenderse, extrañarse es comenzar a comprender” y según lo afirma William Arthur Ward “El maestro dice. El buen maestro explica. El excelente maestro demuestra. El gran maestro inspira”⁵.

Tanto los estudiantes como los maestros han de tener por lo menos algunos ejes transversales que movilicen el encuentro de sensaciones e interrogantes en la propuesta investigativa; es decir, unos fenómenos que atraviesan las motivaciones y las dinámicas investigativas que permitan reorientarlas continuamente; es cierto que el maestro y la maestra puede ofrecer algunas preguntas elaboradas, sin quitar a los chicos y chicas las posibilidades de elaborar las propias y elegir luego aquellas que son más viables en el desarrollo de la investigación.

Conviene también mencionar, que la pregunta y el panorama que ella abre al investigador en función del proceso, se apoya además en la certeza de que investigar equivale a buscar algo a partir de los vestigios y sin olvidar que “la investigación constituye un proceso metódico, es importante señalar que el método está dado por el tipo de objeto y no al contrario” (23). Las grandes y pequeñas investigaciones han partido siempre de teorías o de propuestas que apuntan a la canalización del saber por los caminos de la experimentación.

Los /las docentes continuamente se sitúan de cara a problemas, preguntas o paradigmas que exigen dinamismo en la búsqueda de soluciones y respuestas; se puede decir, que se está frente a un problema investigativo y que es competencia irremplazable la motivación de aquellos que intervendrán en dicho proceso. Por lo general, cuando a mitad de camino se siente que no se ha hecho nada y que los conceptos iniciales siguen siendo iguales o más limitados, es importante revisar los métodos empleados y los argumentos que

5 ORTIZ de MAUSCHWITZ, Elena María. Inteligencias múltiples en la educación de la persona. P 78.

han servido de soporte hasta el momento; porque puede ser que las formas no están adecuadas a las preguntas o al mismo objeto de conocimiento sobre el que se está investigando; abordar investigaciones trae siempre la exigencia de una interacción permanente entre las diferentes clases de inteligencias que posee el sujeto, para no descuidar los focos de interés y los medios que hacen más asequible el conocimiento.

Cuando se entiende la investigación como otra cara del aprendizaje y como una forma dinamizadora de los procesos mentales, es necesario también comprender el papel que juegan las formas de aprendizaje de los individuos; pues desde la teoría de las Inteligencias Múltiples, responden a la filosofía de la educación centrada en la persona, que no hay una única y uniforme forma de aprender; cada persona tiene sus propias características y cada sujeto tiene sus inteligencias que se inclinan de acuerdo a puntos de referencia conceptuales o reales, pero que son potencializados de acuerdo a las estructuras propias de cada persona. “Es por esto que lo que cambia es la actitud frente al aprendizaje, reestructurando la forma de enseñar para que se pueda cumplir con la función de dar a los estudiantes la oportunidad de aprender, desarrollando su máximo potencial intelectual” (66).

Desde la investigación se movilizan las dimensiones humanas e intelectuales de las personas, logrando centrar su atención en aquello que realmente tiene sentido. Se puede afirmar, que muchos fracasos en la escuela se han dado por la falta de compromiso frente a las realidades cotidianas, realidades desde donde se puede hacer surgir el problema o el eje problematizador que sustenta un proceso investigativo y que hace volver sobre todo lo que se ha considerado educación, investigación, metodología, pedagogía, que en realidad parecen conceptos poco claros a la hora de llegar a teorías o prácticas investigativas, no para demeritar los esfuerzos y avances que en este aspecto se han logrado, sino, para buscar cómo redimensionarlos y darles más protagonismo en el quehacer educativo.

138 ►

Si en los diferentes aspectos de las actividades investigativas se lograra movilizar todas las potencialidades del ser humano, tener en constante motivación al sujeto del aprendizaje, penetrando siempre en los avances de la investigación, asumida como eje en los procesos de asimilación del conocimiento; es posible construir el saber pedagógico que permitirá al docente concebirse como profesional de la educación, como agente intransferible e irremplazable en la construcción de cultura cognoscente. Además, es necesario resaltar que cuando se habla de educación centrada en la persona, no es posible hablar de uniformidad o estilos únicos, ya que cada uno aprende y aprehende de acuerdo al desarrollo de sus inteligencias y a la dimensionalidad de las mismas. Según las “redefiniciones que Gardner hace con respecto a la inteligencia como:

la capacidad para resolver problemas de la vida; la capacidad para generar nuevos problemas para resolver; la habilidad para elaborar productos u ofrecer un servicio que es de un gran valor en un determinado contexto comunitario o cultural” (67); se encuentra que, en los ámbitos de la investigación, la inteligencia tiene la razón de ser en el logro de los objetivos propuestos en la misma; no podemos sólo plantear problemas y elaborar preguntas muy bien formuladas, se necesita además saber resolverlas y dinamizar las actividades desde la resolución de conflictos y la capacidad de formular unos nuevos; pues no se entiende el aprendizaje continuo, sin una dinámica que lo proyecte cada vez más, hacia la meta propuesta y hacia una nueva que surge después de la anterior.

Si en los ambientes de los nuevos paradigmas que surgen cada vez con más frecuencia en las instancias de la educación, se lograra unir en una misma dinámica la ciencia y la humanidad, podríamos tener productos realmente valiosos desde las investigaciones y los modelos o programas utilizados para estas; es imposible pensar en el valor de la ciencia sin argumentar el sentido de la calidad humana, que a diario nos reclama el mundo y la historia a quienes estamos implicados en la tarea educativa, de manera más concreta; pensar en unos caminos para el conocimiento, en unos ambientes donde surja y se dé, de manera real y progresivo, exige que el hombre redescubra el sentido de lo humano que debe habitar la ciencia, como dice Romano Guardini “El tipo de hombre nuevo que va a venir, cultivará la ciencia y la técnica con entusiasmo; pero las hará más humanas”. (68) Se sabe que para que ello se dé, es necesario “un cambio en el estilo de pensar, replantear el modelo mental, con el fin de lograr un saber científico, que se traduce en un saber técnico, un saber capaz de dominar la realidad material, solucionar problemas, que procura bienestar y poderío a cada individuo, a cada grupo y optar por una nueva visión que es el saber para ser, poniendo el conocimiento al servicio de la vida” (68).

En los avances que se encuentran a nivel educativo, se descubre también, cómo los diferentes lenguajes asimilados por los /las estudiantes en su proceso de formación son posibilidades de identificar las dimensiones de la inteligencia de cada uno y de cada una de ellas; como maestros y maestras, imposible seguir ciegos ante las riquezas intelectuales que encierran éstos, ante sus capacidades creadoras, que en muchos momentos rebasan nuestros mediocres métodos y conocimientos.

Asumiendo las demandas que hace hoy el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario reconocer que para aprender se requiere de un clima de óptimas relaciones interpersonales, y de un ámbito físico enriquecido por aromas, colores y música. “Los recientes descubrimientos de la neurociencia están cambiando las ideas de cómo se debe enseñar y aprender. Esto tiene implicaciones profundas: la escuela se organiza de otra manera, el aula se ve

diferente, la evaluación, la disciplina y las relaciones maestros-estudiantes-padres se redimensionan. Como protagonistas de una transformación en los cimientos del proceso de aprendizaje” (95); es decir, recrear los ambientes de aprendizaje para que éstos no encuentren obstáculos en su desarrollo integral, tanto en el aspecto humano como en el intelectual y, puesto que en el aprendizaje las emociones juegan un papel importante, es necesario que los maestros y las maestras tengan en cuenta este aspecto al programar las diferentes actividades que hacen parte de los procesos investigativos.

Se Considera importante, además, comprender que la educación, ha de ser acertada para las vivencias de los niños y niñas, para los jóvenes y las jóvenes, y debe buscar que éstos no se sientan saturados, sino motivados a la profundidad y al valor esencial de la educación. Albert Einstein afirma: “para que exista una educación válida, es necesario que desarrolle el pensamiento crítico e independiente de los jóvenes, un desarrollo puesto en peligro continuo por el exceso de materias (sistema puntual). Este exceso conduce necesariamente a la superficialidad y a la falta de cultura verdadera. La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo y no como una amarga obligación” (129); se debe abordar proyectos de investigación de tal magnitud que realmente muestren a los estudiantes y a las estudiantes ganas de aprender, de indagar y de visualizar según sus capacidades y argumentos, las nuevas perspectivas que se tejen en torno a la educación, no como la transmisión de conocimientos sino como lo que realmente debe ser: como la interacción continua del sujeto con el entorno y con los demás. La educación en la actualidad está llamada también a armonizar el todo y las partes. Así como las partes y el todo, es la exigencia de la globalización que de alguna manera presenta pautas para ampliar espacios, ya el aula no puede ser el recinto cerrado de un espacio académico; es necesario renovar este concepto y comprender que todo el universo es un aula de aprendizaje donde son posibles los procesos investigativos que apunten a la calidad de vida, al desarrollo integral de la persona y a la apropiación del conocimiento “que tenga sentido para la vida real, que se asocie con una experiencia anterior en su vida, que signifique un desafío para su aprendizaje” (145), que abran nuevos horizontes y permitan estar en constante búsqueda; pues nunca se sabe lo suficiente como para dar por terminada la tarea al respecto, o como dirá Jaime Barylko “No al cerebro paralizado anclado en fórmulas hechas, en pasados vividos trasladados a este presente... sino que el estudiante “lo analiza y produce una nueva idea” (145).

140 ►

Cabe entonces cuestionar en la dinámica de la formación de formadores si se está o no en la posibilidad de asumir la investigación como el asunto en el que convergen los procesos formativos de éstos respondiendo a otros interrogantes:

- ¿Está el maestro suficientemente preparado para hacer de la enseñanza una acción que genere en los educandos un espíritu investigativo que provoque el conocimiento, la asunción de roles y la transformación de la realidad circundante?
- ¿El maestro propende por una transformación educativa desde el aula; se renueva y genera procesos investigativos con fundamentaciones epistemológicas sólidas?
- ¿Está el maestro capacitado suficientemente para utilizar la investigación en el aula como metodología didáctica?
- ¿Cuáles métodos fundamentales debe utilizar el maestro en el proceso investigativo?
- ¿Están los maestros interesados en una toma de posición de orden académico, en la sustentación de argumentos, en la ubicación dentro del contexto... que les permita la apropiación del saber específico y la generación de procesos de investigación?

BIBLIOGRAFÍA

De Arruda Penteado, José. (1982) *Didáctica y Práctica de la Enseñanza*. Bogotá: McGraw Hill. Latino Americana.

Flor, José Ignacio. (2000). *Recursos para la investigación en el aula*. Colección Investigación y enseñanza. Díada editora SL.

GARCIA J. Eduardo y Francisco F. (1997). *Aprender Investigando, una propuesta metodológica basada en la Investigación*. Colección: Investigación y enseñanza. Díada editora SL.

Sánchez Gamboa, Silvio. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995) *Aprendizaje Activo*. Madrid: De Narcea.

Tobón Escobar, Luis Guillermo et al. *Maestros Pedagogos*. Medellín: Editor Darío Restrepo Cardona.

Zuluaga, Olga Lucía. (1995) *Investigación y experiencia en las Escuelas Normales*. Documento.

J Elliot. *En qué consiste la investigación acción en la escuela*. Documento.

ENSEÑAR E INVESTIGAR, ESA ES LA CLAVE

Una experiencia de enseñar a investigar y producir conocimiento pedagógico didáctico con estudiantes de grado once de la Escuela Normal Superior de Medellín.

Martha Cecilia Gil Salcedo^{1*}

Todavía no se sabe exactamente qué opinar respecto al fenómeno del giro a lo cotidiano en la pedagogía: si se trata de un regalo, o bien de algo que nos hemos merecido. Igualmente disonante es también el concierto de los estudiosos: para el uno se alza en el horizonte la aurora de un nuevo paradigma de investigación; mientras que para el otro se trata sencillamente de un galimatías a la moda. ¿Pero como ven la situación los defensores mismos del giro a lo cotidiano? ¿Dónde se hallaba la ciencia de la educación para que hubiera que volver a traerla a lo cotidiano?

Kaiser Arnim

El presente artículo describe un procedimiento metódico y traza algunas líneas para aplicar el concepto de investigación formativa en la formación pedagógica de la media académica, articulado a enseñar a investigar y producir conocimiento pedagógico, para transformar el microcontexto de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

El mundo del siglo XXI es bastante imprevisible, lleno de incertidumbres. En la sociedad del conocimiento es más importante desarrollar procesos, que numerizar conceptos. El maestro y la maestra procuran que los estudiantes construyan conocimiento significativo, modelos explicativos y descubran estrategias cognitivas. Lo más importante es el desarrollo integral de la persona, para lo cual la ciencia es sólo un instrumento.

◀ 143

1 * Magister en Desarrollo Educativo y Social. Docente de la Escuela Normal Superior de Medellín. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA. magisa57@hotmail.com

La comunidad educativa de la Escuela Normal tiene el reto y la oportunidad de participar, tomar decisiones, ejercer la autonomía y construir el plan de estudios de la institución. Es urgente reconocer y valorar las diferencias individuales y grupales, formar en el pluralismo, la confrontación civilizada, el autocontrol.

Es evidente que la educación se realiza dentro y fuera de la escuela. En cualquier tiempo y circunstancia, la institución tiene que compartir la dirección y la toma de decisiones con estudiantes, egresados, padres de familia y sector productivo.

El nivel de calidad de la Escuela Normal se evalúa por la competencia para responder a los retos anteriores en la formación inicial de los maestros.

Las nuevas formas de asumir la educación se relacionan con las reconceptualizaciones que se están haciendo sobre la cultura, la pedagogía, los procesos de construcción del saber, el concepto de área, asignatura, núcleos del saber pedagógico y con la forma como se organizan dentro de un plan de estudios o de formación la pedagogía, la didáctica y la investigación. De acuerdo con la misión social de la Escuela Normal, como institución pedagógica, le corresponde investigar la formación de los maestros.

La calidad de la educación de la Escuela Normal está íntimamente articulada con la práctica de la investigación. Esta práctica se hace visible bajo dos formas: enseñar a investigar y producir conocimiento pedagógico didáctico con pertinencia social, y que responde a la problemática educativa característica del contexto institucional y local.

Enseñar a investigar hace referencia al ejercicio de la enseñanza investigativa; es decir, a usar la investigación en la enseñanza investigativa, tanto para darle estatus científico a la enseñanza como para acercar a los estudiantes con el proceso de la investigación e iniciarlos en la práctica. Esto es: para adelantar formación investigativa.

Producir conocimiento pedagógico didáctico hace referencia a la generación de conocimiento producto de la sistematización de la práctica pedagógica y a su aplicación, para resolver problemas relacionados con la cotidianidad escolar de la Escuela Normal.

UNA NUEVA FORMA DE ARTICULAR LA COTIDIANIDAD, LA PEDAGOGÍA Y EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Enseñar e investigar es ver en la realidad lo que otros no han visto; hacer un esfuerzo por llegar al origen o comprender el fin último de las cosas, los fenómenos y/o los hechos cotidianos, para asumirlos como objetos de enseñanza. Las nuevas tendencias pedagógico-didácticas y las necesidades de

formación de los maestros convocan a usar la pedagogía en espacios distintos a la escuela como institución social. Tales como: las bibliotecas, las ludotecas, los ciberespacios, los medios de comunicación, los departamentos de capacitación de las organizaciones empresariales, los proyectos sociales y educativos, en espacios abiertos para responder a las necesidades de enseñanza y de educación de poblaciones inmigrantes, desplazadas, vulnerables, excluidas, entre otras. El lugar de la enseñanza ya no es exclusividad de la escuela. La enseñanza se recrea en el espacio de relaciones entre la pedagogía los saberes y la cultura.

El conocimiento de las potencialidades, de la problemática y de las necesidades que hay que atender. Ese conocimiento sirve de punto de partida y de justificación de los procesos que se propone impulsar. La falta total o parcial de ese conocimiento impide o por lo menos dificulta el trabajo y la participación; porque en su defecto se toma como argumento de los cambios la fuerza de la ley o las exigencias de las autoridades. Algunas necesidades son provenientes de circunstancias locales, y otras de circunstancias regionales, nacionales o internacionales. El conocerlas nos ayuda a relacionarlas, a comprenderlas y a idear caminos para atenderlas adecuada y oportunamente. Una herramienta valiosa para el re-conocimiento y atención de las necesidades es la investigación educacional en sus formas de investigación acción participación (IAP), la investigación social etnográfica y la investigación histórica.

