

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
- CIED -**

**IDENTIFICACION, DOCUMENTACION Y CARACTERIZACION  
DE INNOVACIONES EDUCATIVAS : ESTUDIO DE SEIS CASOS  
DE INNOVACIONES EN ANTIOQUIA**

**Bernardo Restrepo G. , Eduardo Acevedo, Jesús Betancur,  
Gildardo Cardona, Orlando Carrillo, Jaime Cartagena,  
Santiago Correa, Amparo Echeverri, Socorro Giraldo,  
Gonzalo Jaramiio, Luis Hernán Palacio,. Gustavo Posada.  
Luis Fernando Rendón**

**MEDELLIN**

**1983**

## AGRADECIMIENTOS.

Hicieron posible estos dos años de investigación las siguientes instituciones y las personas que desde las mismas colaboraron con el proyecto :

COLCIENCIAS

CINDE

ACAIPA

CLEBA

Colegios Rondinela, Ateneo Horizonte, Jesús de la Buena Esperanza

Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia

Programa EDI - U. de A.

Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación,

U. de A., CIED, Comité Central de Investigaciones U. de A.

Planteles educativos de Santa Fe de Antioquia, Yarumal, Ciudad Bolívar, La Ceja, Santuario y Cisneros.

A instituciones y personas, nuestro sincero reconocimiento.

LOS INVESTIGADORES

INNOVACIONES EDUCATIVAS EN ANTIOQUIA  
IDENTIFICACION, noCUMFNr\HGN Y CARACTERIZACION DE SEIS  
CASOS DE INNOVACIONES

INDICE GENERAL

Pág.

Agradecimientos . . . . .	i
Indice General . . . . .	jj
Indice de Cuadros . . . . .	xiii

PRIMERA PARTE: PROYECTOS GENERALES, ESTUDIO  
EXPLORATORIO Y DISEÑO METODOLOGICO.

I.	ANTECEDENTES, TIEMPO DE DESARROLLO Y CON- TENIDO DEL INFORME . . . . .	1
II.	PROYECTO INICIAL PRESENTADO A "COLCIENCIAS" COMO PAUTA PARA LA CARACTERIZACION DE LAS INNOVACIONES . . . . .	5
	i. Antecedentes . . . . .	5
	ii. Alcances de la caracterización . . . . .	7
	A. El problema y su alcance . . . . .	7
	B. Caracterización de las innovaciones . . . . .	11
	iii. Objetivos del inventario . . . . .	15
	iv. Metodología_____	16
	v. Cronograma de actividades . . . . .	17
	vi. Presupuesto total . . . . .	20
III.	MODIFICACIONES HECHAS AL PROYECTO INICIAL Y ACOGIDAS POR "COLCIENCIAS" EN 1980 Y 1982_____	22
	1. Area de Investigación_____	22

	<u>Pág.</u>
2. Etapas del proyecto... i	23
3. Cronograma y presupuesto	25
4 Investigadores	<b>28</b>
 IV. RECUENTO DEL INFORME PARCIAL DE 1981: ESTUDIO EXPLORATORIO, IDENTIFICACION Y PREDISEÑO DE CASOS	 29
A. El Caso ACAIPA	30
B. ' El Caso del Método LAUBACH	32
C. El Caso de los Facilitadores de Orientación Escolar de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia	<b>34</b>
D. El Caso del Programa Integrado Escuela - Hogar del CINDE	35
E., El Caso del Método Sucre	37
F. El Caso de la Educación a Distancia en la Universidad de Antioquia	38
 V. DISEÑO METODOLOGICO DEFINITIVO DE LOS CASOS ESTUDIADOS	 41
A. Representatividad de los casos.	41
B. Diseños por subproyectos.	43
 <u>SEGUNDA PARTE: RESULTADOS DE LA DOCUMENTACION Y CARACTERIZACION DE LOS CASOS.</u>	
 VI. EL CASO DEL PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCACION INFANTIL ESCUELA -HOGAR OKI. "CINPE:".	
i. Recorrido histórico del Caso CINDE	140
A. Cómo surgió el CINDE.	140
B. Donde y cuándo surgió la idea del CINDE . .	141
C. Desarrollos posteriores.	143

	<u>Pág.</u>
D. El programa del CINDE en la actualidad y sus apetitos creadores_____	145
ii. Bases teóricas, principios y aspectos metodológi- cos_____	151
A. Bases teóricas . . . . .	151
B. Principios que orientan el trabajo con los niños	156
C. El programa, sus objetivos, recursos y otros aspectos_____	158
iii. Elementos innovativos presentes en el programa integrado Escuela - Hogar . . . . .	181
A. La relación Escuela - Hogar . . . . .	181
B. Juegos y juguetes educativos. . . . .	182
C. Sistema flexible de aprendizaje. . . . .	185
iv. Caracterización de los agentes educativos del pro- grama integrado_____	189
v. Grado de aceptación, opiniones sobre el programa y posibilidades de generalización . . . . .	193
A. La opinión de los padres. . . . .	193
B. Qué opinan los profesores. . . . .	195
C. Efectos específicos. . . . .	197
D. Condiciones básicas para la implementación del programa_____	198
 VII. EL CASO DEL METODO "SUCRE".	
i. Surgimiento del Método "Sucre" como innovación	202
A. Etapas por las cuales ha pasado el "Sucre" . .	202
B. Fuentes teóricas del "Sucre como innovación	204