El maestro es quien debe generar la pedagogía del esfuerzo para transformarse y transformar la práctica pedagógica, privilegiando la investigación formativa como estrategia didáctica a asumir en los proyectos educativos interinstitucionales. Los proyectos educativos institucionales, los planes de área, los planes de curso, los planes semanales pedagógicos y didácticos que fundamentan las clases y/o situaciones de aprendizaje se hacen objetos de estudio e indagación.

HACIA UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Aludir a la adopción de la investigación como estrategia didáctica genera nuevas formas de gestionar el conocimiento. Algunas son:

- **Asumir la enseñanza de los contenidos científicos desde una perspectiva problémica.** Ejemplo:
 - ¿Cómo puede la campaña de la elección para la personería de la institución generar conocimiento pedagógico e investigativo?
 - ¿Cuáles son los criterios que se develan en la organización de los subgrupos escolares?
 - ¿Qué sentido pedagógico tienen las rutinas escolares que desarrollan los maestros durante las clases?

Por tratarse de un problema pedagógico y didáctico es menester iniciar su estudio desde las estrategias de enseñanza; ya que su presencia es consustancial, como ya se sugirió, a una de las grandes vertientes o estrategias de enseñanza: *la de aprendizaje por descubrimiento y construcción*.

El profesor plantea situaciones problemáticas, a veces ni siquiera problemas acabados o bien estructurados, dejando que su estructuración sea parte del trabajo del estudiante. En la estrategia de descubrimiento existen, en efecto, dos vertientes: la de problemas incompletos frente a los cuales el estudiante debe hacerlo todo, y aquella en la que el profesor estructura bien el problema y lo plantea de entrada a los estudiantes. Las más de las veces el docente plantea el problema, expone interrogantes, buscando activar los procesos cognitivos del estudiante. Por eso, esta estrategia, vista desde el aprendizaje, no desde la enseñanza, suele denominarse **aprendizaje por descubrimiento y construcción (organización) de conocimiento**. A partir de un problema, el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, revisa literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones. Construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente. Desde esta estrategia de enseñanza es factible fomentar competencias investigativas, así no se desarrollen proyectos completos de investigación. Es lo que puede denominarse formación investigativa o investigación formativa.

- **Producir ensayo teórico** es otra práctica que sirve de base para impulsar la investigación formativa. El **ensayo teórico** con esquema investigativo; es decir, con tesis de partida; con didáctica metodológica, con datos de prueba y argumentación, con conclusión es una experiencia altamente formativa; un ensayo bien planteado, bien entretelado, no un resumen o una consulta lineal sin hilo conductor ni argumentación, implica acciones investigativas genuinas.
- **Motivar a los estudiantes con visitas a las bibliotecas** para identificar los materiales impresos y virtuales, tales como: libros, memorias de eventos académicos y revistas especializadas con conocimiento de punta. Esta actividad permite desarrollar habilidades para seleccionar y usar críticamente el conocimiento en los proyectos de investigación pedagógica, por medio de la elaboración de fichas de contenido y reseñas críticas.
- **Elaborar instrumentos para recolectar la información de la cotidianidad del aula**, de los procesos que comparten en la cultura escolar para enseñar y aprender. Estos registros y procesamientos textuales vinculan a maestros y alumnos en una relación horizontal y dialógica mediada por el afecto y el saber pedagógico e investigativo: pertenecen a esta estrategia producciones como el diario pedagógico, el protocolo, la relatoría, el periódico de aula y el periódico mural.

- **Disfrutar por medio de videos y cine la pasión por la investigación policíaca**, estableciendo relaciones con la investigación pedagógica; esclareciendo las características del investigador y el proceso de la investigación como búsqueda de la verdad, en contraposición a la posesión de la verdad; como modelación de lo que constituyen los procesos de deductivos y abducción, necesarios en el quehacer investigativo de cualquier asunto.
- **Lectura libre y motivada de investigaciones realizadas** por cohortes anteriores de maestros para identificar estilos, métodos, estrategias, resultados, impacto y técnicas empleadas durante el proceso de investigación.
- **Organizar el grupo bajo la estrategia de grupos colaborativos**, entendido como tales la conformación libre y afectuosa de los integrantes del equipo, distribución de roles: monitor, relator, expositor, cuestionador. Cada uno de estos grupos asume una porción de la realidad escolar en las experiencias de los proyectos de investigación pedagógica y educativa.

METODOLOGÍA

Frederich Herbart exhorta a los maestros a construir el campo autónomo de la pedagogía con los conceptos que le son propios tales como: la enseñanza, la formación, el aprendizaje, la instrucción, la educación, entre otros.... Por su parte, Rafael Flórez (1998) en el libro *Hacia una Pedagogía del Conocimiento* afirma que la validez de la práctica pedagógica del maestro reside en la competencia pedagógica intencional que planea y desarrolla el educador para lograr la formación espiritual e intelectual de los estudiantes. Ambos asertos se asumen en las estrategias que se vienen describiendo; pero se acogen con mayor amplitud en los proyectos de práctica e indagación de los estudiantes de grado once. Veamos la experiencia:

La enseñanza en el grado 11º privilegia el método de proyectos de Kilpatrick. Se asume el espacio de formación y práctica pedagógica como un proyecto de investigación teórico-práctica que se realiza en tres etapas, con base en tres preguntas generadoras de observación, descripción, reflexión y teorización:

1. ¿Cómo produce el maestro conocimiento pedagógico?
2. ¿Cómo puede la cotidianidad escolar construir ciudadanía?
3. ¿Cómo logra la investigación transformar la práctica del maestro?

Las sesiones se acompañan de una agenda pedagógica con el fin de que el estudiante desarrolle competencias para la conducción de grupos en diferentes contextos. Cada estudiante realiza un protocolo (por una vez en el año) que permite visualizar y registrar la metodología que se emplea en cada encuentro

semanal. El protocolo lo lee el estudiante en una rutina especial de escucha y se evalúa públicamente con la participación de los estudiantes. Este registro se hace con fines de sistematización.

El grupo está organizado en pequeños grupos colaborativos. Este proceso se desarrolla con base en una motivación inicial, se auto seleccionan por empatía entre los estudiantes, escogen un nombre para el grupo y construyen los acuerdos democráticos básicos para un buen funcionamiento. Para el desempeño operativo de “aprender a aprender” los participantes distribuyen los roles y responsabilidades: coordinador, cuestionador, relator, observador, expositores. Estos roles se desempeñan de manera rotativa semanalmente. Cada participante elabora el registro de su desempeño.

Estos grupos colaborativos en la segunda fase se constituyen en grupos de investigación; asumen como objeto problemático, pequeñas porciones de realidad de la cotidianidad de la Escuela Normal. Cada grupo realiza observaciones y las describe en el diario pedagógico. Igualmente planean y estructuran entrevistas para desarrollarlas de forma selectiva, de acuerdo con el objeto de observación participativa.

En la tercera fase se desarrolla la producción de conocimiento pedagógico por medio de la sistematización, para recuperar la información, comprender y comunicarla ante la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior. El producto pedagógico que se espera obtener es la identificación de una situación problémica educativa interesante y provocadora para plantearse como pregunta inicial de investigación a desarrollar en el ciclo complementario.

El evento de socialización constituye un escenario para la confrontación teoría-práctica; se busca realizar debates y conversaciones críticas entorno a la realidad educativa institucional y cultural, como deconstrucción de la rutina, de los modelos ejercitados de acción, otorgando la importancia que reclama a la subjetividad con que la experimentan los participantes.

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA

148 ►

Vincular la investigación formativa al acto de la enseñanza le implica la maestro asumir el rol de investigador como sujeto público y la enseñanza de ese campo del conocimiento como un proyecto de investigación que le permite recrear el conocimiento y resignificar la práctica pedagógica; por cuanto implica la pedagogía de la pregunta, la enseñanza problémica y el aprendizaje significativo.

La relación entre enseñanza e investigación recrea la práctica pedagógica porque les exige al maestro formador y al maestro en formación nuevos paradigmas y

enfoques para asumir el plan de estudios como un espacio para la investigación. Recrear los principios pedagógicos universales tales como: aprender en un ambiente libre, democrático, en una relación dialógica horizontal, aprender por medio de la acción, seleccionar el conocimiento desde la vida, en la vida y para la vida. Relacionar el conocimiento cotidiano entendido como: explicaciones, preconcepciones, creencias, dominios, teorías implícitas útiles, valiosas sobre dominios de la realidad, con el conocimiento científico validado por métodos de investigación. Esta articulación entre conocimiento cotidiano y científico se logra asumiendo la ciencia como una búsqueda, la cual tiene un punto de partida: problematizar la realidad escolar.

Enseñar en función de la investigación, promueve nuevos sentidos; el conocimiento escolar permite la construcción de la realidad objetiva por cuanto los grupos de investigación participan en un mundo institucionalizado. La observación científica implica una alteralidad a la realidad escolar y motiva usar el conocimiento pedagógico para transformar las relaciones y los procesos del proyecto educativo institucional de la Escuela Normal Superior de Medellín por medio de proyectos pedagógicos.

La investigación formativa ha permitido sustituir la tradición oral y pragmática por una cultura académica, que induce en la cultura escrita, que favorece la participación de los estudiantes en el archivo pedagógico, levantando fichas de contenido de los libros clásicos, como un patrimonio documental que reafirma la formación del nuevo maestro, recurriendo a su pasado para recuperar los momentos de florecimiento, que no pueden ni podrán ser borrados por las dinámicas inmediatistas que la cultura presente pretende darle al maestro.

La investigación formativa ha permitido fortalecer la autonomía académica, la confianza en las capacidades del maestro formador y los maestros en formación, como productores de saber pedagógico con pertinencia social y local en microcontextos institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

Comenio, J. A. (1971). *Didáctica magna*, México, Porrúa.

Echeverri, A. y Zuluaga, O. L. (1986). *El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903*. En: *revista de educación y cultura*, Bogota, FECODE, num. 10.

Flórez, Rafael. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: MC Grau Hill.

Kaiser, Arnim. (1982). *El giro a lo cotidiano en la pedagogía*. Educación, Vol. 26. Alemania.

Ministerio de Educación Nacional, (2000). Documento marco para la acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales. Bogotá.

Stenhouse, L. (1995). *La investigación del currículo y el arte del profesor*. En *Revista Acción Pedagógica*. Vol. 4. Nº. 1-2 (Ene-Dic 1995) Págs. 13-22. San Cristóbal, Táchira.

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y EL SER DEL MAESTRO

Olga Patricia Meneses García^{1*}
Gabriela Inês Gaviria Acevedo^{2}**

La sociedad actual reclama en forma permanente la necesidad de fortalecer la cultura investigativa tanto en maestros en formación, como en ejercicio. Acorde con lo anterior, Bustamante López y otros plantean que “La inclusión de la investigación como principio básico de la formación de los profesionales en educación implica intervenir (de manera sustancial) el modelo formativo actualmente hegemónico y crear escenarios alternativos que propicien el cultivo de la capacidad de asombro, la duda y otras formas de interrogación como elementos estructurantes de la formación del nuevo profesional de la educación para Colombia”.

Lo anterior hace necesario pensar en una propuesta de formación de nuevos maestros investigadores, donde se potencie el desarrollo humano y los procesos de aprendizaje. Este escrito pretende plantear algunos elementos en relación con el papel que juega en la formación investigativa del maestro sus concepciones, conocimientos, ideas, representaciones, aptitudes, creencias, pasiones y valores.

Adentrarnos en el maestro como sujeto y comprender cómo éste asume los cambios, particularmente los que implican la transformación educativa en lo referente a la formación en investigación, exige preocuparse más por los significados e interpretaciones que éstos le asignan al cambio y por la forma como éste afecta o modifica sus convicciones, al igual que sus prácticas.

◀ 151

1 * Psicóloga. Asesora psicológica de la Escuela Normal Superior del Nordeste, Municipio de Yolombó, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA. Olgapatry2009@hotmail.com

2 **Tecnóloga en educación especial. Educadora de la Normal Superior del Nordeste. Municipio de Yolombó, Antioquia. gabrielaines73@hotmail.com

El cambio desde una concepción humana posee una doble naturaleza: intelectual y emocional

En el terreno intelectual, el maestro en formación debe encontrarle sentido a las nuevas exigencias que el proceso formativo conlleva en relación con la investigación, partiendo de la claridad que tenga en relación con ellas. Se entiende que el estudiante (maestro en formación) no es un sujeto pasivo, el cual simplemente recibe una información; sino que la información que llega a él es procesada; es decir, interpretada, analizada de acuerdo con esquemas cognitivos estructurados a partir de experiencias anteriores. De lo anterior, se deduce que la posición que asuma frente a los cambios y transformaciones está mediada por un aprendizaje intelectual previo.

La anterior afirmación cobra importancia al enfatizar en las experiencias vividas por el sujeto, como elemento básico para el establecimiento de una concepción y nos lleva a reflexionar sobre cuáles experiencias de tipo personal y educativo ha tenido el maestro en formación para la construcción de su concepción de la investigación como base para la generación de una cultura investigativa. Frente a dicha reflexión, debemos poner de presente los cambios dados en el proceso formativo: si éstos han posibilitado al estudiante la construcción de conocimiento; si se han tenido en cuenta sus condiciones personales, laborales, sociales y económicas, al igual que el contexto escolar en el que se da. Igualmente cabe preguntarse qué tan efectivos han demostrado ser tales cambios; ya que el éxito o no de las experiencias ofrece elementos comunes a ellas que son el insumo para asumir determinadas concepciones.

En el campo emocional, otro aspecto importante en la investigación es la motivación. Ésta implica tanto cognición como emoción, y está asociada con patrones internos de motivación diferentes: con objetivos, valores y atribuciones respecto a sí mismo en relación con las tareas propuestas; también se reconoce que en la motivación influyen factores como las diferencias individuales y las influencias sociales y es específica para contextos sociales o culturales particulares. Además genera la energía necesaria para emprender procesos de innovación para llevar a cabo el trabajo intelectual que se precisa; para darle sentido y llevarlo a la práctica. En la motivación incide la coincidencia de los motivos personales con aspectos de la reforma o cambios que se emprendan; también influyen la confianza que se tenga para poder desarrollar las habilidades necesarias para implementar dichas reformas.

152 ►

En razón a lo anterior, se hace necesario por parte del maestro formador el reconocimiento del estudiante como sujeto, apoyando su proceso de desarrollo, de tal forma que le posibilite la comprensión de su ser y quehacer, con el fin de descubrir el sentido de su vida y su actividad.

La formación de los nuevos maestros requiere entonces de hombres y mujeres capaces de aprender por sí mismo, de revisar sus conocimientos, actualizarlos y someterlos a través de la experiencia; capaces de innovar métodos de aprendizaje y cultivar la actitud de curiosidad científica derivando espíritu crítico y reflexivo frente a la experiencia misma, y frente a situaciones problemáticas concretas que se presentan en la cotidianidad.

Incorporar procesos investigativos en la profesionalización docente, implica asumir el currículo como una herramienta que favorece la generación de cultura investigativa, a la vez que favorece el fortalecimiento de las competencias en este campo.

En este sentido, no es suficiente con reestructurar el currículo o incluir la investigación como asignatura; es menester replantear la intención de la formación, estableciendo la investigación como un proceso de reflexión crítica del ser y el quehacer, de tal manera que les permita desarrollar habilidades investigativas para entender lo que viven y aprenden, permitiéndoles concebir proyectos de investigación, que redunden en el mejoramiento de la calidad educativa.

Los planteamientos anteriores llevan necesariamente a proponer algunas estrategias, que, aunque no son novedosas, es necesario insistir en ellas, buscando mecanismos de tipo organizativo de acuerdo a las condiciones y necesidades de cada institución.

En relación con dichas estrategias, se propone que dentro de las temáticas planteadas en los diferentes foros educativos en el ámbito nacional, departamental y local, se utilicen estrategias que permitan más que adquisición de elementos teóricos alrededor de la investigación, la revisión y construcción de la concepción de la cual parte el maestro para su quehacer. Al interior de las instituciones es básico rescatar espacios para dichas discusiones; estos espacios ya han sido rescatados en la mayoría de las Escuelas Normales Superiores, lo que habría que replantear y que además fortalece la cultura investigativa, es la tendencia a quedarse en los elementos teóricos ofrecidos y no pasar a procesos de construcción donde se sustenten los propios principios, valores y concepciones.

De otra parte, pensar en un maestro investigador implica entonces, convertir el aula de clase en un espacio donde se parta de los intereses, las necesidades del grupo y de un maestro que tenga la sensibilidad para leer en sus estudiantes dichas inquietudes; para poder guiar el proceso de tal manera que se dé un aprendizaje recíproco y significativo, que le permitiría al maestro desarrollar las competencias investigativas básicas para formarse en investigación.