	<u>Pág.</u>
C. El "Sucre" como respuesta a unas necesidades educativas	206
D. Del método tradicional al Método "Sucre" : Corrientes pedagógicas presentes en el método_	207
E. Cambios observados en la educación primaria, a partir del Método "Sucre"__	208
F. Preparación de los padres para el cambio . . .	221
G. Innovadores y adoptantes	223
ii. El Método "Sucre" como innovación y cambio en la educación: Aspectos pedagógicos y metodológicos	227
A. Planes y programas	227
B. Relación profesor - alumno	228
C. Sociabilidad de los niños	233
D. Ejecución curricular.	244
E. Características de los profesores	244
F. Organización escolar y de aula	249
G. Grados de enseñanza en que se emplea el "Sucre" y razones para ello	250
iii. El "Sucre" y su incidencia institucional y social . .	252
A. Resultados del "Sucre" en los diferentes niveles socio-económicos	252
B. Incidencia del "Sucre" a nivel social	260
C. Percepción de los costos por parte de los padres de familia y cuentas de los costos . . . .	264
D. Difusión, promoción y continuidad del Método "Sucre"	269

	Pág.
iv. Docentes y administradores frente al Sucre . . .	272
A. Actitud de los maestros frente al método . . .	272
B. Expectativas de los maestros frente al método . . . . . „ . . . . .	279
C. Maestros jóvenes y maestros experi - mentados . . . . .	281
D. Capacitación de los maestros . . . . .	285
E. Los administradores evalúan el Sucre . . . . .	285
v. <u>Significación de la innovación y limitantes para su generalización</u> . . . . .	289
A. Significación de la innovación; observa- ción de efectos en los niños . . . . .	289
B. Limitaciones encontradas . . . . .	295
VIII. EL CASO DEL METODO "CLEBA" DE EDUCACION POPULAR BASICA DE ADULTOS.	
i. Breve historia del "CLEBA", filosofía y ba- ses teóricas . . . . .	298
A. Historia . . . . .	298
B. Filosofía y bases teóricas . . . . .	303
ii. Marco socioeconómico del trabajo del "Cleba" . . . . .	312
A. Latinoamérica: dependencia . . . . .	312
B. Colombia: Una educación de . . . . . clase . . . . .	314
C. El "Cleba" y su tarea social . . . . .	317
D. Marco demográfico de las regiones, donde ha trabajado el "Cleba". . . . .	320

	<u>Pag.</u>
iii. El "Cleba" como innovación educativa	327
A. La palabra clave	328
B. Contenido crítico de la palabra clave	329
C. Relación Educador-Educando	329
D. La investigación temática	330
E. Busca que el educando se apropie del proceso educativo	u>
iv. Aspectos pedagógicos y curriculares del "Cleba"	332
A. El "Cleba" y la escuela	332
B. Función educativa y aspectos didácticos y curriculares del "Cleba"	334
C. El "Cleba" y los alfabetizadores	343
v. Efectos, proyecciones y estado actual del "Cleba"	346
A. Efectos	346
B. Proyecciones comunitarias e institucionales del "Cleba" y estado actual del mismo	354
C. Estado actual del "Cleba"	364
 IX. EL CASO "ACAIPA"	
i. Historia del proyecto "Acaipa", innovadores y principios que rigen el programa...	367
A. Antecedentes..	367
B., Creación de "Acaipa"	371
C. Jardines que dejaron de existir .....	378



	<u>Pág.</u>
D. Aspectos del surgimiento de los Jardines . . . . .	379
E. Personas e instituciones que intervinieron en la realización de la experiencia "Acaipa" . . . . .	384
F. Características de los innovadores . . . . .	387
G. Principios, objetivos y estructura administrativa de "Acaipa". . . . .	388
H. Síntesis . . . . .	396
ii. El proyecto comunitario de "Acaipa" . . . . .	399
A. Caracterización de los usuarios del programa, así como de las zonas en donde se asientan . . . . .	401
B. La participación de "Acaipa" en la creación, o fortalecimiento de organizaciones comunitarias . . . . .	409
C. Características culturales de las zonas en donde se asientan jardines y efectos de cambio . . . . .	
iii. "Acaipa" como innovación y cambio en la educación: Aspectos pedagógicos y efectos percibidos . . . . .	421
A. Cobertura de la población pre-escolar rural en Antioquia . . . . .	421
B. Costo de implementación de "Acaipa" . . . . .	421
C. Relación de la innovación con el sistema educativo . . . . .	422
D. Proceso de selección de los jardineros . . . . .	423
E. Capacitación de los jardineros . . . . .	428
F. Fundamentos pedagógicos, metodología y organización escolar . . . . .	438

	Pág.
G. Currículo . . . . .	441
H. Materiales y local_____	445
I. Participación comunitaria en el jardín . . . . .	448
J. Equipo asesor de "Acaipa". . . . .	453
K. Los niños de "Acaipa" en la escuela . . . . .	456
iv. Posibilidades y proyección de la experiencia "Acaipa"_____	458
A. Efectos sobresalientes de la innovación ...	458
B. Limitaciones_____	459
<b>C. Significación de la innovación . . . . .</b>	<b>459</b>
D. Nuevas perspectivas. . . . .	460
E. Sugerencias de aplicación . . . . .	462

## X. EL CASO DE LOS FACILITADORES

i. Retrospectiva histórica de la psicoorientación y del programa de facilitadores de orientación es- colar . . . . .	470
A. Antecedentes en el mundo_____	470
B. Antecedentes en Colombia_____	472
C. El programa de facilitadores de orientación escolar_____	475
ii. Agentes del programa de facilitadores y su vi- sión del mismo . . . . .	486
<b>A. Agentes administrativos_____</b>	<b>486</b>
B. Los facilitadores opinan sobre logros y di- ficultades. . . . .	490

	C. Destinatarios . . . . .	493
iii.	Operacionalización y efectos del programa de facilitadores de orientación escolar	496
	A.Sobrelaescueladepadres.....	496
	B. Sobre los estudiantes , . . . . . ,	504
	C. Sobre los educadores. . . . .	509
iv.	Presupuesto, administración y posibilidades dedifusión.....	517
	A.Situaciónfinanciera.....	517
	B. Administración . . . . .	518
	C. Posibilidades dedifusión.....	519
X]	EL CASO DE LA EDUCACION A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	
i.	Antecedentes históricos, evolución histórica y descripción del funcionamiento actual de la in- novación . . . . . ,-----	522
	A. La experiencia de universidad desescola- rizada.....	522
	B. El programa de educación a distancia co- mo resultado de la evaluación y reestruc- turación del programa "Unides".....	530
	C. Evaluación del programa desde su inicia- ción hasta hoy.....	535
	D. Descripción del funcionamiento actual del i programa.....	547
ii.	Bases teóricas que rigen la innovación, filoso- fía y objetivos . . . ,----- . . . ,	557

	<u>Pag.</u>
A. Filosofía y objetivos	557
B. Bases teóricas	559
iii. Agentes y repercusiones metodológicas y pedagógicas del programa	566
A. Agentes innovadores, adoptantes y renuentes	566
B. Aspectos metodológicos: Opinión de los usuarios	573
iv. Repercusiones sociales del programa de Educación a Distancia, efectos y deficiencias	605
A. Toma de conciencia por parte de los distintos estamentos involucrados en la innovación	605
B. Interés por la innovación y sus posibles aportes secundarios	609
C. Caracterización del contexto socioeconómico	610
D. Motivación y desarrollo	620
E. Efectos del programa	625
v. Posibilidades de generalización y costos	640
A. Necesidades vitales que la innovación puede tener	640
B. Costos	642
C. Posibilidades de generalización del programa	658

**TERCERA PARTE: A MANERA DE CONCLUSIONES Y GENERALIZACIONES SOBRE INNOVACIONES EN EDUCACION.**

XII.	CONCLUSIONES SOBRE EL ORIGEN, DESARROLLO Y PERSPECTIVAS DE LAS INNOVACIONES ESTUDIADAS . . . . .	660
A.	Como surgiéron las innovaciones . . . . .	660
B.	Como se han desarrollado las innovaciones: Estrategias, recursos, obstáculos y relativa solidez actual . . . . .	667
XIII.	QUE DOCUMENTAR Y CARACTERIZAR EN EL ESTUDIO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS	696
A.	El Contexto Social . . . . .	697
B.	Relación Innovación - Sistema Educativo . . . . .	699
C.	Historia, fuentes y efectos _____	701
D.	Agentes e instrumentación del cambio . . . . .	702
E.	Como se difunde la innovación . . . . .	704
	BIBLIOGRAFIA . . . . .	706

## INDICE DE CUADROS

### CAPITULO VII. EL CASO DEL METODO "SUCRE".

#### Cuadro 1.

Resultados del método, según los padres de familia . . . . . 253

#### Cuadro 2.

Resultados del método por sector socioeconómico . . . . . 255

#### Cuadro 3.

Opinión sobre resultados del método, por grado de instrucción de padres y acudientes . . . . . 257

#### Cuadro 4."

Opinión sobre resultados del método, por edad de los padres . . . . . 258

Cuadro 5.  
Opinión sobre resultados del método, por edad y ocupación de los padres . . . . . 259

#### Cuadro 6.

Percepción de los costos del método, por ocupación de los padres . . . . . 265

#### Cuadro 7.

Medias, desviación típica y recorrido de la actitud del grupo de maestros hacia el método . . . . . 274

#### Cuadro 8

Opinión de los maestros sobre capacitación recibida en torno al Sucre, por años de experiencia en su manejo . . . . . 284

### CAPITULO VIII. EL CASO DEL METODO "CLEBA" DE EDUCACION POPULAR BASICA DE ADULTOS.

#### Cuadro 1.

Nivel ideológico, por estado civil. . . . . 349

	<u>Pág.</u>
<u>Cuadro 2.</u>	
Nivel ideológico^ por sexo . . . . .	350
<u>Cuadro 3.</u>	
Nivel ideológico, controlando posesión de la tierra . . . . .	351
<u>Cuadro 4.</u>	
Nivel ideológico, por edad . . . . .	352

CAPITULO IX. EL CASO "ACAIPA".