BIBLIOGRAFÍA

García Botero, Gloria Esperanza. (2006). *La Investigación en nuestra Propuesta*. En: Cuadernos Pedagógicos. Universidad de Antioquia. No 25, (Junio de 2006). P 43 – 58.

López González, Esmeralda. (2004). *El Maestro: Sujeto, saberes y prácticas*. En Revista Educación y Cultura. Bogotá, FECODE. No.66, (Septiembre). P 28 y 29.

Good L, Thomas. (1996). *Psicología Educativa*. México: Ed. McGraw Hill.

Baracaldo Q, Martha Elena. (2004). *Hacia una Institución de Alta Calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Documento.

FORMANDO MAESTROS INVESTIGADORES EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR RAFAEL MARÍA GIRALDO DE MARINILLA

Sandra Yanet Giraldo Castaño^{1*}

En torno a la pregunta de cómo se ha estado configurando el perfil investigativo del maestro en formación de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla, se estructura este texto que da cuenta de los aportes conceptuales, procesos metodológicos, operativos y participativos, de los que se ha valido la institución para llevar a cabo este reto; en este sentido, se enfatiza en la formación en investigación que se da a los niños y niñas de la básica primaria, para lo cual se concentran esfuerzos, no sólo en el plan general de formación, sino también alrededor del proyecto de Desarrollo de Pensamiento Científico.

La Escuela Normal Superior, preocupada por elevar su calidad educativa, viene preguntándose desde múltiples perspectivas por la investigación formativa: ¿Puede o no el maestro hacer investigación y de qué tipo?, ¿Qué entiende la institución por investigación formativa y en qué momento es oportuno iniciarla?, ¿Cómo desarrollar competencias investigativas en los niños y niñas de preescolar y básica primaria de la institución?

Frente a la pregunta si puede o no el maestro hacer investigación, se han generado en la institución educativa reflexiones, experiencias y búsquedas bibliográficas que posibiliten dilucidar este interrogante; ya se trascendió el cuestionamiento de la posibilidad o no de que el maestro haga investigación, acogiéndose a la viabilidad de la Investigación Acción Educativa; Bernardo Restrepo (2008) argumenta que es posible hacer investigación pedagógica puesto que “si hablamos de la práctica pedagógica cotidiana, sí es capaz el maestro, el más capaz y el mejor dotado, y puede hacerlo a la vez que enseña (...) El maestro puede hacer investigación cualitativa del tipo de Investigación

1 *Especialista en Educación Ambiental. Trabajadora Social. Licenciada en Educación Preescolar. Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo del municipio de Marinilla, Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia REDMENA.

Acción Educativa dirigida a transformar prácticas educativas diversas; e Investigación Acción Pedagógica orientada a la transformación continua de su práctica pedagógica”²

Se hace claridad en este asunto, porque es improbable pensar en la formación en investigación, cuando el maestro no ha reconocido e interiorizado ésta postura, y más aún, no la asume cotidianamente en su aula de encuentro y espacio escolar. Aunque en un acercamiento lento debido a las distintas responsabilidades académicas y poca cultura escritural por parte de los maestros formadores y en formación (elemento relevante en los procesos investigativos); es de reconocer que en la Escuela Normal Superior de Marinilla, se avanza en la meta de apropiar la Investigación Acción Educativa como eje fundamental de las actividades curriculares institucionales.

La evolución en el aspecto curricular ha implicado reconstrucciones al plan de formación general y a los planes de estudio de cada uno de los núcleos disciplinares, este proceso se ha venido desarrollando de manera participativa, contando con la intervención de los distintos actores escolares como:

- Los maestros en formación quienes han aportado en el proceso diagnóstico y en las propuestas metodológicas de acuerdo con sus intereses y preguntas de tipo pedagógico y científico.
- Los padres de familia a través del proyecto Escuela de Padres, quienes han participado en la socialización de avances y ajustes frente a los distintos planes de estudio de los núcleos, aportando desde su saber cotidiano.
- Los maestros formadores, quienes han evidenciado en la socialización de los planes de formación vacíos conceptuales que afectan el diálogo inter-núcleos y la apropiación de los componentes de éste; por lo que se ha procedido a la construcción colectiva de los conceptos y acercamientos teóricos que respaldan dicho plan; el producto teórico surgido de la discusión ha sido analizado y avalado en el consejo académico.

156 ►

Finalmente se define como estructura general, partir del reconocimiento de la pregunta investigativa institucional, la cual hace referencia al **“Cómo formar un maestro investigador desde los postulados teóricos de las pedagogía activas y la estrategia formativa del Dispositivo Formativo Comprensivo”**. Ésta pregunta orienta los distintos proyectos de investigación de cada núcleo disciplinar; el dispositivo formativo comprensivo le permite a la institución

2 RESTREPO, Bernardo . Revista No 4 Conversaciones Pedagógicas. Universidad Católica de Oriente Facultad de Educación. Diciembre 2008.

visualizar los elementos que intervienen en el proceso formativo de un maestro³ y las pedagogías activas sustentan y sirven de referencia a dicho proceso.

A partir del reconocimiento de la pregunta orientadora general y la pregunta particular de cada núcleo disciplinar, cada núcleo visualiza por niveles, articuladamente desde preescolar hasta el ciclo complementario, unos elementos claves dentro del plan de formación; entre estos se encuentran:

Los núcleos problémicos entendidos como esas preguntas orientadoras de los procesos investigativos que surgen de intereses particulares y/o colectivos y que originan un saber investigativo en torno a los saberes específicos del núcleo disciplinar.

Es importante entender lo anterior porque da origen a **los núcleos temáticos**; es decir, aquellos conceptos abarcadores interdisciplinarios, que posibilitan dilucidar un campo de conocimiento. En otros términos, reúne objetos de conocimiento provenientes de diferentes saberes y ciencias con los cuales se pueden producir objetos de enseñanza, que les permiten a los maestros formadores y en formación acercarse desde múltiples miradas a una temática común.

Esos **objetos de conocimiento** que provienen de distintos saberes y ciencias, son entendidos como aquellos problemas, preguntas, conceptos y teorías que la ciencia ha ido construyendo a través de su historia avalados por la comunidad científica; y los **objetos de enseñanza** como construcciones didácticas que comprenden los procesos de selección, reconceptualización y recontextualización de aspectos determinados de las ciencias y los saberes (objetos de conocimiento) para su circulación en el contexto escolar con una intencionalidad pedagógica.

Se recurre luego al planteamiento de ¿cómo puede ser enseñable el objeto conocido?, aquí surge la necesidad de conceptualizar la **didactización** entendida en la Escuela Normal, como el verdadero acto creador del maestro, cuando se interroga por la intencionalidad formativa de la selección de un objeto de conocimiento, preguntándose el porqué, el para qué, a quién, el cómo, el con qué, el cuándo se enseña, entre otros, lo cual se concreta en el hacer pedagógico.

En lo que hace referencia a las competencias, logros, indicadores de logros, logros promocionales y resultados esperados, que en cierta medida evalúan y cualifican el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende:

3 Para ampliar el tema del Dispositivo Formativo Comprensivo remitirse a la revista Educación y Pedagogía No 16. De la Universidad de Antioquia 1996.

- **Competencia** como la capacidad para actuar poniendo en práctica habilidades cognitivas, comunicativas, procedimentales y actitudinales que se desarrollan a través del proceso formativo, fortaleciendo las potencialidades individuales.
- El **logro** entendido como lo que se espera que un sujeto alcance en un proceso formativo, es la meta a alcanzar, es gradual y flexible.
- **El resultado esperado** consolida el proceso formativo ya que se convierte en un medio o manera de identificar los logros y las competencias de los maestros en formación, debe estar impregnado del carácter pedagógico propio de la Escuela Normal y construido colectivamente desde el consenso de los actores; es en éste consenso donde aparecen los proyectos de aula, como una de las posibilidades de consolidación de los procesos formativos.⁴

Se puede concluir frente al primer interrogante que es necesaria la apropiación de la investigación por parte del maestro formador y la inclusión de ésta en el currículo; ya que un maestro que investiga genera paulatinamente cultura investigativa en sus maestros en formación.

Sin dejar de reconocer el valioso apoyo de las instituciones que ofrecen formación en investigación, la escuela es quizá la más responsable de fomentar y motivar la formación investigativa; no se puede pensar en dejar esta responsabilidad solamente para los grados de décimo, once y ciclo complementario o para los niveles de educación superior.

En este sentido, y haciendo referencia a la segunda pregunta acerca de qué entiende la institución por investigación formativa y en qué momento es oportuno iniciarla, se ha pensado la interrelación y transversalización de la investigación a todas las áreas del conocimiento (saberes específicos) así como en todos los niveles, materializados en los proyectos de aula e institucionales.

158 ►

Uno de los proyectos institucionales es el de Práctica Pedagógica Investigativa, liderado por el núcleo de formación pedagógica e investigación, cuyo núcleo problémico general en su plan de estudios es **¿Cómo formar maestros investigadores con dominio de un saber pedagógico y un saber específico?** A este proyecto, en los últimos dos años, se le han hecho variantes de tipo metodológico y procedimental, abriendo la posibilidad de que en una relación horizontal y proactiva, participen maestros formadores y maestros en formación

4 Para ampliar algunos conceptos y estructura del plan de formación institucional remitirse a la síntesis ejecutiva del PEI Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo. Págs. 109-135.

del Ciclo Complementario, grado Once y Décimo. Con su participación en la Práctica Pedagógica Investigativa, los maestros en formación contribuyen desde su potencial didáctico y pedagógico, a través de una estrategia personalizada, al desarrollo de dos subproyectos Desarrollo de competencias científicas y Desarrollo de competencias lectoras y de producción textual.

El proyecto está estructurado en tres fases con una duración de un semestre cada una: la primera enfocada a la capacitación y apropiación teórico conceptual de los maestros coinvestigadores; la segunda, está pensada como un proceso de acercamiento a la práctica pedagógica a través de una estrategia de subgrupos (personalizada); en la tercera fase el maestro en formación del ciclo, planea los encuentros de saberes y los desarrolla frente al grupo completo; usualmente entre cuarenta y cuarenta y cinco maestros en formación por grado.

El subproyecto de pensamiento científico se lleva a cabo con la intención de potencializar las competencias científicas, generar en los niños y niñas procesos de apropiación de las ciencias, así como fortalecer los lazos afectivos y de cooperación entre estos y los maestros en formación practicantes, a través de la estrategia personalizada de trabajo en equipo. Para la planeación y concreción de dicho subproyecto, se tienen en cuenta los intereses de los niños y niñas, quienes hacen lectura de su contexto y formulan preguntas que les generan curiosidad, motivándolos a la exploración científica a partir de la realización e interpretación de experimentos, así como el disfrute de vivencias científicas.

Es necesario aclarar que el proceso de formación en investigación específicamente desde el proyecto de pensamiento científico se ha llevado a cabo de manera continua durante año y medio; este proceso además responde a una búsqueda colectiva y experimental; colectiva porque es pensada por el grupo de investigadores (Núcleo de Formación Pedagógica e Investigación y Núcleo de Ciencia y Tecnología), coinvestigadores (maestros en formación ciclo complementario), grupo de apoyo (grado once) y grupo de refuerzo (grado décimo); y experimental porque se reconoce como una experiencia en búsqueda de posibles rutas y caminos en el proceso de formación inicial de maestros investigadores.

El equipo de trabajo evalúa permanentemente el proceso con los distintos actores del proyecto; además se reúne periódicamente para reflexionar y retroalimentar la investigación.

En el desarrollo del proyecto, los niños y niñas observan, preguntan, exploran y descubren el entorno desde experiencias científicas planeadas, reconceptualizadas y recontextualizadas por los maestros formadores y los maestros en formación practicantes. Esto pensado desde el estilo procesual

constructivo, o sea “ aquel que pone énfasis en el *proceso* (...) El universo del lenguaje, la emoción, la interactividad, la libertad, la creatividad y la novedad hacen parte de las condiciones y posibilidades constructivas del proceso formativo”.⁵ Como se percibe a partir de lo citado, se asume como eje central la interacción y los vínculos entre los actores y el conocimiento, todo desde la comunicación y la colaboración; se pretende que a futuro, es decir, cuando los niños y niñas que hoy son beneficiarios del proyecto estén haciendo su bachillerato, sean ellos quienes ejecuten las propuestas investigativas, motivando a otros niños y niñas a participar en experiencias de este tipo.

Uno de los fines primordiales del proyecto es formar en los niños y niñas un pensamiento crítico y transformador, que les garantice herramientas para la búsqueda de estrategias de solución a sus problemas cotidianos y la interpretación del mundo que los rodea.

Igualmente, este proyecto se inscribe dentro de los planteamiento teóricos de John Dewey (pedagogo fundamental dentro del hacer institucional), el cual “reconoció el aprendizaje como resultado de la acción y la formación de los hábitos mentales a partir de la actividad de pensar; ante lo cual, el mundo real constituía el mejor laboratorio para una enseñanza significativa, bajo este modelo educativo el aprendizaje se derivaba de los intereses de los alumnos, se efectuaba a través de la indagación y se reconocía, además, a la escuela como un microcosmos de la realidad”.⁶

Retomando los aspectos anteriores se considera pertinente aclarar por qué se hace necesaria la revisión y ajuste del plan de formación, y la potencialización de las competencias científicas como estrategias para la formación en investigación.

La Institución educativa asume lo planteado por Dino Segura, cuando argumenta que se debe desmitificar el programa de estudios propuesto desde las temáticas preestablecidas a decisión del colectivo de maestros, y a lo ya impuesto por actores externos y ajenos generalmente a las vivencias de la escuela; es por esto que la comunidad educativa de la Escuela Normal ha venido consolidando su plan de formación.

160 ►

En la revista *Alegría de enseñar* el profesor Dino Segura R. plantea las ventajas de un nuevo esquema de la enseñanza de las ciencias; es más, a partir del ejercicio

5 www.nombrefalso.com.ar/18-04-08. 5:00 pm. GHISO, Alfredo. Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social.

6 Proyecto Ondas de Colciencias. Una experiencia significativa. Bogotá: Informe de gestión y resultados. 2003- 2006. p. 20.

en mención, se da pie para demostrar que solo a través de la investigación, es posible enseñar realmente las Ciencias Naturales. A lo largo del mismo relato se nota cómo va evolucionando la clase al surgir espontáneamente no solo las preguntas de los niños; sino también sus conocimientos previos, sus creencias y diferentes habilidades. El texto crítica a la enseñanza tradicional, no solo de las Ciencias, sino que también se puede hacer extensivo a todas las demás áreas del conocimiento. Ante la pregunta, ¿para qué la clase de Ciencias?, el autor afirma: “En este contexto vale la pena preguntarnos si lo que queremos con la clase de ciencias es (1) lograr la ciencia de los textos o aproximarnos a ella, (2) acceder a la ciencia contemporánea o (3) aproximarnos a lo que es la actividad científica.” (Segura, 1998: 15-16). La rigidez de los programas de estudio sumen al maestro en áridos procesos de repetición sin sentido, igualmente, a pesar que desde la Psicología se planteen los niveles de desarrollo del niño, “los niños de nuestras aulas serán siempre tan distintos, de una diversidad tal que hace que la clase sea una fuente interesante de sorpresas, le de vida y colorido a las actividades de aula, aspectos de los que se carecería si se lograra la homogeneidad tan buscada.” (16). Lo anterior obliga a que se repiense la selección de contenidos, pues hacerlo desde la capacidad intelectual de los niños, “sólo es posible desde consideraciones tan gruesas, que hacen que tal posibilidad se convierta en algo inútil.”(16).