<u>Cuadro 1.</u>	
Media actitudinal de padres de familia hacia el desarrollo comunitario propiciado por el Jardín . . . . .	411
<u>Cuadro 2.</u>	
Media actitudinal de los jardineros hacia los programas de la comunidad . . . . .	412
<u>Cuadro 3.</u>	
Media y desviación típica del puntaje de los jardineros en la prueba de conocimiento pedagógico. . . . .	435
<u>Cuadro 4.</u>	
Medias, desviaciones y coeficiente Alfa de los puntajes de los jardineros frente a varios objetos actitudinales. . . . .	436
<u>Cuadro 5.</u>	
Media actitudinal de padres de familia hacia el funcionamiento del jardín . . . . .	440
<u>Cuadro 6.</u>	
Media actitudinal global y sobre participación de los padres de familia en el jardín . . . . .	451

CAPITULO X. EL CASO DE LOS FACILITADORES

<u>Cuadro 1.</u>	
Frecuencia en la asistencia de los padres a las reuniones, por número de hijos_____	497

	<u>Pag.</u>
<u>Cuadro 2.</u>	
Colaboración de los padres con el programa, por edad . . . . .	499
<u>Cuadro 3.</u>	
Colaboración de los padres con el programa, por número de hijos . . . . .	500
<u>Cuadro 4</u>	
Preferencia por asesor:'', escolar y solicitud de ayuda al facilitador. . . . .	501
<u>Cuadro 5</u>	
Solicitud de ayuda de acuerdo con la opinión sobre el tratamiento dado a los problemas. . . . .	502
<u>Cuadro 6</u>	
Efectividad de sugerencias del facilitador, por edades . . . . .	503
<u>Cuadro 7.</u>	
Efectos del trabajo del facilitador, por sexo . . . . .	506
<u>Cuadro 8</u>	
Solicitud de ayuda ante asuntos preocupantes, por sexo . . . . .	507
<u>Cuadro 9</u>	
Estado de ánimo de los sujetos al recibir la ayuda, por sexo . . . . .	507
<u>Cuadro 10</u>	
Mejor comprensión del facilitador a los sujetos, por sexo . . . . .	508
<u>Cuadro 11</u>	
Preparación sicopedagógica de los facilitadores, según la opinión de los profesores, por sexo . . . . .	512
<u>Cuadro 12,</u>	
Confianza en el programa por parte de los profesores. controlando sexo . . . . .	513
<u>Cuadro 13.</u>	
Opinión sobre las asesorías dadas por los facilitadores a los estudiantes, controlando sexo . . . . .	515



**CAPITULO XI. EL CASO DE LA EDUCACION A DISTANCIA.**

<u>Cuadro 1.</u>	
Efectividad de las asesorías, por centro zonal . . . . .	575
<u>Cuadro 2.</u>	
Efectividad de las lecturas complementarias, por centro zonal	579
<u>Cuadro 3.</u>	
Opinión de la calidad de la presentación de los contenidos, por centro zonal . . . . .	581
<u>Cuadro 4.</u>	
Opinión sobre la terminología utilizada en los módulos, por centro zonal . . . . .	583
<u>Cuadro 5.</u>	
Opinión sobre el nivel de dificultad de las materias, por centro zonal _____	585
<u>Cuadro 6.</u>	
Adecuación de ejemplos y estudio de casos, por centro zonal	586
<u>Cuadro 7.</u>	
Dosificación del tiempo asignado para cursar una materia, por centros zonales _____	587
<u>Cuadro 8.</u>	
Efectividad de la secuencialidad o simultaneidad de las materias, por centro zonal . . . . .	589
<u>Cuadro 9.</u>	
Complementariedad real de las lecturas, por centro zonal ...	591
<u>Cuadro 10.</u>	
Opinión sobre utilización de lecturas complementarias como sustituto de asesorías, por centros zonales _____	592
<u>Cuadro 11.</u>	
Opinión estudiantil sobre la calidad técnica de las evaluaciones	594

	Pá,
<u>Cuadro 12.</u> Adquisición de bibliografía por parte del estudiantado, por centros zonales	596
<u>Cuadro 13.</u> Opinión sobre relación presencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por centros zonales_____.	598
<u>Cuadro 14.</u> Opinión sobre la relación directa profesor-alumno como factor de motivación para un mejor rendimiento académico ....	600
<u>Cuadro 15.</u> Asociación entre el nivel socioeconómico de centros- zonales y posibilidades físicas y académicas ...	615
<u>Cuadro 16.</u> Importancia y utilidad relativa de medios audiovisuales en el programa, según los usuarios de los centros zonales	618
<u>Cuadro 17.</u> Medias de los factores motivacionales y su relación con el nivel de desarrollo socioeconómico de los centros zonales y percepción del programa por parte de los estudiantes	621
<u>Cuadro 18.</u> Resultados del análisis de varianza de la relación entre factores motivacionales y grado de desarrollo de los centros zonales	622
<u>Cuadro 19.</u> Percepción de los estudiantes sobre efectos del programa „ . . .	627
<u>Cuadro 20.</u> Ventajas del programa EDI enunciadas por los estudiantes, en orden de importancia_	628
<u>Cuadro 21.</u> Porcentajes de deficiencias anotadas al programa EDI por los usuarios en 1981	630
<u>Cuadro 22.</u> Principales fallas del programa de Educación a Distancia en 1982, según los estudiantes, en orden de importancia y frecuencia_.	631

PRIMERA PARTE

PROYECTOS GENERALES, ESTUDIO EXPLORATORIO  
Y DISEÑO METODOLOGICO.

## ANTECEDENTES. TIEMPO DE DESARROLLO Y CONTENIDO DEL INFORME.

La solicitud de financiación del Proyecto "Identificación y Caracterización de Innovaciones Educativas de Antioquia" fue presentado a COLCIENCIAS, por medio de la Universidad de Antioquia, desde finales de 1979. En este mismo año el Consejo Directivo de la Universidad aprobó el proyecto por recomendación del Comité Central de Investigaciones. COLCIENCIAS, sin embargo, hizo algunas anotaciones y pidió reducir el ámbito del estudio y los costos del mismo. Fue así como en 1980 se presentó a este organismo un nuevo documento con título de "Modificaciones al Proyecto Identificación y Caracterización de Innovaciones Educativas en Antioquia", presentado a COLCIENCIAS en 1979 por la Universidad de Antioquia".

Las variantes esenciales de la nueva propuesta consistían en la reducción del área geográfica del estudio a la ciudad de Medellín y a los municipios del Valle de Aburrá, la conversión metodológica de la búsqueda o identificación exhaustiva por el estudio de casos, entre cinco y ocho, y la consiguiente reducción de costos que fijó el presupuesto en \$ 172. 000. 00. Con estas modificaciones el proyecto fue aprobado por COLCIENCIAS a finales de 1980.

El proyecto en sí se inició ya avanzado el año de 1981. En este año

se integró un equipo de ocho estudiantes de postgrado con los cuales, a través de la secuencia de cuatro seminarios de Investigación Psicopedagógica, se fué llevando a cabo la investigación. El primer paso, luego de discutir el proyecto inicial, fue diseñar el estudio exploratorio tendiente a identificar los casos dignos de estudio.

El estudio exploratorio concluyó con la identificación y reseña de seis casos de innovación, a saber: Proyecto de Educación Preescolar no Normal, modelo CINDE; Proyecto de Educación Preescolar, modelo ACAIPA; Educación Básica de Adultos, modelo CLEBA; Programa de Educación a Distancia, EDI - U. de A. ; Programa de Facilitadores de Primaria en Psicoorientación, Secretaría de Educación de Antioquia; y Método Sucre, una Alternativa Pedagógica. En un primer informe de progreso se presentaron los productos de estudio exploratorio o sea una primera descripción de cada una de las seis innovaciones que iban siendo caracterizadas por estudiantes del programa de postgrado en Investigación Psicopedagógica, bajo la coordinación del investigador principal del proyecto.

A mediados de 1981 dos evaluadores de COLCIENCIAS visitaron la Universidad de Antioquia y particularmente la Facultad de Educación para apreciar los avances del proyecto. Enterados de los estudios exploratorios y del ritmo de progreso del estudio, sugirieron pedir una ampliación del plazo para la presentación del informe final. Hecha

la solicitud a COLCIENCIAS en el primer informe parcial) fue aceptada, como se desprende del oficio 001810 del 19 de Abril de 1982, y en consecuencia el estudio se prolongó hasta finales de 1982.

Como se planteó en la página 108 del Primer Informe Parcial, presentado a finales de 1981, en el segundo semestre de este año se fijaron objetivos y alcances de la caracterización de cada caso; se desagregaron los componentes a través de los cuales se implementaría la caracterización; se definieron las variables o factores por controlar en el análisis de la caracterización; y se elaboraron y refinaron los instrumentos y técnicas mediante los cuales se pretendía resolver los objetivos propios del proyecto general y de cada caso particular. En suma, el producto de este semestre fue el diseño completo de cada caso de innovación, desde la definición del objeto de estudio hasta el diseño de la instrumentación y el diseño muestral, en los casos en los cuales el muestreo fue pertinente.

En el primer semestre de 1982, ya refinados los instrumentos y recopiladas fuentes secundarias de datos, se llevó a efecto el trabajo de campo en todos los subproyectos, se procesaron los datos, se redujo la información y se inició el análisis, proceso este que se continuó en el segundo semestre del mismo año, semestre en el cual se discutieron los resultados a la luz de los objetivos del macroproyecto y se ensambló finalmente el informe-final que ahora se presenta.

Este informe comprenderá una visión global del proyecto, por lo cual es menester incluir de nuevo el proyecto inicial V las modificaciones aprobadas por COLCIENCIAS a fines de 1980. Al mismo tiempo se presentaran breves resúmenes de los estudios exploratorios para entrar luego al diseño de cada caso, así como a presentar análisis y resultados de los mismos, para terminar con una sección sobre perspectivas de las innovaciones analizadas.

**II,** PROYECTO INICIAL PRESENTADO A  
"COLCIENCIAS" COMO PAUTA PARA  
LA CARACTERIZACION DE LAS INNO-  
VACIONES.



## IDENTIFICACION Y CARACTERIZACION DE INNOVACIONES- EDUCATIVAS EN ANTIOQUIA

### i. ANTECEDENTES

El proyecto se inscribe dentro del "Programa Especial en Investigaciones, Innovaciones y Tecnologías en Educación" del Fondo Colombiano Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas", COLCIENCIAS. En el campo específico de las innovaciones, Colei eneos ha realizado en los dos últimos años dos seminarios-taller orientados a diseñar un programa de búsqueda y promoción de innovaciones significativas, sean ellas espontáneas o sistemáticas, estén radicadas en el aparato escolar o en programas no formales de educación, aparezcan dirigidas por educadores de carrera, empresarios, investigadores, líderes comunitarios o voluntarios en las comunidades, y, en fin, estén caracterizadas como innovaciones o provengan sencillamente de intentos de solución a problemas urgentes enfrentados por sus practicantes.