Con el ánimo de aproximarse a una nueva posibilidad, empieza por definir el concepto de ciencia como “el proceso de producción de cierto conocimiento con la perspectiva de explicar asuntos relacionados con un dominio experiencial muy bien definido.” (16). Ahora, igualmente plantea el autor que es claro que los dominios experienciales sobre los que trabaja una disciplina, están levemente relacionados con la cotidianidad. Por otro lado, las principales características del trabajo de los científicos son el carácter colectivo de dichos dominios experienciales, la fuerza que ejerce sobre tales dominios el colectivo como forma de validación del conocimiento, y finalmente, se considera el hecho de que las explicaciones científicas son satisfactorias, no solamente si explican lo que se quería explicar; sino, si proyectan nuevas problemáticas o situaciones aún no consideradas. Los anteriores elementos se convierten en la base para que el profesor Segura sustente un nuevo enfoque de acercamiento a la enseñanza de las Ciencias. Acercándose más a su propuesta, argumenta con base en lo anterior la imposibilidad de la enseñanza de la Ciencia de los textos; pues el estudiante estará usualmente por fuera de tales colectivos, lo que conlleva a la incompreensión o al aprendizaje mecánico; igualmente y por las mismas razones, es improbable enseñar la Ciencia Contemporánea (según el autor, los textos tienen un retraso científico de al menos cincuenta años); aunque en este punto parecieran cerrarse todas las posibilidades, el profesor Segura abre el camino proponiendo que en la escuela sí es posible la “actividad científica”, “En otras palabras, lo que sí es posible es la construcción sobre el dominio experiencial

que existe, que posee cada quién y que todos poseemos. Dicho de otra manera, a partir del dominio experiencial que hemos ido elaborando colectivamente es posible la construcción y definición de fenómenos, la búsqueda de explicaciones válidas y la proyección de tales explicaciones a distintos ámbitos.” (17). Con lo anterior, el niño no queda por fuera de una colectividad que maneja y construye un dominio experiencial, de ahí que el par sea un interlocutor válido y lo sea igualmente el maestro; tal argumentación deja el espacio claramente libre para la idea final del autor, que es la de “vivencias de conocimiento”, las cuales “se erigen sobre el dominio experiencial que comparten los estudiante y por su estructura son similares a las búsquedas de la ciencia, aunque por su nivel son un entrenamiento permanente en el hacer de la ciencia.” (18).

Algunas de las ideas anteriores son características particulares del proyecto de pensamiento científico desarrollado en la Escuela Normal, ya que permite la construcción de las propuestas de práctica a partir de los intereses y preguntas de los niños, dando *cabida a la actividad científica* desde la construcción sobre el dominio de la experiencia que posee cada uno (Maestro formador, maestro en formación practicante, niños y niñas de básica primaria). Segura plantea además, que las vivencias del conocimiento escolar son las actividades estructuradas en torno a preguntas legítimas de los niños como grupo; estos interrogantes apuntan tanto a la acción como a la comprensión o búsqueda de explicaciones, consideradas como un hacer permanente en el entrenamiento de las ciencias.

Finalmente ¿por qué pensar en el fortalecimiento de las competencias científicas cómo otra de las estrategias para la formación en investigación? el proyecto le apuesta al fortalecimiento de estas competencias, porque a partir de esto el maestro en formación desarrolla habilidades para discernir acerca de la información científica que recibe de los distintos medios de divulgación y comunicación (internet, revistas, prensa...); aprende a tomar decisiones colectivas, juzga sobre situaciones sociales, se relaciona con el conocimiento, se apropia del lenguaje científico haciendo uso habitual del mismo; en un futuro es de esperar que cree, investigue y adapte tecnologías y modelos, fomente principios y valores científicos, además de hacer reconocimiento crítico de los posibles usos destructivos del conocimiento.

162 ►

Para concluir se considera pertinente que el maestro en formación desarrolle competencias desde el saber hacer, saber actuar (entendiendo lo que hace, comprendiendo como se actúa, asumiendo la consecuencias de sus actos) y transformando el contexto a favor del bienestar humano e institucional.

BIBLIOGRAFIA

Díaz Arce, Tatiana. *La interpretación histórico-cultural de la transposición didáctica como puente de emancipación del aprendizaje y la enseñanza*. En: Revista Praxis N° 3, Noviembre de 2003, p. 37-56.

Hernandez, Carlos Augusto, (2005). ¿Qué son las competencias? Bogotá: Universidad Nacional. Ponencia Foro Educativo Nacional. En red.

Revista ondas Conciencias. Una experiencia significativa. Informe de gestión y resultados 2003- 2006. ISBN958-8290 PAG. 20

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares, Indicadores de logros curriculares, hacia una fundamentación. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Montenegro, Aldana Ignacio Abdón. ¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere? Revista enfoque.

Restrepo, Bernardo. ¿Es importante la investigación en la formación y acción de maestro? En: Revista Conversaciones Pedagógicas. Facultad de Educación, Universidad Católica de Oriente. No 4 Diciembre 2007.

SEGURA R., Dino. Enseñar Ciencia Vs. Hacer Ciencia. En: Alegría de enseñar. Año 8. No. 34. Enero- abril de 1998. p. 15-16.

Zuluaga G., Olga Lucía y otros. (2003). Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Editorial Magisterio.

www.nombrefalso.com.ar18-04-2008.5:00pm.GHISO,Alfredo.Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social.

Documentos institucionales

- PEI 2008 (Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla).
- Proyecto núcleo de formación pedagógica e investigación. Apropiación de la investigación educativa como eje fundamental de las actividades curriculares institucionales. 2008.

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN E INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Por: **Rodrigo Jaramillo Roldán**¹

El tema de la formación en investigación adquiere a inicios del siglo XXI mayor vigencia para el desarrollo y la sostenibilidad de las organizaciones educativas debido a las exigencias de las sociedades del conocimiento y las perspectivas que la evaluación institucional genera, al privilegiar a la investigación como uno de sus referentes principales. Sin embargo es de uso común la identificación y/o confusión con la noción de investigación formativa.

Con el ánimo de contribuir en la evidenciación de las bondades de la interrelación entre formación en investigación y cultura investigativa en los procesos de formación al interior de las organizaciones educativas, se abordan a continuación los tópicos relacionados con sus fundamentos y sus vínculos pedagógicos, algunas perspectivas de amplio predominio, las limitaciones que persisten en la legislación colombiana, así como el papel del estudiante y del maestro en su praxis pedagógica.

ALGUNAS CONSIDERACIONES RESPECTO A LOS FUNDAMENTOS Y VÍNCULOS DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA CON LA PEDAGOGÍA²

Finalizando el siglo XX todavía se consideraba que la fundamentación pedagógica era patrimonio exclusivo de los maestros de la educación básica, mientras que el perfil investigativo caracterizaba a los docentes del nivel superior. Nuevos aires de cambio han dado vía a que los primeros fundamenten su hacer pedagógico

◀ 165

1 Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo calidad de la educación y proyecto educativo institucional y de la Red de maestros investigadores de las escuelas normales superiores de Antioquia, REDMENA. E-mail: rjaram@ayura.udea.edu.co.

2 En las consideraciones siguientes se retoman algunas posturas y referencias incluidas en el informe final del proyecto “evaluación de la investigación formativa en la universidad de Medellín y su impacto en los planes de formación”, elaborado por Ana Lucía Mesa Franco, Rodrigo Jaramillo Roldán y Luis Beltrán Pérez Rojas

en la investigación y la adopten como condición de vida profesional, mientras los docentes de la educación superior lo hacen con la pedagogía.

Es visible que el tránsito de la fundamentación pedagógica a la investigativa en los maestros, involucra la apropiación de las nociones de formación e investigación. En términos prácticos puede constatarse que un desempeño adecuado en investigación es consustancial a un proceso de formación. Desde aquí comienza a tener sentido la sospecha de que la formación en investigación es un problema básicamente pedagógico. Similar consideración se puede tener en cuenta para el tránsito de la fundamentación investigativa a la fundamentación pedagógica para el docente de la educación superior. En todo caso es un hecho que la fundamentación investigativa cada vez adquiere mayor importancia en la definición del perfil del maestro en todos los niveles de la educación. Ella se ha convertido en signo recurrente para la identificación de un profesional de la educación de excelente calidad.

La preocupación por la fundamentación investigativa y la formación en investigación no es tan reciente como se suele presentar. Ésta tiene antecedentes sistemáticos en Inglaterra en la década de los setentas, con los planteamientos de Stenhouse y Elliot, sin embargo los grandes pedagogos también se refirieron a todos o algunos de los aspectos que intervienen en la relación investigación formación, no exactamente con la denominación de investigación formativa, pero sí de manera explícita respecto a los elementos de la relación.

J. A. Comenio a través de la didáctica magna formula dos grandes preguntas que debe responder la educación: ¿cómo conoce el hombre? y ¿cómo enseñarle la ciencia? De ahí su gran esmero por construir un método para adecuar el conocimiento y los saberes al estado de desarrollo del entendimiento. J.J. Rousseau centra sus reflexiones en cómo hacer para que la educación desarrolle sin obstáculos las disposiciones naturales del hombre para garantizar su igualdad y construir una humanidad mucho mejor. Es decir que el problema de la educación no es el problema de la ciencia, sino el problema de la formación. Rousseau plantea el debate en torno al objeto de la educación: *¿Se educa para la vida o se forma para la ciencia?* (Quintero Corzo, Josefina et al., 2002). Pedagogos como O. Decroly, Claparede, E., Montessori, M. y Freinet C., continuaron en la línea de proponer que la Escuela se convirtiera en una organización activa que fomentara el espíritu científico. Valga también destacar a Claparede con su propuesta de la formación Universitaria de los maestros y Montessori con su crítica acérrima a los métodos y a los fines de la educación. Por su parte, autores como Vygotsky, Wallon y Piaget, pensaron la pedagogía desde la Psicología, teniendo en cuenta tanto al *sujeto que aprende* como a *los procesos* que intervienen en el aprendizaje. De ahí la importancia de los métodos en los procesos de construcción del conocimiento.

Con esta rápida consideración de algunos de los grandes precursores, sólo se quiere subrayar que la acción educativa presenta un marco referencial que sustenta lo investigativo como preocupación consustancial a la formación.

Si quisiéramos identificar la formación investigativa en relación con alguna corriente o forma de pensamiento pedagógico particular, diríamos que se asocia más directamente con la pedagogía constructivista. El Constructivismo supone una epistemología que postula que no podemos referirnos a la realidad en sí misma; sino a la construcción que a partir de nuestra interacción con el mundo hemos realizado de ella. En otros términos, realidad inventada, que en términos Althusserianos equivaldría a objeto de conocimiento. Los fundamentos de la teoría constructivista explican la formación de estructuras mentales que se van integrando paulatinamente a estructuras más complejas, gracias a la actividad cognitiva del sujeto.

La Investigación Formativa ha tenido diferentes representantes en su proceso de desarrollo, algunos de los más importantes son los Ingleses Stenhouse y Elliot, quienes se consideran como iniciadores de la Investigación Formativa en los años setentas. El primero de ellos se destacó por los aportes al estudio del currículo y por la fundación de una corriente de Investigación Formativa para los practicantes de educación.

También Argiris P., crea un movimiento que se denomina “ciencia-acción” y que empieza a tener reconocimiento a partir de 1975. Argiris es uno de los autores que más obras ha publicado sobre Investigación Formativa. Inicialmente la llamó “*aprendizaje de circuito doble*”, y después “*ciencia-Acción*”, porque consistía en tomar lo que el profesor estaba haciendo en la clase con los estudiantes y luego lo comparaba con la práctica y la teoría pedagógica.

Su propuesta comprendía los siguientes pasos:

- Se retoma lo que se está haciendo en el aula
- Se autocrítica
- Se reflexiona sobre los resultados
- Se compara con la teoría que se tiene sobre pedagogía
- Se hacen ajustes
- Se implementan acciones nuevas
- Se proponen alternativas y se van aplicando (Restrepo, 1998: 5)

En el fondo se trataba de un proceso de *deconstrucción – construcción*, en el cual participa activamente el estudiante con la orientación de su maestro. Por eso se llamó, aprendizaje de circuito doble.

En Harvard, también se realizaron estudios en el campo de los procesos educativos en la década de los ochentas, su principal representante fue Angelo Cross, quien fundó un movimiento de reflexión pedagógica, el cual empezó por el planteamiento y análisis de los procesos evaluativos. La pretensión de este movimiento fue el mejoramiento de la práctica pedagógica del docente y del aprendizaje como construcción del conocimiento, por parte del estudiante. Como consecuencia de este proceso se presenta el mejoramiento de los cursos y de los programas. Algunos denominan a este proceso “*investigación de aula.*”

Desde el contexto educativo Colombiano es la ley 80 de 1980 la que se ocupa inicialmente de plantear el problema de la investigación en la Universidad, sin embargo no es muy contundente en sus planteamientos ni expresa la forma como debe realizarse. La ley 30 plantea en forma clara los fundamentos de la Investigación Formativa para la educación superior, mientras la ley 115 de 1994 lo hace para la educación básica y media.

La propuesta de los sabios en su obra: Colombia al filo de la oportunidad (1996), también resalta el valor de la Investigación Formativa desde la perspectiva de la formación de una cultura investigativa en las instituciones educativas, cuando afirma que “La relación cercana entre ciencia y desarrollo depende de la interacción entre educación e investigación. Si se quiere que la educación forme ciudadanos con capacidad de comprender, la única vía posible es la de asegurar una estrecha relación entre la educación como proceso de aprendizaje y la investigación como proceso de generación y adaptación de conocimiento. Sin la investigación, la educación se convierte rápidamente en transmisión mecánica y estática de información, negando así la posibilidad de desarrollar una capacidad de análisis y de comprensión, y una actitud innovadora que busque entender las relaciones existentes entre los fenómenos biológicos, físicos y sociales. Las anteriores consideraciones llevan a resaltar la función primordial que la investigación debe cumplir en las organizaciones educativas de todo orden.” (Aldana, 1966:149).

También COLCIENCIAS a través del observatorio de ciencia y tecnología, en aparte relativo a la sociedad del conocimiento, plantea que “es necesario realizar el tránsito de la información al aprendizaje por lo cual se requieren tres elementos fundamentales:

168 ►

- Capacidad de manejar la información, comprende el manejo de las nuevas tecnologías de la información, el poder de acceder a la misma y la capacidad selectiva en su uso.
- Desarrollar capacidades para convertir la información en conocimiento

- Tener capacidad para generar procesos sociales de aprendizaje” (COLCIENCIAS, 1999:4)

Queda claro, entonces, que la investigación debe estar íntimamente relacionada con el aprendizaje. Esta es una relación básica e indisoluble de la Investigación Formativa. Además se resalta la importancia de la información en el proceso de construcción del conocimiento.

REDSIN (2001) plantea su carácter de pioneros de la Investigación Formativa en la Universidad de Antioquia desde 1980 y a través de ella los grupos pertenecientes se han comprometido con los procesos de indagación en el aula donde se elogia la pregunta, se aprende a aprender, se fortalece la capacidad de trabajo en grupo, se fomenta una cultura interdisciplinaria donde se mantienen despiertas las capacidades de asombro y la curiosidad frente a la complejidad de la vida.

En la valoración del docente de la educación superior se toma como indispensable el perfil investigativo, pero ahora más asociado a su hacer pedagógico. De igual manera, en el perfil del nuevo maestro para la educación preescolar, básica y media es relevante el papel de la reflexión y la creación de nuevos conocimientos desde su acción pedagógica; es decir, desde la praxis. En estos maestros la consigna del centramiento exclusivo en lo pedagógico ha comenzado a modificarse, debido a una revaloración de la formación investigativa. De esta manera, retoma validez el reconocimiento de que la investigación es factor de calidad de la docencia, cuando se asocia a ella (Letelier, 1999).

De los dos campos de transición indicados arriba, podemos identificar un tercero, caracterizado por el paso del docente investigador al investigador docente. En este marco se tiene la convicción de que la investigación cualifica la docencia y viceversa, la relación entre ambas dimensiones ha presentado a lo menos tensiones de orden administrativo, económico e ideológico a nivel de la gestión institucional, cuando se ha sobredimensionado alguna de ellas. Quiere decir que han existido dificultades significativas al momento de pasar del rol de privilegio de la docencia al de la investigación; o por el contrario, cuando esta última ha sido considerada exclusivamente de mayor importancia.

En el orden de la gestión y la administración han sido recurrentes las aseveraciones en torno al carácter prioritario de la formación de maestros investigadores y a la necesidad de reconocer que la docencia y la investigación forman dos campos en abierta interacción, los cuales son consustanciales a la misión de las instituciones educativas, sobre todo las que se relacionan con el nivel superior.

En la práctica institucional, sin embargo, siguen siendo limitados y en ocasiones inexistentes, los reconocimientos, incentivos y condiciones ambientales e infraestructurales para el desarrollo de las actividades de investigación, sobre todo en las organizaciones educativas de los niveles de básica y media. Siguen siendo ideales y marginales los tiempos reales de dedicación para actividades de investigación. Incluso en el orden legal se constatan tropiezos mayúsculos para reconocer y validar descargas y dedicaciones a la investigación, llegando a situaciones de irrespeto y descarada apropiación y aprovechamiento para la imagen institucional de los productos de sus maestros sin realizar inversión alguna.

En las organizaciones educativas el estatus del componente investigativo muestra un incremento significativo respecto a otros componentes, cuando se trata de establecer el perfil de los nuevos maestros. Valga mencionar los avances obtenidos en 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 interna para las actividades investigativas y la definición de estrategias de promoción y difusión del conocimiento producido por los actores institucionales.