En la promulgación del proyecto de "Identificación y Documentación de Innovaciones Educativas y Tecnologías Apropriadas en Educación", COLCIENCIAS fijó como campo de acción preferencial la identificación y documentación de innovaciones empíricas en la educación básica. Por educación básica se entienden tanto el nivel escolar de nueve grados que comprenden la primaria y cuatro primeros años de educación media, como actividades educativas periescolares, ésto es de "extensión, de replazo, de recuperación cultural, de segunda oportunidad, orientadas principalmente

al desarrollo académico ( Educación Funcional de Adultos, Educación Especial, etc.), al trabajo productivo ( Educación i Vocacional de Adultos, Capacitación Técnica, etc ) y el desarrollo social ( Alfabetización, Educación en organizaciones cívicas, comunales, gremiales, sindicales, formación de agentes de desarrollo, etc )".

El término de Empíricas proviene del hecho predominante en nuestro medio, según el cual las innovaciones surgen casi siempre como respuesta a retos concretos de la práctica pedagógica y carecen en la mayoría de los casos de apoyo investigativo sofisticado. En otras ocasiones, la innovación pedagógica es resultante de copia y transferencia de tecnología proveniente de otros países que circula a través de contactos institucionales ( como es el caso de las comunidades religiosas dedicadas a la educación), de irradiación bibliográfica ( traducción y difusión de ensayos o experimentos pedagógicos ) o, en fin , de aplicaciones espontaneas de prototipos educativos observados en visitas o estudios realizados por educadores en el extranjero. Dado que tales aplicaciones, copias y aun transferencias con cierta adaptación, carecen de controles evaluativos sistemáticos, quedan clasificadas también como innovaciones empíricas.

Esta conceptualización sugerida por COLCIENCIAS orienta el ámbito de búsqueda o exploración de innovaciones del presente proyecto,, Sin embargo, en atención a intereses profesionales del investigador principal, la documentación y la caracterización de innovaciones en educación se extender en Antioquia a las innovaciones sistemáticas, esto es a las que constantemente se proponen como tales y están acompañadas de planeamiento, organización, experimentación o por lo menos investigación de desarrollo para detectar su e-

fectividad e introducir acciones correctivas orientadas a mejorar su efectividad y su eficiencia,

## ALCANCES DE LA CARACTERIZACION

### A. EL PROBLEMA Y SU ALCANCE

El propósito del siguiente proyecto es identificar, caracterizar y documentar las innovaciones educativas, empíricas y sistemáticas, que actualmente se llevan o cabo en la "educación básica" en el Departamento de Antioquia"-,

Los términos "empírica", "sistemática" y "básica" fueron explicados en la sección de Antecedentes (I). Es menester clarificar lo que en el proyecto se entenderá por "innovación" en educación.

Qué se entiende, pues, por innovación? Quizás quien más a fondo trato el tema de la innovación como base del cambio cultural, campo en el cual gira ciertamente la educación, es H.G. Barnett, quien acuña la siguiente definición de innovación en su obra "Innovation: The Basis of Cultural Change" ( 1953).

"Una innovación se define aquí como cualquier pensamiento, conducta o cosa que es nuevo porque es cualitativamente diferente de formas existentes. Estrictamente hablando, toda innovación es una idea o una cosfelación de ideas; pero algunas innovaciones por su naturaleza tienen que permanecer al nivel de organizaciones mentales, mientras que a otras puede dárseles expresión abierta y tangible".

Esta definición de Barnett plantea la posibilidad de que en la innovación no todo sea estrictamente nuevo. Y sí desarrolla luego tal posibilidad. La innovación no reside tanto en las partes o componentes cuantitativos novedosos, cuanto en la organización combinación o reestructuración de tales componentes para lograr un nuevo modelo o patrón. Y éste es ya un significativo aporte para el estudio de la innovación educativa. La originalidad no debe buscarse en términos absolutos de "novedad", de "invención", sino en términos de tratamiento de una situación a partir de la organización especial de los componentes.

Sin embargo, la definición de Barnett abarca innovaciones que se ubican desde el nivel filosófico hasta el operativo y el tecnológico, ampliando así considerablemente el campo innovativo. Es cierto que una innovación tecnológica, por ejemplo, no se entiende a la larga sin un substrato conceptual y que éste, es decir la idea antecedente a su operacionalización, suele desarrollarse primero y abrir el camino de la aplicación, del perfeccionamiento de métodos para lograr en mejores condiciones una meta; pero también es cierto que muchas innovaciones en el campo filosófico no se materializan en la práctica social y específicamente en la práctica pedagógica, o requieren de tiempo prudencial para cristalizar tecnológicamente.

Así pues, el presente proyecto de identificación, caracterización y documentación de innovaciones educativas se limitará a la innovación de procesos, conductas y cosas, de acuer-

do o los aspectos educativos concretos que se enunciarán en posterior sección sobre caracterización de las innovaciones.

Otras dos definiciones sobre innovación en educación aportan elementos al enfoque que el presente estudio quiere dar a la identificación y caracterización de las innovaciones educativas en Antioquia. Son ellas la de A.M. Huberman (1973) y la de M.B. Miles (1964).

En la obra publicada por la UNESCO, "Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la "innovación", Huberman define la Innovación como:

"Mejoramiento que se puede medir, deliberado y con pocas probabilidades de suceder a menudo".

De esta definición deben destacarse dos elementos que el presente proyecto considerará esenciales a las innovaciones que habría de documentar y caracterizar y sin los cuales no serán identificados como tales. En primer lugar, la innovación es vista como un "mejoramiento" y como tal habría que diferenciarla del cambio por el solo hecho de cambiar o del cambio regresivo, reaccionario. Es obvio que este elemento abre incontables ramificaciones a la innovación, desde cambios accidentales para el mejoramiento interno del sistema hasta cambios estructurales significativos en los cuales el mejoramiento desborda la eficiencia del sistema como ajustes .remos del conjunto para establecer un cambio de un conjunto por otro conjunto. Claro esto que innovaciones de este último orden no van a ser encontradas en la realización de este proyecto, pero es posible hallar

pequeños cambios cualitativos anticipatorios de este macro-cambio.