La acción pedagógica demanda un ejercicio de asunción de la autonomía y la libertad en el proceso educativo, el cual prepara para el ejercicio de la investigación. De allí que la pedagogía de la emancipación y para este caso con fines investigativos, se puede apoyar en unas acciones fundamentales que la caracterizan:

- El trabajo independiente y autónomo del alumno, y en la apropiación formativa de los modos de trabajar;
- En la interacción y la solidaridad, como elementos indispensables en la existencia de la democracia.
- En el lenguaje, cuyo desarrollo es medida adecuada del desarrollo de la inteligencia;
- En que el alumno se cree, mediante la apropiación y participación un horizonte de comportamientos en que él mismo pueda darse la norma de su propia existencia." (Letelier, 1999).

170 ►

Dentro de las búsquedas de preparación del estudiante para la denominada Investigación Formativa, aspectos como la independencia ideológica e intelectual, la capacidad de interactuar con otros saberes y la apropiación subsiguiente de este proceso constituyen aspectos importantes para el logro de los objetivos de formación, ellos apoyan la consolidación de una cultura

investigativa. El resultado y experiencias en la búsqueda de la formación del estudiante en investigación, dentro de las dinámicas de la investigación formativa se convierten en un material sumamente rico para detectar tendencias y descubrir nuevas estrategias de trabajo que se dirijan a fortalecer esta cultura.

En el caso colombiano las primeras experiencias obtenidas con la práctica educativa de los semilleros de investigación dejan ver que, más allá de los cursos tradicionales de epistemología y metodología de la investigación propios de cada programa, se empieza a reflexionar acerca de los vínculos entre pedagogía e investigación como aporte a la construcción de una cultura de la investigación.

Carmen Emilia García (2003) señala que las premisas sobre las cuales se gestaba la iniciativa de desarrollar un curso de Metodología de la Investigación, implicaba que:

- Los docentes de estos cursos no son los profesores con la mayor experiencia investigativa.
- La mayoría de los docentes son de cátedra y su motivación es más de carácter laboral.
- Los cursos resultan “muy aburridos” para los estudiantes, pues en general son listados estereotipados de formalismos y reglas estadísticas en “el vacío”.
- Así pensamos, que el curso de “metodología”, repetido en casi todos los programas académicos y en todas las instituciones, no es congruente con la idea de promover una buena formación investigativa y una actitud científica; más aún, es posible que se esté logrando un efecto contrario.

El fortalecimiento de los semilleros de investigación y los resultados consecuentes de tal experiencia en escenarios locales y nacionales indican que se ha evolucionado frente a la realidad de una cultura investigativa. Aunque la expansión de la educación superior con docentes de cátedra, continúa siendo una realidad y la necesidad de continuar con cursos de metodologías y seminarios de investigación y estadística también son permanentes, luego la formación investigativa continúa en manos de docentes que no tienen necesariamente experiencia específica desde el punto de vista teórico y práctico en la práctica investigativa y sus teorías respectivas.

Frente a este escenario Jorge Ossa recuerda a Morin, quien desde su obra “los siete saberes necesarios para el próximo milenio”, recuerda que frente a la pregunta por el conocimiento y por supuesto, por la forma en que se enseña cómo llegar a éste, se presenta un error permanente y es creer que el conocimiento es el espejo de la realidad. Cuando Morin habla de las

“cegueras del conocimiento” alude a un error frecuente que es desconocer que el conocimiento resulta de una diversidad de percepciones. Por lo tanto, el conocimiento no es el espejo de la realidad y si se pasa de la percepción al terreno de lo intelectual, el error simplemente se profundiza, puesto que en este punto “el conocimiento se funda en palabras, ideas, teorías y lenguajes, todos ellos dependientes de la traducción, de la interpretación y éstas, a su vez, dependientes de la subjetividad del individuo.” (García, 2003). El sentido de la investigación en el pregrado parte del mismo significado del verbo investigar, *in vestigium iren*, “Proceso que nos permite, en primer lugar, maravillarnos y, en segundo lugar, hacernos la pregunta y de paso ser conscientes de nuestros conocimientos y nuestras ignorancias y de nuestro proceso mismo de pensar”. Dicho postulado puede reafirmarse entonces en la necesidad de trabajar desde las competencias.

EL ESTUDIANTE COMO PROTAGONISTA

Porque la investigación es esencialmente praxis, en el caso de la investigación formativa debe prestarse especial atención al contexto del aula de clase y específicamente desde la acción del estudiante. La intención debe ser familiarizar al estudiante con las distintas fases del proceso de investigación científica. Que el estudiante se relacione con la lógica de la investigación a través de la realización de actividades que le son propias, es decir que a través de la práctica desarrolle actividades como la observación, la indagación, la búsqueda, el análisis, la síntesis, la formulación de nuevas ideas a partir de los conocimientos previos, entre otros. Para la Investigación Formativa es muy importante que el estudiante parta de la insinuación de su maestro, de su ejemplo y de su motivación. Se entiende que la investigación en el aula debe hacerse de manera sistemática, formalizada y ordenada tal como corresponde a los criterios básicos del método científico.

La Investigación Formativa tiene como principales elementos de referencia el aula y la escuela. Por ello se hace necesario que el profesor pueda transmitir a sus alumnos la actitud crítica que implica la formación de conocimientos por medio de la investigación y no por medio de la vía transmisionista del no conocimiento. El estudiante como protagonista de los procesos de formación en investigación no puede ser mirado exclusivamente desde la óptica del receptor pasivo. El suele ser tan protagonista como el maestro y en ocasiones, mucho más, como lo han demostrado los trabajos desarrollados por Francisco Cajiao, Rodrigo Parra Sandoval y los mismos maestros participantes de los proyectos ONDAS a lo largo del territorio nacional de Colombia. Puede afirmarse inclusive, que un adecuado acompañamiento pedagógico siempre genera alternativas investigativas en los alumnos.

Finalmente, es preciso identificar una alternativa de investigación acción educativa, sobre todo en los maestros en formación, cuando asumen total protagonismo a través su práctica docente inicial. Esta es una alternativa viable y efectiva para la formación pedagógica desde la investigación y viceversa.

MAESTRO Y PRÁCTICA DOCENTE

Como se insinuó en el apartado anterior, el modelo investigación – acción es en la actualidad el más utilizado para el estudio de la práctica pedagógica y para entender cómo se ha transformado y cómo la figura del maestro enseñante paulatinamente cambia a la de maestro investigador.

Steenhouse empezó a hablar de la figura profesor - investigador para señalar la dependencia del cambio pedagógico de la capacidad de reflexiva del docente. Dicha capacidad reflexiva apunta a dos prácticas fundamentales:

- Investigación sobre un problema práctico, para transformar estrategias docentes.
- Modificación de prácticas docentes como respuesta al problema planteado anteriormente, allí se revisa su eficacia y la evaluación permite implementar cambios. Por eso se afirma aquí que “la acción inicia la reflexión”. (Elliot, 2000: 67).

En éste último punto la práctica se constituye en hipótesis y forma de investigación. “La búsqueda de la comprensión se desarrolla a través de la modificación de la práctica y no antes de tales cambios”.

Uno de los aportes definitivos para la investigación pedagógica que deja la experiencia de Stenhouse, analizada por Elliot, es que se plantea una distinción conceptual entre: el rol de “investigador”, el participante externo respecto al “investigador” y el práctico. Así se empezaría a contrastar una investigación de primer orden ejecutada por los profesores directamente y una de segundo orden que realiza un equipo de expertos externos observadores, esta última en muchos casos respalda y complementa la primera.

Estos planteamientos concuerdan plenamente con la propuesta del Doctor Bernardo Restrepo Gómez quien ha validado su propuesta con más de mil maestros en Colombia, especialmente en cuanto a la fundamentación pedagógica que debe tener la formación en Investigación.

Frente a la alternativa de la investigación formativa, abocamos por la cultura investigativa, como estrategia integral para el desarrollo investigativo, tanto

en el nivel superior como en la educación básica y media. Son múltiples los elementos que convergen para el establecimiento de una cultura investigativa. Entre estos valga hacer referencia de manera especial a la formación, señalando de entrada que esta, en tanto objeto pedagógico, es primeramente un problema de cultura.

Como se ha visto, se hace mención del concepto de formación desde dos ámbitos en el presente contexto. El uno asociado al apelativo de investigación formativa y el otro en términos propiamente pedagógicos de la formación en investigación. Nos interesa ampliar las consideraciones sobre este último, ya que es el que mayor emparentamiento puede guardar con acciones de gestión educativa y de acción pedagógica.

Por su parte, el concepto de cultura investigativa, lo tomamos en el sentido más amplio de la acepción. Aquí pueden incluirse, entre otros, 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. (Jaramillo: 2007).

También se deja por sentado que, si se opta institucionalmente por la cultura de la investigación, hay que comenzar por establecer políticas, definir un sistema y dar forma a una estructura destinada a dicho propósito. (2007: 113-114)

La adopción de la investigación como política institucional equivale a generar propósitos para asumirla con prioridad y como parte integral del proyecto educativo institucional. Vista de este modo, la cultura investigativa abarca diversos componentes. “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” (Restrepo Gómez, 2005: 4). En todo caso, asumido el desarrollo investigativo desde una visión de cultura investigativa, coadyuva a superar falacias traídas a cuento desde una visión que coloca al maestro como imposibilitado para generar nuevos conocimientos educativos y pedagógicos a través de procesos de investigación.

174 ►

Al pensar en la fundamentación teórica y metodológica, así como en los avances aplicados de la investigación formativa en el contexto Colombiano, necesariamente hay que pensar en Bernardo Restrepo Gómez. Su propuesta comprende a los estudiantes y a los docentes, privilegiando el mejoramiento de las prácticas educativas y pedagógicas de estos últimos.

Respecto a los estudiantes, valga decir que su referencia se hace fundamentalmente en términos de la doble connotación de investigación formativa y de formación en investigación, con cubrimiento de la totalidad de los niveles del sistema educativo. Desde la educación básica y media, hasta los niveles superior y posgraduado. En este caso se cuentan las experiencias asociadas con acciones formales de orden curricular que se materializan en énfasis institucionales, cursos de metodología de la investigación u otras alternativas que hacen parte de una cultura investigativa, como es el caso de los semilleros de investigación.

En los docentes mientras tanto, la investigación formativa adquiere énfasis en su práctica educativa y pedagógica y tiene la especificidad de ser investigación acción educativa (IAE). Es decir, que se centra en la generación de conocimiento nuevo desde la práctica del docente y tiene como condición la transformación de la misma. Aunque en el caso de la investigación formativa con los docentes no se ha presupuestado un conocimiento sólido de teorías y metodologías investigativas, se admite que el proceso de adopción de la IAE conlleva aprendizajes asociados con estos campos cada vez más desarrollados.

La noción de investigación formativa ha tendido a no considerar el aprendizaje de teorías y metodologías investigativas con criterio fundamentado ni la asunción de un desempeño profesional como investigador, sea en el rol de estudiante o de maestro. Sin embargo, paulatinamente las ha ido integrando al proceso investigativo. La formación en investigación mientras tanto, se ha reservado para los niveles de maestría y doctorado. En el primer caso, pueden sumarse los aprendizajes investigativos más como ejercicios conducentes a lograr familiaridad con los conocimientos teóricos, metodológicos y de gestión en un campo del conocimiento y con una perspectiva de promoción y/o generación de actitudes, aptitudes o potenciación de la innovación y la creatividad. O sea que, como lo diferencia Restrepo Gómez (2003) “la investigación formativa y la investigación científica en sentido estricto, más ligada la primera al pregrado y la otra más propia de la maestría y el doctorado y de la materialización de la misión investigativa de la universidad”.

Desde el texto “Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad,” (Restrepo: 2003) se constatan perspectivas importantes para analizar el tema de la investigación formativa, las cuales se asocian con sus acepciones y formas de implementación. De hecho se aclaran las perspectivas de enseñar a investigar y hacer investigación. Es decir, al ejercicio de la docencia investigativa y la producción o generación sistemática de conocimiento, con su correspondiente aplicación para resolver problemas del contexto. O sea, como competencia propia de los investigadores profesionales. Adicionalmente se relaciona la investigación formativa, con la

cultura investigativa. Cabe en este contexto referir entonces la investigación como práctica. En todo caso, “práctica que se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación” (1).

Como queda dicho, la investigación formativa se diferencia de la investigación científica en sentido estricto. En ambos casos la investigación está unida íntimamente la creatividad y sus resultados son también creación de conocimiento científico técnicos y de carácter tecnológico. Restrepo Gómez introduce diferenciación de varias connotaciones de la noción de investigación formativa. Comienza por ubicar el debate en el terreno pedagógico, al destacar estrategias que pudieran privilegiarse en un momento determinado, como es el caso de la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, que se configura como espacio para la investigación formativa. Al respecto concluye Restrepo que desde esta estrategia de enseñanza es más posible fomentar competencias investigativas, así no se desarrollen proyectos completos de investigación. Es lo que puede denominarse investigación formativa.

Entre los antecedentes del acuñamiento del término “investigación formativa” para la educación superior, se destaca la visión predominante en el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, en los términos descritos por el profesor Restrepo. La postura del CNA es coincidente con la visión de investigación formativa que persiste desde la segunda mitad de la década del 90 del siglo XX, como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes. Es una generación de conocimiento menos estricta, menos formal, menos comprometida con el desarrollo mismo de nuevo conocimiento o de nueva tecnología.

Esta forma de concebir la investigación formativa está asociada a una visión de la Investigación exploratoria, en cuanto acepción de la investigación formativa como búsqueda de necesidades y que ha tenido fundamentación desde Dikin y Griffiths (1997) (Citado por Restrepo: 4), quienes la refieren como “un término general que describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas”.

176 ►

La formación en y para la investigación corresponde a una acepción del término Investigación Formativa, donde la prioridad es la de “formar” en y para la investigación a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación. En el caso de la “formación investigativa” del estudiante, se plantean estrategias como el ABP o Aprendizaje Basado en

Problemas, el Seminario Alemán, el estudio de casos, el método de proyectos, y otros; las tesis de grado son otra aplicación de esta segunda acepción, lo mismo que el ensayo teórico y la participación en proyectos institucionales de investigación dirigidos por los docentes o investigadores de los centros de investigación.

Otra forma de aludir a la Investigación formativa consiste en la transformación en la acción o práctica. Esta se remite conceptualmente a Walker (1992) (Citado por Restrepo: 5), quien acuña el término referido a la investigación-acción. O sea, que el término “investigación formativa” tiene que ver con el concepto de “formación”, de dar forma, de estructurar algo a lo largo de un proceso. Es aquí donde se dimensiona en sentido estricto su alto contenido pedagógico. “Desde la función pedagógica centramos la atención en la investigación formativa; desde la visión de la misión universitaria de generar conocimiento teórico y conocimiento sobre la aplicación de conocimiento (conocimiento tecnológico), centramos la atención en la investigación científica en sentido estricto”.

En el orden propositivo, lo cual seguramente será pista importante para sustentar políticas institucionales, Bernardo Restrepo (2003) plantea formas de implementación de la investigación formativa, aclarando que en el terreno de la función pedagógica de la investigación, se cuenta con métodos y prácticas de docencia investigativa ensayados por las instituciones. Refiere formas desde las cuales es posible potenciarla, como el ensayo teórico, el trabajo de los estudiantes con el profesor que investiga, el preseminario investigativo, entre otros.

En la denominación de la Investigación científica en sentido estricto, el profesor Restrepo deja planteados otros aspectos que igualmente siguen siendo válidos para la investigación formativa. Esto es, su visión como construcción colectiva del conocimiento, El sometimiento al método, a la crítica y al debate de sus hallazgos de investigación, así como a la internacionalización.

Es clara la relación entre formación en investigación e investigación formativa, tanto como sus intencionalidades. La investigación formativa puede ser más eficaz si se materializa como estrategia para la instauración de una cultura investigativa. La formación investigativa propiamente dicha se sostiene con base en actividades destinadas a dotar a los investigadores en ciernes de fundamentos, estrategias, técnicas y procedimientos para el ejercicio profesional de la investigación.

LA CULTURA INVESTIGATIVA COMO ALTERNATIVA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA.

A modo de conclusión creemos necesario abandonar la noción de investigación formativa, para adoptar la investigación como referente importante de calidad en la formación de los profesionales. O si se prefiere, como referente de una educación con calidad en todos los niveles.