En segundo lugar, la definición de Huberman habla de cambios que pueden ser medidos y que son duraderos. Este último atributo es, realmente, condición para el primero, pues la medición de un mejoramiento solo es factible a través del tiempo. Se dará entonces prelación dentro del proyecto a la caracterización de innovaciones cuya duración permita un juicio evaluativo en el sentido de contribución al mejoramiento de la educación. En esta misma línea, las supuestas innovaciones serán evaluadas en cuanto a su poder de cambio, es decir a la fuerza para mantenerse como alternativa ante el poder de retomo de los no innovadores o no adoptantes a la situación previa al cambio.

La definición de Miles aparece en su obra "Innovation in Education" ( 1964 ).

La definición es planteada así:

"Generalmente hablando, parece útil definir una innovación como un cambio específico, novedoso, deliberado que se piensa más eficaz para lograr las metas de un sistema".

La definición de Miles una vez más plantea el criterio de la utilidad de la innovación.

El sentido del cambio es la búsqueda de mayor efectividad en el cumplimiento de las metas del sistema en el cual está enclavada la innovación.

Las dos últimas definiciones conciben la innovación como cambio deliberado.

Este término puede significar tanto que medie una cuidadosa y sistemática planeación de

la innovación, como que ésta no sea fruto del azar sino deseada o intencional, así su implementación se lleve a cabo en forma espontánea o empírica y no de manera sofisticada. En esta segunda acepción, es decir como algo intencional, se tomará en el presente proyecto el término "deliberado".

En el presente estudio las innovaciones educativas por identificar, caracterizar y documentar se conciben como la aplicación de procesos, conductas u objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales que mejoran el nivel educativo de la población y llevan un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar su poder de estabilidad o permanencia relativa.

## B. CARACTERIZACION DE LAS INNOVACIONES

Antes de documentar una experiencia innovativa en el amplio espectro del sistema educativo del país, es menester poseer un esquema clasificador de las innovaciones que sirva de instrumento para la búsqueda, el procesamiento de la información sobre cada caso, el análisis de éste y el juicio sobre su significación real. Objetivo primordial de este estudio es llegar a plantear un modelo de documentación de innovaciones, éste es un instrumento que permita recoger y organizar la información fundamental sobre las características de una innovación, de manera tal que facilite la toma de decisiones sobre la misma.

La diferenciación de innovaciones con base en características de éstas y sus agentes y la definición de criterios sobre los componentes e indicadores para tal caracterización, deben ser el resultante de un inventario de innovaciones. A partir de tal inventario se descubrirán los tipos de innovadores, adoptantes y renuentes, los aspectos educativos más susceptibles de innovación, la historia de las innovaciones, las fuentes de las mismas, las circunstancias más propicias, etc. Lo reducción de toda esta información conducirá al esquema clasificatorio o modelo para documentar las innovaciones.

Sin embargo, es posible elaborar un modelo tentativo apoyado en los trabajos o reducciones hechas por estudiosos de la innovación en general como Barnett ( 1953 ) y de la innovación educativa en particular como M. Miles ( 1964 ) y A. Huberman ( 1964 ). Tal modelo caracterizador tendrá naturalmente referencia móvil y será ajustado a medida que el inventario se realice. Como se ha expresado repetidas veces, se espera que tal modelo sea un subproducto del presente proyecto.

En que' elementos puede pensarse para caracterizar las innovaciones educativas?  
 Cuáles serán los componentes iniciales del modelo? Se proponen los siguientes a manera de hipótesis de trabajo.

. Relación innovación-sistema social

Se caracterizará el contexto socio-económico en el cual surge la innovación para determinar si se da correlación entre el nivel socioeconómico y cultural de una



comunidad dada y la tendencia a aceptar o rechazar la innovación. También pueden compararse tipos de innovación por nivel de desarrollo de las regiones y comunidades.

## 2. Relación innovación-sistema educativo

En este segundo componente la innovación puede analizarse inicialmente desde varios puntos de vista:

- a. Qué objetivos toca ( reglamentación, formación, instrucción ... );
- b. En qué sector ( formal, no formal ) nivel, área y aspecto concreto se ubica (sector, nivel, área aspecto del currículo, metodología, organización escolar, organización de aula, medios, relación profesor-alumno ... ).
- c. En qué ambiente institucional surge ( tipo de relaciones de la institución en la cual aparece ).
- d. -Relación de la innovación con el sistema educación formal. Condicionamiento de aparición por existir o no otras instituciones educativas .
- e. Control oficial de la innovación : Permitirla, frenarla, estimularla, tolerarla, reproducirla.

## 3. Historia, fuentes y efectos de la innovación

Se pretende caracterizar la innovación de acuerdo a los siguientes elementos;

- a. Cuales fueron las fuentes teóricas de la innovación .