Ante la convicción de que todo proceso de investigación es por esencia formativo, proponemos que se privilegie la denominación de formación en investigación, destacando tres orientaciones principales. Por una parte, el proceso generado mediante la investigación acción participativa del maestro en torno a sus prácticas educativas y pedagógicas, realizada en forma individual o colectiva, bien sea con sus estudiantes o con otros colegas. Caso especial el de la investigación acción educativa (IAE), ampliamente sustentada y validada por Bernardo Restrepo Gómez. (2000).

Una segunda orientación enfatiza en las múltiples intervenciones pedagógicas del maestro destinadas a propiciar o potenciar actitudes y aptitudes frente a los distintos objetos de conocimiento. En este caso se nos revela la investigación formativa como problema pedagógico. O en otros términos, la investigación formativa tiene realidad gracias a la intervención del maestro. En este caso caben las múltiples acciones educativas y pedagógicas que tienen lugar en la escuela, desde el preescolar hasta la educación superior (Santillana - UNESCO, 1996). Desde la enseñanza de las nociones básicas referidas a las distintas ciencias y los componentes fundamentales para un espíritu científico, como la enseñanza de métodos y técnicas para la formulación de objetos, el diseño de instrumentos para recolectar o analizar datos, entre otros. Caben por tanto, temas como la enseñanza para la comprensión, como lo propusiera Morin. “Hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, *com-prehendere*, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad. Explicar, es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva. La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana” (Morin, 1999).

178 ►

Si bien el problema de la formación investigativa está enteramente relacionado con aspectos culturales, también entra a ser parte de los currículos escolares. En esta medida “todos los niños tienen algún talento especial susceptible de ser desarrollado” (Cajiao, 2004).

Finalmente, la tercera orientación que proponemos está referida en torno a la noción de cultura investigativa. Es decir, la referencia a múltiples procesos relacionados, que van desde la comunicación y la difusión, hasta asuntos de normatividad y formas de aproximación con el conocimiento. Esto es en últimas, privilegiar una cultura investigativa como alternativa de la investigación formativa.

BIBLIOGRAFÍA

Aldana valdés, Eduardo y otros (1996). Misión de Ciencia Educación y Desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad. Bogotá: Presidencia de la República.

Bunge, Mario (1971). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cajiao Restrepo, Francisco. (1996). La formación de maestros y su impacto social. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

COLCIENCIAS. (1999). Observatorio de Ciencia y Tecnología. Bogotá.

COLOMBIA. Presidencia de la República (1994). Consejería para la Modernización del Estado. Informe conjunto Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: COLCIENCIAS.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (2000). Imagen e identidad del maestro. Historia y epistemología de la pedagogía. Bogotá: Facultad de Educación.

Elliot, John. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Ediciones Morata.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ (FUNLAM), (1999). Taller sobre programas y líneas de Medellín, 25 y 26 de agosto de 1999.

García, Carmen Emilia. OSSA, Jorge. SALDARRIAGA, Omar. (2003). Los semilleros de investigación. Hacia la reflexión pedagógica en la educación superior. Medellín: Fondo Editorial Biogénesis.

González Agudelo, Elvia María. El desarrollo de competencias científicas en la educación superior. En *Lectiva*. No 10. Diciembre de 2005.

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).

180 ►

_____ Cultura investigativa y formación de maestros. Medellín, 2007.

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.

Müller De Ceballos, Ingrid. Temas escogidos de la Pedagogía Alemana Contemporánea. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones - CIUP – 1995.

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.

Quintero Corzo, Josefina; Muñoz Giraldo, José Federmán; Munevar Molina, Raúl Ancízar. Significado de la investigación pedagógica en la docencia Universitaria. En: NOVUM. Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales. N° 26, 2002.

REDSIN, Red de Semilleros de Investigación. Universidad de Antioquia. Medellín: Vieco. 2001.

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.

_____ Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. En Revista Educación y Pedagogía. Vol. XVIII num. 46.

_____ Investigación Formativa e investigación científica en sentido estricto. Documento Policopiado. Medellín. Universidad de Antioquia. 2001.

TAMAYO Y TAMAYO, Mario (1995). El proyecto de investigación. Bogotá: ICFES. (Serie aprender a investigar).

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Vicerrectoría de Docencia. Memorias del Seminario – taller, docencia investigación: 12-14 de abril de 1999. Mario Letelier Sotomayor PP: 16-30.

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN, Vicerrectoría de Investigaciones. Evaluación de la investigación formativa en la universidad de Medellín y su impacto en los planes de formación. Informe de investigación. Mesa Franco, Ana Lucía, Rodrigo Jaramillo Roldán y Luis Beltrán Pérez Rojas Medellín, 2008.

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

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES: DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

Irene Zapata R.^{1}*

El presente artículo tiene como propósito promover la reflexión de todos los actores comprometidos con la calidad de las propuestas de formación de maestros de las Escuelas Normales Superiores, en particular, sobre la investigación como referente de calidad que propende por la formación de un maestro investigador. Por tal razón, contiene información sobre las acciones que dan cuenta del acercamiento de las normales a la investigación, los factores que han dificultado la construcción de una cultura investigativa en las Normales y las acciones que deben emprenderse para poder avanzar en la consecución de esta meta. Se espera que el artículo ayude de algún modo a pensar y a decidir sobre las transformaciones necesarias al interior de las Normales si se pretende realmente, construir una cultura investigativa que le asegure al maestro su formación permanente y le permita mirarse y ser mirado como sujeto de saber, y no sólo como reproductor de contenidos, para poder contribuir así a la construcción de saber pedagógico y al campo conceptual de la pedagogía.

1. Fundamentación legal y ético-social de la formación investigativa de las maestras y maestros colombianos.

La complejidad de la sociedad actual desencadenada por vertiginosos cambios que emergen gracias a la capacidad del ser humano para producir, transformar, aplicar y socializar el conocimiento, ponen en evidencia la relación entre ciencia y desarrollo, mediada necesariamente, por la interacción entre educación e investigación.

Colombia como país subdesarrollado, apenas comienza a tomar conciencia de esta relación, a partir de la Constitución de 1991 en la cual se proyecta

1 * Especialista en Dificultades del Aprendizaje Escolar. Licenciada en Español y Literatura. Docente investigadora de la Escuela Normal Superior "Genoveva Díaz" del municipio de San Jerónimo, Antioquia. Integrante del Grupo CHHES (Cómo hacemos lo que hacemos en la Educación Superior) de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia: REDMENA. irzaro@hotmail.com

la formación de un nuevo ciudadano para la construcción de un país que aproveche su alto potencial de recursos humanos y naturales.

En el año 1994, surge la Ley 115², en la cual se reglamentan dentro de los fines de la educación colombiana:

“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” (p.4).

“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 educando ingresar al sector productivo” (p.5)

Pero, ¿cómo se pueden alcanzar estos fines si los maestros y maestras no están formados para la investigación? ¿Podrá un docente acompañar con calidad a sus educandos en alguna práctica investigativa, sin la formación y la experiencia requeridas? Es evidente que no puede hacerlo. De ahí, la importancia de la formación del maestro como investigador si se pretende formar sujetos con capacidades investigativas que contribuyan a la construcción del conocimiento y generen desarrollos en las distintas esferas del orden social.

En el año 1995, se conforma la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo³, con el fin de elaborar una “carta de navegación para el futuro educativo y científico con miras al siglo XXI”⁴.

Dicha Misión realiza un análisis de la cruda realidad educativa colombiana y resalta la función primordial que debe cumplir la investigación en las universidades y demás centros de educación superior, dada la estrecha relación entre ciencia y desarrollo; pero también destaca los obstáculos que existen en Colombia, para el desarrollo de programas y grupos de investigación, debido a la estructura, y a las resistencias existentes al interior de las instituciones educativas.

Han transcurrido ya, trece años de esta evaluación de los Sabios, y los obstáculos continúan visibles, no sólo por factores internos a las instituciones, sino también externos, provenientes de la falta de apoyo real y efectivo de los entes administrativos de carácter nacional, departamental y municipal.

2 Ley General de Educación.

3 Integrada por colombianos de alta calidad humana, profesional y científica. También reconocida como Misión de los Sabios.

4 Contendida en el documento “Colombia: al filo de la oportunidad”.

En los años 1997 y 1998 se expiden los decretos 3012⁵ y 272⁶ respectivamente, en los cuales se “establecen las condiciones básicas para hacer realidad la articulación entre la docencia y la investigación en los programas de formación de educadores y realzan el compromiso de esta última con la producción de conocimiento pedagógico y didáctico” (p. 22).

Desde que se inició la reestructuración de las Normales como Escuelas Normales Superiores (1997) y el respectivo proceso de acreditación de calidad y desarrollo, requerido para poder legitimar la idoneidad de sus propuestas de formación de maestros, se viene insistiendo en la investigación como referente de calidad del proceso educativo.

El decreto 3012, establece entre otras, como finalidades de dichas instituciones:

“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 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 de la cultura “(p. 65).

En el documento Marco ⁸ se establece como requisito fundamental de calidad, el desarrollo de procesos de investigación que impacten en el contexto institucional e incidan en el mejoramiento de la calidad y en la construcción del saber pedagógico.

Se espera entonces que para el año en curso (2008), una vez hecho el recorrido por los diversos momentos de la acreditación (acreditación previa y acreditación de calidad y desarrollo) estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, las Escuelas Normales hayan asumido y alcanzado el reto: la instalación de una cultura investigativa, que las haga merecedoras de la acreditación de “alta calidad” (momento cumbre), lo cual implica la superación de grandes

5 Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

6 Por el cual se establecen los requisitos de creación y financiamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.

7 Ministerio de Educación Nacional. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Serie de Documentos Especiales. Santa Fe de Bogotá, 1998.

8 Documento elaborado por el MEN para orientar la Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores.

obstáculos internos y externos (políticos, administrativos, académicos), la ruptura de muchos esquemas tradicionalistas que impiden ver otras formas de enseñanza-aprendizaje mediadas por la investigación, más cercanas al conocimiento y a la realidad.

2. Generalidades en torno a la relación: cultura investigativa y formación del maestro investigador.

La cultura investigativa comprende un conjunto de normas, valores, estrategias organizacionales, métodos, técnicas y actitudes, entre otros aspectos relacionados con los procesos investigativos y la pedagogía de la investigación (Restrepo, 2007), los cuales le apuntan a la formación permanente del docente como investigador.

Según el profesor Restrepo⁹ (2007), en la cultura investigativa están implicadas organizaciones (equipos, grupos, comités, centros de investigación y redes); normas (estándares reconocidos por la comunidad científica, utilización de protocolos, socialización de resultados); actitudes (curiosidad, disposición para el trabajo en grupo); valores (valoración del trabajo en equipo, la crítica, el debate; el intercambio de ideas, metodologías, técnicas, hallazgos); métodos (descriptivo, explicativo, experimental); técnicas (cualitativas o cuantitativas); objetos (laboratorios, herramientas, equipos, bibliotecas, bases de datos, redes de investigadores); líneas, temas, fuentes, entre otros. Por lo tanto, alcanzar esta meta no es tan simple como parece o como pretenden hacer parecer algunos administradores de la educación que no han tenido ninguna experiencia investigativa y que esperan que los maestros investiguen sin contribuir a la creación de las condiciones requeridas en las instituciones para que se generen procesos de formación en y para la investigación.

El concepto de formación tiene que ver con la posibilidad del ser humano de mirarse a sí mismo para visionarse y transformarse (desde lo individual o lo social) mediante el desarrollo de sus potencialidades en las diversas etapas de la vida. En el caso del maestro, tiene que ver además con su formación para una profesión. En este caso, nos referimos en particular a la posibilidad que tiene el aspirante a la docencia o el maestro en ejercicio, de desarrollar actitudes, habilidades, valores y competencias para la investigación. Una formación que le permita desde la investigación acción pedagógica u otras metodologías investigativas, deconstruir sus prácticas para cuestionarlas y proponer otras prácticas alternativas de corte reflexivo, que generen un saber pedagógico que pueda registrarse mediante la escritura y someterse a la crítica

9 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.

de la comunidad pedagógica, desde el ejercicio de la lectura y la constitución de redes de docentes.

De acuerdo con Restrepo (2005), en la discusión sobre la posibilidad del ejercicio de la investigación por parte de los docentes se vislumbran tres posiciones:

La primera, se da en la línea de Stenhouse, Elliot, y Kemis¹⁰: se puede ser docente de tiempo completo y realizar actividades investigativas en relación con la práctica pedagógica, especialmente.

La segunda posición, es la de quienes opinan que la investigación constituye un proceso demasiado complejo y que por lo tanto no es posible asumirse simultáneamente con el ejercicio de la docencia (Entre éstos, Aracelly de Tezanos).

La tercera posición (la del profesor Restrepo), es una posición intermedia: Es posible la investigación del maestro sobre su propia práctica pedagógica (ya sea sobre la enseñanza o sobre la formación) pero no sobre el saber que se enseña (al menos en sentido riguroso, de tal modo que se enriquezca el corpus de conocimientos existente), ya que el docente no dispone de equipos ni del tiempo necesario para hacerlo. Se refiere aquí, el profesor, a la posibilidad de incursionar en la investigación educativa¹¹, y en particular, en la investigación acción-pedagógica, la cual según él mismo, tiene sus orígenes en el método de investigación acción, propuesto en 1947 por Kurt Lewin, sicólogo social.

Al respecto, es posible pensar, que cualquiera que sea la posición, es necesario la creación de condiciones para que el maestro pueda practicar la investigación, de tal modo que pueda formarse a sí mismo, para luego poder contribuir a la formación de otros.

3. Acercamiento de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia a la formación investigativa.

El interés y buena voluntad de las Escuelas Normales Superiores por acercarse a la investigación como herramienta esencial para mejorar los procesos educativos ha sido notable y se ha hecho evidente en las siguientes acciones:

- En el esfuerzo que han hecho las escuelas normales por invertir recursos en el pago de convenios, los cuales incluyen entre otros aspectos, la for-

10 Autores citados por el profesor Restrepo.

11 Realizada al interior de la escuela, por los maestros y maestras, distinta de Investigación sobre educación, desarrollada por otros profesionales.

mación en investigación, y también en la contratación de expertos en investigación por fuera del convenio o en la cofinanciación de eventos académicos relacionados con la investigación, caso de las escuelas normales de Sonsón (en el año 2007) y Santa Rosa de Osos (en el año 2008), entre otras.

- En el interés que muestran algunos docentes de las escuelas normales por la formación investigativa, en relación consigo mismos y con la formación inicial de los educandos del Ciclo Complementario, con la creación de semilleros de investigación en la básica y en la educación media. Lo anterior se ha venido constatando en la participación de los y las docentes en los espacios de formación que han abierto las universidades con las cuales se tiene convenio o las mismas escuelas normales o, finalmente, la Secretaría de educación en los años 2006 y 2007 en contratación con la Universidad de Antioquia.
- En la participación de algunos docentes y educandos de la educación básica y media en el programa ONDAS, auspiciado por COLCIENCIAS para promover los semilleros de investigación.
- En la participación de casi la totalidad de las ENS en la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA), que lidera la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia¹².
- En el desarrollo de proyectos de investigación desde los Núcleos Interdisciplinarios.
- En el intento de creación de líneas y centros de investigación que han hecho algunas Normales.
- En la participación de directivos, y educadores (as) de algunos núcleos interdisciplinarios como coinvestigadores en algunos proyectos liderados por docentes investigadores de las universidades (Nacional, U de A, San Buenaventura, entre otras.), financiados por COLCIENCIAS o los comités de cada universidad que apoyan las investigaciones.
- En el espacio de formación en investigación que se propone en el plan de estudios del Ciclo Complementario para los maestros en formación.
- En los trabajos de investigación que se exigen a los maestros en formación como requisito para optar al título de Normalistas Superiores.
- En los esfuerzos que hacen las Normales por articular la práctica pedagógica con la investigación.
- En la aplicación que se hace de la investigación evaluativa para asumir la autoevaluación del Proyecto educativo Institucional.
- En las demás acciones investigativas que se realizan en torno a problemas que se identifican y que incitan a la búsqueda de respuestas con miras al mejoramiento de la vida institucional.

12 Grupo de investigación "Calidad de la educación y Proyecto Educativo Institucional". Coordinador: Rodrigo Jaramillo Roldán

4. Factores que han sido desfavorables a la construcción de una cultura investigativa en las Escuelas Normales.

A pesar del interés, y del esfuerzo que han hecho las Escuelas Normales por instalar en su seno una cultura investigativa, es evidente que sólo se han dado pasos debido a la incidencia de diversos factores tanto endógenos como exógenos, entre los cuales podemos mencionar:

- La falta de asignación de espacios a los docentes para que realicen las acciones que implica todo proceso investigativo. Los directivos docentes no se atreven a hacerlo por las exigencias de los Jefes de Núcleo o de los Secretarios de Educación, quienes objetan que éste derecho no está estipulado oficialmente, y que los docentes deben tener la carga académica dispuesta en las reglamentaciones provenientes del MEN, ya sea para primaria, secundaria o media. Lo anterior se da debido a la ausencia de legislaciones claras y efectivas por parte del Ministerio de Educación Nacional, que legitimen el derecho de los docentes de las escuelas normales a tener dentro de su asignación académica espacios para la investigación y también, por la falta de resolución y autonomía de los directivos y docentes para sustentar dicho derecho y necesidad.
- La falta de asignación presupuestal para financiar las actividades investigativas de los docentes y educandos. Actualmente, la mayoría de éstas son patrocinadas por ellos mismos, lo cual crea desmotivación y desencanto, más aún cuando su trabajo, ni siquiera es valorado o reconocido por la comunidad educativa.
- La falta de espacios y equipos físicos que se destinen al uso exclusivo de los docentes y educandos investigadores, de tal modo que se construyan los ambientes y materiales requeridos para las actividades investigativas.
- La falta de estímulos para los docentes y educandos que despliegan actividades investigativas.
- La falta de credibilidad en las investigaciones que se realizan al interior de la escuela Normal.
- Las dificultades que presentan los docentes y estudiantes en relación con la comprensión lectora y la producción textual, herramientas indispensables en el desarrollo de los procesos de investigación.
- La poca efectividad del acompañamiento de algunos asesores de investigación contratados por la Secretaría de Educación (a través de algunas universidades) o por las mismas normales a través de convenios interinstitucionales, debido a diversas causas:
- Cambios constantes de los asesores, pues en una primera fase son unos y luego, son otros, lo que produce muchas variaciones debido a las diferentes ópticas, y a las metodologías empleadas en los procesos de acompañamiento.

- Falta de ética de algunos asesores, quienes se comprometen con el acompañamiento de los proyectos de todas las normales, clasificados por núcleos interdisciplinarios y no logran responder con calidad al mismo; pues algunas veces ni siquiera se devuelven los trabajos con las recomendaciones inherentes para su mejoramiento.
- La poca experiencia y formación de los docentes del Ciclo Complementario que asumen la investigación, ya sea en la metodología investigativa o en el área temática que se investiga, lo que no garantiza la calidad de los trabajos de investigación que lideran los maestros en formación.
- La resistencia al cambio y falta de colaboración de algunos docentes que continúan aferrados a metodologías tradicionales y reproducionistas; lo que les impide ver la importancia de la investigación como medio indispensable para la construcción del conocimiento, razón por la cual niegan los espacios de su clase a los estudiantes que forman parte de los semilleros de investigación, impidiéndoles participar en las actividades investigativas que se programan en los espacios que coinciden con sus clases. Esta es una de las principales causas de desmotivación y deserción de estudiantes de dichos semilleros.
- Las dificultades para el trabajo en equipo, pues continúan las resistencias por parte de algunos educadores que le temen a la reflexión y a la crítica colectiva.

5. La investigación en el Ciclo Complementario de Formación docente

Las dificultades que han tenido las escuelas normales para la instalación de una cultura investigativa repercuten necesariamente, en la formación investigativa que dichas instituciones ofrecen a los educandos que se preparan para ser maestros.

Si bien es cierto que se han dado pasos significativos en este sentido, urge la reflexión en torno a los siguientes cuestionamientos:

¿Con cuáles criterios se hace la selección de los maestros del ciclo que tienen la responsabilidad de formar a los futuros maestros en investigación?

¿Tienen los docentes encargados de la formación investigativa en el Ciclo, la formación requerida para orientar con calidad dichos procesos? ¿Participan en grupos de investigación? ¿Cuáles proyectos de investigación han realizado y cuál ha sido el impacto de los mismos en los contextos donde se han desarrollado?

190 ►

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos en los que se sustenta la investigación en el Ciclo?

¿Cuáles son los enfoques paradigmáticos y metodologías de investigación que se implementan?

¿Cómo se articula la formación investigativa a la práctica pedagógica de los maestros en formación?

¿Los trabajos de investigación que realizan los maestros en formación tienen repercusión en el contexto institucional o sólo se hacen como requisito de grado?

¿Se socializan los trabajos de investigación realizados por los estudiantes del Ciclo, con los diversos actores educativos?

¿Los docentes encargados de la investigación en el Ciclo, se ocupan de la valoración de los trabajos de investigación realizados por las cohortes de egresados? ¿Identifican sus fortalezas y también sus debilidades para tratar de atenderlas y mejorar la calidad de los trabajos de los normalistas en formación?

El análisis de los trabajos de investigación realizados por los estudiantes del ciclo, incluye la revisión de todos los elementos que forman parte de un proyecto de investigación¹³. Incluye la revisión de aspectos metodológicos pero también la comprensión de los saberes que se investigan, las relaciones de coherencia que deben darse entre todos los elementos y el impacto de las investigaciones.

¿Funciona en la escuela Normal un organismo que ejerza acciones de control de calidad a los procesos de formación del ciclo en investigación?

¿Existe el trabajo de pares desde el cual se promueva la reflexión y la crítica, en torno a los procesos investigativos que se realizan en el Ciclo?

¿Cuáles son las metas de formación en investigación para cada semestre académico?

¿Cuál es la pedagogía y la didáctica de la investigación que se implementa en los espacios de investigación que se ofrecen en el Ciclo?

Estos y otros interrogantes tratarán de responder las escuelas normales que participan en la REDMENA a través del proyecto de investigación que se está construyendo con la colaboración del grupo Calidad y proyecto Educativo Institucional de la U de A: "Evaluación y prospectiva de la formación investigativa de los maestros".

13 La formulación de la pregunta de investigación, los objetivos, el marco referencial, la metodología (tipo de estudio, selección de la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información), los resultados obtenidos, las conclusiones a las que se llegaron, el impacto de la investigación, entre otros.

6. Condiciones que deben crearse para la construcción de una cultura que haga posible la formación investigativa de los maestros.

La construcción de una cultura de la investigación en las escuelas normales superiores está supeditada necesariamente a la creación de condiciones que dependen del compromiso institucional administrativo y académico.

Según la Misión de Ciencia y Tecnología¹⁴, el compromiso institucional se mide de acuerdo con dos indicadores: el presupuesto y el tiempo concedido a los educadores para el desarrollo de las actividades de investigación. Con respecto al tiempo, se debe establecer un total de horas al año y precisar las acciones (acompañamiento a los estudiantes de educación Media y ciclo Complementario en la planeación y desarrollo de proyectos de investigación; escritura de artículos, ensayos, ponencias y demás publicaciones, socialización de producciones colectivas e individuales, entre otras) y los resultados esperados. En este sentido, urge la legislación clara del MEN, que haga posible la asignación real de los tiempos requeridos por los docentes de las escuelas normales para la ejecución de las actividades investigativas ya definidas; pues según los rectores de dichas instituciones no existe.

Sin lugar a dudas, es urgente, la modernización administrativa en las Escuelas Normales Superiores, la cual implica según Baracaldo¹⁵ (2005):

- Laboratorios y software especializados, equipos de cómputo asignados a los profesores.
 - Contrapartidas para proyectos cofinanciados.
 - Publicaciones académicas.
 - Realización de eventos relacionados con los trabajos de investigación.
 - La creación de grupos de comunidad académica.
 - Conformación de redes de maestros.
- 192 ►
- Procesos de formación en los que se empleen las mesas colaborativas.
 - La circulación de objetos y eventos: libros, documentos, películas, videos, foros, seminarios, cátedras, entre otros.

14 Misión de Ciencia y Tecnología. Estructura Científica y entorno social. Tomo 1.

15 Representante del MEN, en el Proceso de Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores.

- La adopción de un sistema seguimiento y evaluación para valorar la producción de los distintos grupos de trabajo investigativo.

En relación con la conformación de comunidad académica, se requieren grandes esfuerzos debido a las dificultades inherentes al trabajo en grupo. Una comunidad académica, según el profesor Zapata (2005:), corresponde al conjunto de personas que se desempeñan en una disciplina, profesión, u oficio, para los cuales prepara la educación superior, y que conocen los fundamentos, los límites y los espacios de ejercicio correspondientes. Dicha comunidad, define para cada una de las prácticas, los requisitos básicos que deben cumplirse para el ejercicio legítimo de las mismas.

Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1992: 32), la investigación educativa requiere también una profesionalización y un marco estructural de recursos humanos y económicos estables. Por lo tanto, es urgente:

- El aumento de recursos destinados al fomento de la investigación.
- Estímulo a la investigación realizada por equipos de profesores de diferentes niveles de enseñanza y progresiva implicación de profesores en tareas investigativas.
- Estímulo a la investigación en los ámbitos de formación inicial de profesorado.
- Aumento de recursos para la difusión de la investigación.
- Recursos de infraestructura documental y bibliográfica para la investigación,
- Formación del profesorado en la tarea investigadora en el contexto de la formación permanente.
- Formación de especialistas.

Para poder avanzar en la construcción de una cultura de la investigación en las escuelas normales y por ende, en la formación investigativa de los maestros, es necesario además:

- La promoción de una cultura de la lectura y la escritura, ya que éstas son herramientas indispensables en los procesos investigativos, y aún estamos muy lejos de su manejo eficaz por parte de los docentes en ejercicio y de los maestros en formación.
- La adecuada selección de docentes para las escuelas normales y en particular para el Ciclo Complementario. Para la formación de formadores se

requieren docentes con un perfil profesional que responda a los retos de alta calidad de la formación pedagógica de los futuros profesionales de la educación.

- La conformación de redes de educandos investigadores de las escuelas normales, desde las cuales se promueva la interacción grupal y el liderazgo investigativo. La cultura de la investigación implica pensar en los semilleros de investigación (generación de relevo) como “acto de construcción de memoria colectiva y de preservación de la tradición en la producción de conocimientos como patrimonio cultural y producción conjunta” (Jaramillo, 2007:123).

En conclusión, el asunto de la formación investigativa de los maestros y maestras de las Escuelas Normales Superiores, no es un problema que se resuelva con los articulados de un decreto o con la creación de un pensum académico para el Ciclo complementario, que incluya cursos sobre la teoría de la investigación o la elaboración de proyectos como requisito de grado, ni con la realización de estudios de pregrado o postgrado de los docentes en ejercicio, ni con la participación de éstos en diplomados, talleres, seminarios o eventos sobre investigación o con la exigencia que se les hace a los mismos de planear y desarrollar proyectos de investigación. Es necesario la creación de ambientes reales de formación que le den sentido y significado a las prácticas investigativas, para lo cual es indispensable el apoyo real y efectivo de las instancias gubernamentales que les permita a las Normales, la adopción de una estructura organizacional que garantice la formación y la producción investigativa.

Finalmente, se requiere que las Escuelas Normales Superiores sigan trabajando unidas con actitud crítica y liberadora para que estas condiciones puedan darse y la investigación deje de ser una utopía.

BIBLIOGRAFÍA

Arnal, justo; Del Rincón, Delio y Latorre, Antonio (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Ávila P., Rafael (2003). *La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. Bogotá: Antropos.

Briones, Guillermo (1993). *La investigación social y educativa. Formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá: SECAB.

_____ (1993). *La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa.* Bogotá: SECAB.

Jaramillo R., Rodrigo (2007). Cultura investigativa y formación de maestros. En: *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín.

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de educación*.

_____ (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Serie de documentos especiales. Santa Fe de Bogotá.

_____ (2000). *Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Documento Marco. Santafé de Bogotá: Enlace Editores Ltda.

_____ (2005) Informe final. Martha Elena Baracaldo. Hacia una institución de alta calidad.

Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1995). *Colombia al filo de la oportunidad*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo Pedagógico_ IDEP_ Santa Fe de Bogotá.

Restrepo G., Bernardo (2007). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. En: *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín.

_____ (2005) Maestro Investigador, Escuela investigadora e Investigación de aula. Documento preparado para el Seminario-Taller en Investigación Educativa.

Zapata V., John Jairo; Vélez, Lucía; Fandiño, Carmelita; Ramírez Elsa; Córdova, Betty; Carvajal Análida y Herrera David. (2005). *Investigándonos. La investigación en la formación de maestros y maestras: Qué y cómo se enseña y aprende*. Medellín: Begón.

MAESTROS COMPETENTES PARA INVESTIGAR

NORA LILIANA VÁSQUEZ PÉREZ¹

*La formación investigativa ha sido un tema polémico y controvertido, acusado de no responder a las necesidades y demandas de un medio que no necesita personas eruditas e informadas sobre la teoría investigativa, sino de personal preparado teórica y técnicamente para ejercer como investigador
Hugo Cerda Gutiérrez .*

Estamos, en las Escuelas Normales, unidos en la tarea de formar a los nuevos maestros desde una perspectiva renovada de la Práctica Pedagógica, dándole a esta un carácter investigativo, que resignifique la enseñanza e impacte la preparación docente.

La misión de formar un maestro investigador exige que la investigación sea eje transversal lo que implica, considerar la enseñanza como un acto intencionado, reflexivo y sistemático, convertirlo en un acto investigativo que comprometa disposición, actitud, pero también habilidad, aptitud.

Hay que desarrollar competencia, prepararse para ser, saber, y saber-hacer, esto es conjugar actitud, conocimiento y destreza en un espacio de desempeño. El asunto, entonces, es cómo formar un maestro competente para investigar o sea con habilidades propias para el ejercicio investigativo.

Investigar implica leer, escribir, clasificar, contrastar, explicar. Es una actividad exigente desde el conocimiento y la técnica misma. Cuando se afirma “a investigar se aprende investigando”, no se referencia simplicidad del proceso, sino por el contrario la necesidad de interiorizar, de asimilar desde la experiencia, cada paso desarrollado en el proceso investigativo.

◀ 197

No es el discurso el que nos hace maestros investigadores, no es un proyecto el que lo determina, es el camino en el que aprendemos, debatimos y damos nuevo sentido a lo que hacemos y a como lo hacemos.

1 Docente de la Escuela Normal Superior Antioqueña . nolivape@gmail.com

En los procesos de preparación de maestros, no puede estar la formación en y para la investigación, centrada sólo en la presentación de un proyecto, en la mera sistematización de una experiencia, debemos ir más allá, generando en los nuevos docentes las competencias, las habilidades, las aptitudes que aseguren que la investigación no sea un requisito de grado, sino una disposición permanente para hacer de la práctica, una acción investigativa y transformadora que permita adquirir capacidades para problematizar la realidad y así aprender.

El desarrollo de competencias implica un proceso, un recorrido, acciones de ensayo y error, perfeccionamiento, disposición, denota una serie de metas que perfilan la adquisición de capacidades.

En el grupo de acciones que dan sello de identidad a una investigación, Cerda Gutiérrez (2007) menciona:

- Capacidad para hacer preguntas, para plantearse interrogantes.
- Capacidad para identificar problemas
- Capacidad para la búsqueda, selección y sistematización de la información.
- Capacidad para analizar sintetizar y deducir o inferir
- Capacidad para elaborar y redactar informes sobre los resultados productos de la investigación

La capacidad para problematizar, para preguntar es sin duda vital en el proceso investigativo. Paulo Freire (1986) en su libro *La Pedagogía de la Pregunta*, afirma: “Los maestros y alumnos, se reúnen en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir”. La pregunta según él es el eje medular, es el activador del pensamiento.

198 ►

Para Freire (1986) “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar de la vida”. La pregunta es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender.

Preguntar es el ejercicio que convoca al maestro a dudar, a inquietarse, a ir detrás de lo que hay en cada aparente sencillo acto cotidiano y de la mano de

la observación debe convertirse en un ejercicio consciente de análisis de la vida escolar, las situaciones del grupo y las problemáticas de la enseñanza.

Desde la posición de Freire, ejercer la capacidad de preguntar es estar siempre dispuesto a aprender para enseñar, descubrir, hacer seguimiento, no dejar pasar, cuestionar y formular hipótesis.

El maestro investigador duda, plantea y aplica alternativas de acción, se interroga a sí mismo y a su cotidianidad, pone en acción las capacidades argumentativa, interpretativa y propositiva y sin duda alguna, moviliza las habilidades comunicativas. No puede quedarse sólo en preguntar pues necesita recoger información, organizarla, sintetizarla, aplicarla, hacer seguimiento, concluir y divulgar los resultados.

El maestro investigador pone en marcha competencias personales, intelectuales e interpersonales, al tomar decisiones, modificar ejecuciones, buscar nuevos caminos, proponer formas diferentes de ver y hacer las cosas, contrastar, comparar, comprobar, analizar, no dar por hecho. Investigar exige asumir posiciones de liderazgo, manejo de conflictos y gestión de la información.

La competencia investigativa permite relacionar teoría y práctica, ya que investigar es ante todo una acción del pensamiento, se logra la transformación de la realidad, la solución de un problema pero ante todo el cambio de estructuras, de ideas, la construcción de conocimiento.

Es importante visibilizar, hacer conscientes los aprendizajes que en el maestro propicia la práctica investigativa, pues es ahí, donde haya la posibilidad de calificarse en su ser y saber y encuentra el sentido del camino recorrido.

Un maestro formado desde y para la investigación es capaz de innovar en la enseñanza, de dotar de nuevos significados sus intervenciones en la vida escolar, está siempre dispuesto a la producción intelectual y siente necesidad de comprender lo que ocurre a su alrededor, explorando causas, consecuencias y relaciones.

Ser competente para investigar exige al maestro desarrollar habilidades para predecir, inferir, deducir y le impulsa a ser persistente, creativo, dinámico, buscar información y comunicarse.

Por todo esto, el proceso de formación de maestros debe arriesgarse en la búsqueda de otros escenarios, abordar la inmersión en la multiculturalidad, apostarle a la conformación de redes, abrir nuevos espacios de socialización, enriquecer las propuestas pedagógicas para posibilitar nuevas opciones de intervención docente.

Las Escuelas Normales deben crear condiciones que favorezcan la adquisición de actitud y destreza investigativa en los maestros formadores y en formación.

Hay que generar espacios para el debate, potenciar la curiosidad, propiciar el trabajo en equipo, permitir la socialización de las vivencias, asegurar un ambiente rico en oportunidades para la indagación y la interpretación. De manera crítica y participativa hay que acercarse a enfoques, teorías y modelos para asegurar que la investigación no sea una suma de actividades, una guía de pasos que se superan uno a uno de manera rutinaria sino por el contrario una enriquecedora acción pedagógica, un ejercicio intelectual y transformador.

Maestros y alumnos maestros deben compartir la aventura investigativa, para beneficiarse mutuamente del desarrollo de las competencias que ésta exige, logrando así la cualificación de su preparación y desempeño y por ende en el enriquecimiento de la vida institucional.

Formar maestros competentes para investigar, es apostarle a la potenciación de destrezas intelectuales, metodológicas, tecnológicas y relacionales; es intentar dar respuesta al compromiso de formar para la acción, para la reflexión, para la dinámica educativa y pedagógica de estos tiempos.

BIBLIOGRAFÍA

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo. La Investigación Formativa en el Aula. La Pedagogía como Investigación. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2007

FREIRE, Paulo. Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Asociación Ediciones La Aurora. Buenos Aires. Argentina.1986

UN MAESTRO QUE INVESTIGA ES UN MAESTRO QUE ESCRIBE

Investigación es encuentro y lectura de la realidad puesta en palabras para la reflexión y la creatividad a través de la escritura

Oliva Herrera Cano¹

Escribir implica investigar y viceversa. Así, si se define la escritura como proceso de construcción de significado a partir del código escrito que debe caracterizarse en su estructura profunda por la coherencia, la cohesión, la precisión, la concisión, la corrección, la fluidez, la adecuación, la estructuración textual. La investigación también se define como un proceso para encontrar respuestas a cuestionamientos y problemas observados y para ello se requiere seguir unos pasos que necesariamente confluyen en la escritura, para que cobre sentido y corrobore su seguimiento; para ello debe tener al igual que la escritura: coherencia, claridad, precisión, adecuación y convencionalidad, entre otros.

Cualesquiera que sea el tipo de investigación que se desarrolle, desde siempre está acompañada por la escritura; ella es la que le da forma, y le permite poner en palabras desde la pregunta misma, hasta los objetivos, los instrumentos, los referentes históricos, los constructos teóricos, analíticos y propositivos. Pero a su vez, ésta se moldea de acuerdo con el enfoque adoptado, bien sea de tipo etnográfico, hermenéutico, heurístico; debido a que cada uno de ellos implica el registro escrito desde formas discursivas diferentes; ya que no es lo mismo escribir sobre macroestructuras narrativas y/o descriptivas, que expositivas o argumentativas. Así por ejemplo “Para el etnógrafo, una recogida de notas “es una actividad que requiere una continua reevaluación de los propósitos y prioridades, así como de los costes y beneficios de las diferentes estrategias a seguir. Así, el típico consejo escribe lo que veas y escuches, elude otros problemas importantes. Entre otras cosas, el etnógrafo deberá decidir qué escribir, cómo escribirlo y cuándo escribirlo.” (Hammersley y Atkinson, 1994).

◀ 201

1 Docente de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, Integrante del grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional, del núcleo de didáctica de la lectura y la escritura del departamento de Educación infantil de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia y de REDMENA. (Red de maestros investigadores de las normales superiores de Antioquia). oliherrera@une.net.co

En cuanto a los aspectos de la convencionalidad propiamente dicha, la escritura pareciera ser el pincel con el que se moldea la obra, el artista puede estar utilizando X o Y técnica; pero el objetivo siempre será el mismo. El proyecto investigado, “un proyecto de investigación puede estar muy bien estructurado y teóricamente bien fundamentado pero si el proceso de redacción de notas es inadecuado será como usar una buena cámara con una película de mala calidad” (hammersley y Stkindon, 1994).

A su vez, tanto el investigar como el escribir, implican leer constantemente, desde el contexto, las actitudes, las situaciones, los textos, para interpretar con minucioso detalle todo lo encontrado; y es la escritura la que, poco a poco, desde el principio hasta el fin, va materializando todo lo hallado, lo interpretado, lo construido. Escribir es ir y venir sobre los textos, investigar es ir y venir sobre el problema investigado. Tanto el uno como el otro implican niveles interpretativos diferentes que se complejizan a medida que avanzan tanto el proyecto investigativo como el texto escrito.

Ambas tareas exigen rigurosidad, disciplina, precisión, interpretación, sustentación y creatividad. Las dos se aprenden, aunque se disponga de potencialidades para ello en mayor o menor medida; por lo tanto y aunque parezca obvio, las dos se enseñan. Ello explica por que en un proceso de formación en educación deba tenerse siempre en cuenta que para que cada vez la docencia cobre sentido, estará avocada a retomar en sus propósitos formativos estos procesos. Maestros en formación somos todos, más aún en relación con los procesos lectores, escriturales e investigativos; las experiencias que cada docente vaya construyendo al respecto, serán referencia para continuas producciones, si se tiene en cuenta que la escuela y el aula deben ser siempre los escenarios de acción pedagógica e investigativa.

Así mismo, comprender, analizar e interpretar son acciones intrínsecas a la lectura; ya que comprender alude al entendimiento y la claridad de las ideas, interpretar es la posibilidad de declarar y/o explicar el sentido de dichas ideas y analizar es la identificación de aspectos particulares que posibilitan la generación de ideas nuevas; implica inferir, crear, discurrir, proponer.

- 202 ► En su conjunto y en relación con los procesos investigativos, frente a los múltiples cuestionamientos que se hacen los maestros, estará comprometida la lectura y la escritura para dilucidar opciones de resolución o respuesta, lectura permanente, minuciosa y reflexiva que conlleve a la posibilidad de detallar todos los componentes involucrados, identificar las causas, las posibles implicaciones, las opciones de viabilidad de un proyecto, los recursos que se tienen para ejecutarlo, los compromisos que se adquieren, los índices de impacto de una propuesta, los debidos registros de información y de resultados

de acuerdo con el modelo investigativo, la comprensión y el detallado análisis de la información, la formulación de propósitos, conclusiones, recomendaciones y proyecciones de un estudio dado.

Investigar-observar y leer-escribir, mediadas por la interpretación y la construcción de sentido sobre todo aquello que pasa de lo simple a lo complejo o de lo complejo a lo simple, de lo experimentado a lo teorizado, de lo oscuro e implícito a lo explícito. Esta es la esencia sobre la que se forma el docente que a partir de lo que investiga quiere escribir “frecuentemente el aspirante a escritor tiene que esforzarse para establecer cierto grado de distancia o extrañamiento hacia los datos”. (hammersley y Stkindon, 1994). Esto es, objetivar la información para elaborarla en la escritura.

Es entonces imposible investigar sin escribir, y para hacer las dos cosas bien, es necesario un adecuado proceso de formación; de ahí la importante tarea que tienen las instituciones educativas formadoras de maestros, para incluir en sus propuestas curriculares de manera paralela tanto los fundamentos conceptuales como formativos y experimentales de la investigación y de la escritura. Por eso, afirmar que un docente que investiga, es un docente que escribe, cobra singular importancia en los procesos de crecimiento tanto académico como formativo en los futuros docentes, de quienes se espera que además de cumplir con sus tareas propias de la docencia, sean sujetos reflexivos, estudiosos y propositivos desde su escenario de relaciones enseñanza-aprendizaje para que por siempre puedan mantener una actitud dispuesta a la observación, el cuestionamiento, la argumentación, la minuciosa y ordenada toma de notas, tanto desde lo experimental como desde lo conceptual.

Entre los aspectos a tener en cuenta a la hora de considerar la formación escritural paralela con la formación para la investigación están:

- o *Subprocesos de la escritura: planear, textualizar y evaluar*, los cuales representan gran importancia para la consolidación del producto final.

Es necesario pensar antes de escribir, esto permite planear o bosquejar el texto, dependiendo fundamentalmente del propósito que se tenga, de los conocimientos que se posean y de los recursos de los que se dispone para apoyar la escritura; en este caso, en el modelo investigativo que en educación, por lo general es de corte cualitativo, los datos son numerosísimos y requieren ser depurados. Por ejemplo, en principio se escribe espontáneamente en los diarios, y luego, a partir de ellos, hay que planear la estructura más adecuada, el tipo de discurso más apropiado, las palabras más precisas, etc. Todo esto va orientando líneas de construcción textual, de organización de las ideas y de productividad de lo escrito. Así, “mientras leemos documentos, tomamos

notas de campo o transcribimos grabaciones, a menudo surgen ideas teóricas promisorias. Es importante tomarlas en cuenta porque pueden ser de utilidad en el momento de analizar los datos. Hasta cierto punto estos análisis prematuros pueden ser fructíferos“.

Quiere decir esto que la textualización, como subproceso, se da cuando el escrito empieza a tomar forma, cuando trasciende de lo informal a lo formal, desde la estructura misma y desde el contenido, con todas las convencionalidades que implica y que obviamente estarán orientadas en este caso, tanto desde el tipo de investigación como desde los instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de la información, y de acuerdo con las interpretaciones y análisis que se van logrando.

La revisión, es un subproceso no lineal, que transversaliza tanto la planeación como la textualización, y que permite ajustar ideas, transformar esquemas, evaluar aspectos acertados y reevaluar aquellos que no aciertan dentro del proceso. He aquí algunas estrategias:

- o *Escritura cooperativa*. Uno de los principios en los que se sustenta la propuesta constructivista para la educación, es precisamente el aprendizaje cooperativo; en este caso compartir la lectura de los textos que se están construyendo o en otros casos, contar con lectores externos; implica que si deseamos propiciar cada vez más experiencias significativas para la escritura en nuestros estudiantes, no podemos obviar “la escritura en colaboración” (Camps, 1992). Ya que a partir de ella se generan mayores facilidades para la discusión, el análisis y de revisión; se toma mayor conciencia de los aspectos a mejorar, de la construcción de conocimiento que se está generando con la escritura del texto, de la adecuación y de la precisión del vocabulario, de acuerdo con el propósito comunicativo que se tenga.
- o *Intención comunicativa* o propósito escritural. Este es el primer paso para contextualizar la escritura y, por ende, para que se torne significativa. En investigación, es determinante escribir; pero las intencionalidades se van transformando dependiendo del momento del proceso; así: escribir en un diario para registrar observaciones, hacer descripciones, categorizar la información, construir el marco teórico o dar forma a los instrumentos, las preguntas, los enunciados, los análisis, las interpretaciones. Todos tienen intenciones parciales que van consolidando el texto y que paulatinamente convocan a diferentes formas de escribir. Este es el reto para el “investigador escritor”, lo cual no podrá lograr, si no está constantemente alerta con el cumplimiento de su propósito, tanto investigativo como de escritura.

- o *Lectura y escritura como procesos complementarios.* Un buen proceso de escritura se activa a través de la lectura previa, durante y después; ello a su vez, convoca a las estrategias de la relectura y la reescritura, como garantía de cualificación que permite retransformar el texto “cuantas veces sea necesario” (Cassany, 1989). En investigación se movilizan constantemente los procesos analíticos sobre los resultados encontrados, y ello hace que al igual que en la escritura, aquí se requiera la lectura permanente para ampliar conceptualizaciones, referencias, modelos, y conocimientos en términos generales. Es algo así como lo afirma (Wolcott, 2003), “si estás leyendo sin tener un tema o una pregunta de investigación particulares en mente, permíteme insistirte en que conjures algunos hipotéticos o posibles antes de continuar”. Es necesario “poner a prueba las ideas”: con respecto a otros autores, a mis propias producciones y a los propósitos planteados, tanto al investigar como al escribir.

- o *Escritura espontánea como alternativa para la fluidez.* Ha sido reiterada la claridad en este texto acerca de la importancia de planear las ideas antes de escribirlas, de identificar primero el problema, las preguntas, los recursos y los propósitos para investigar algo, antes de traducir todas estas representaciones mentales en palabras orales y luego escritas. Así podría pensarse en momentos como observar, pensar, cuestionar, formular, hablar, hipotetizar, leer y escribir; esta sería una secuencia que nutre la fluidez inicial, si se entiende ésta como la capacidad para aflorar las ideas de manera espontánea; para luego empezar a someterlas a procesos de cualificación, a través de la revisión de forma y de contenido. Si se ha abonado suficiente terreno para potenciar la capacidad de fluir con el tema, con lo que nos cuestiona y lo que queremos hacer, y con el cómo lo queremos hacer, se garantizará una opción más amplia para optimizar el producto final, tanto de lo escrito como de lo investigado.

- o *Conciencia del proceso y del producto (escritura reflexiva).* “la escritura reflexiva en contextos de comunicación reales y funcionales, facilita que el escritor atienda a las condiciones de la situación comunicativa para ajustar el contenido a las necesidades y exigencias de dicha situación; lo que, obviamente, supone dotarse de objetivos y finalidades” (Castello, 2006).

A medida que se escribe y se investiga, se aprende; pero este logro sólo se obtiene cuando quien investiga y escribe sigue procesos metacognitivos o de constante autocontrol, (reflexión, análisis y producción); es decir, cuando el escritor-investigador toma conciencia sobre sus propias estrategias acerca de lo que está haciendo y del cómo lo está haciendo. Todo ello implica conocimiento autorreflexivo: “de nada sirve ser reflexivo en el curso de la realización del proyecto y la investigación, si se abandona la flexibilidad cuando llega la hora de escribir “. (Hammersley y Stkindon, 1994).

Escribir es crear e investigar; es buscar. Ambas son fuentes movilizadoras de los diferentes niveles de competencia, en este caso comunicativa; obviamente mediada por el lenguaje y el pensamiento, en función de la comunicación, de la textualización de las ideas, pensamiento puesto en palabras. Así, investigar y escribir son procesos que implican la flexibilidad en el pensamiento y, a su vez, transforman los niveles de competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, en función del crecimiento intelectual de los actores (docentes y estudiantes investigadores); lo cual repercute significativamente a su vez en la formación de maestros con calidad, que es el propósito grande que convoca a todos los estamentos formadores de docentes. Esto sería, en otras palabras, *cultura investigativa para la formación de escritores o escritura reflexiva para la formación en investigación.*

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (1989) “Describir El Escribir”. Barcelona: Paidós.

Castello, M. (2006) *La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita*. Medellín: Congreso internacional de educación, investigación y formación docente. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía: Métodos de Investigación. Barcelona: Paidós.

Hernández S. y Fernández C. (1998). Metodología de la investigación. México: Mcgraw-Hill.

Hurtado V., R., Restrepo C., A. y Herrera C., O. (2005). Escritura Reflexiva: Una propuesta didáctica para la básica primaria. Medellín: Universidad de Antioquia.

Restrepo G., B. y otros. (2004). Investigación acción educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros. Santafé de Bogotá: Santillana.

Serafini, M. (1998). Cómo se escribe. Barcelona: Paidós.

Tolchinsky, L. y Landsmann. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos.

Wolcott, H. C. (2003). Mejorar la escritura de la investigación cualitativa. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Litoimpresos y Servicios Ltda.
En el mes de Septiembre de 2008