- b. **Cómo se fue configurando ( a partir de investigación, como solución urgente a problemas, como acumulación de pequeños cambios poco a poco sistematizados, como acomodación a cambios institucionales ?.. )**
- c. **Qué otras fuentes propias del medio impulsan las innovaciones o las obstaculizan ?**
- d. **Personas e instituciones y grupos que intervinieron en la realización.**
- e. **Efectos ( educativos, políticos, sociales y de otro orden ) percibidos y a qué individuos y grupos afecta ( estudiantes, maestros^ profesores, directores ... )**

#### **Agentes e instrumentación de la innovación**

**Se intenta caracterizar los agentes de la innovación, adoptantes, receptores**

**y renuentes del cambio, así como la instrumentación y la conceptualización**

**de la innovación.**

- a. **Características de los innovadores.**
- b. **• Características de los adoptantes.,**
- c. **Características de los renuentes.**
- d. **Nivel de conceptualización de la innovación ( la innovación es solo ideas aplicadas o se tiene una descripción clara de la innovación o, en fin, se posee un cuerpo teórico sistemático sobre la innovación en cuestión ).**
- e. **Equipo requerido.**
- f. **Costos y comparación de los mismos frente a la situación previa de la**

innovación.

- g. Significado del factor tiempo en cada innovación.
- h. Estrategias o medios para lograr que una innovación propuesta tenga éxito ( medios de plantear el diseño, la toma de conciencia e interés por la innovación, evaluación de su eficacia por parte de los usuarios y el ensayo o iniciación, su control ).

5. Necesidades y posibilidades de generalización.

Finalmente se tratará de detectar las necesidades vitales que cada innovación pueda tener para que su ensayo rinda frutos y las posibilidades de generalización de cada innovación.

#### OBJETIVOS DEL INVENTARIO

El estudio está orientado a lograr los siguientes objetivos concretos:

- A. .Identificar, documentar y caracterizar, en concordancia con la conceptualización hecha en II, A y B, innovaciones educativas espontáneas y sistemáticas que actualmente se aplican en Antioquia en el complejo educativo denominado "Educación Básica" en la promulgación de COLCIENCIAS. Se exceptuarán los campos del trabajo productivo ( educación vocacional de adultos, capacitación técnica, etc. ) y del desarrollo social ( alfabetización, educación en organizaciones cívicas, comunales, gremiales, sindicales, formación de agentes de desarrollo, etc. ).

- B, Proponer un modelo de caracterización y documentación de innovaciones educativas, que será el resultante del esquema de orientación expuesto en II, B y de la reducción y análisis de los datos e información procedentes del inventario.
- C. Hacer recomendaciones sobre financiación, difusión y diseminación de innovaciones promisorias.

#### METODOLOGIA

Tres procedimientos generales se consideran apropiados para obtener la información conducente a identificar y documentar las innovaciones. En primer lugar se procederá a ubicar fuentes de información sobre posibles innovaciones. Se dice "posibles", ya que los cambios o ensayos informados por estas fuentes deberán ser sometidos a los criterios expuestos en II, A, antes de ser documentados.

En el momento de preparar el presente diseño de inventario, se consideran fuentes importantes de información al respecto los jefes de distrito educativo ( Antioquia está dividida en 13 distritos ), los supervisores de cada distrito, los jefes de núcleo ( cada distrito está nuclearizado ), las asociaciones de rectores y de colegios privados, asociaciones de maestros y profesores, las casas productoras de textos y material didáctico y las oficinas coordinadoras de programas de educación especial y de adultos.

El segundo procedimiento consiste en elaborar guías para entrevistas grupales e individual que serán hechas a las fuentes ya mencionadas. En estas entrevistas, individuales o de grupo, se expondrá el objetivo del proyecto, se aclarará lo que éste entiende por innovaciones y se estimulará el recuerdo de los entrevistados con el fin de que evoquen posibles innovaciones observadas en su respectivo radio de acción»

Realizadas las entrevistas tendrá lugar el tercer procedimiento consistente en visitas a los planteles, organizaciones, comunidades donde se haya detectado una posible innovación. Verificada la existencia de esta, se procederá a su documentación utilizando pauta que previamente se construirá para el efecto teniendo en cuenta la conceptualización expuesta en II, B. La pauta se irá ajustando a medida que su aplicación a los diferentes casos de innovación así lo demande.

Una vez documentadas las innovaciones que los investigadores logren identificar, se procederá a su clasificación de acuerdo con la caracterización sugerida en II, B, y otras características que se insinúen durante el desarrollo mismo del proyecto.

Con esta clasificación se procederá a elaborar el informe final para COLCIENCIAS.

#### **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

Se calcula que en un año, a partir de la aprobación del proyecto por parte de COLCIENCIAS, se presentaría el informe final del inventario. Este período dividiría en cinco etapas con posible imbricación de algunas de ellas. El cronograma siguiente



Las meas intermitentes indican que el proceso por ellas graficado continúa o se revive al tenerse conocimiento de una nueva información, la cual pasa a ser procesada y a dar lugar a acciones consiguientes. Ya avanzando el proyecto puede tenerse noticias de otras innovaciones, lo cual demanda la realización de nuevas entre [stas, visitas y documentación.

Este cronograma puede cumplirse en el supuesto de contar con cuatro investigadores, dos principales de medio tiempo y dos auxiliares de tiempo completo, Se supone también que las innovaciones no serán tantas, aunque la exploración de cambios con pretensión de tales será más intensa.

## vi. PRESUPUESTO TOTAL

CONCEPTO	APORTES		
	TOTAL	U DE A.	COLCIENCIAS
1. Salarios ( Honorarios)			
2 Investigadores principales, un año, medio tiempo.	360.000,00	360.000,00	
2. 2 Auxiliares de Investigación, un año, tiempo completo.	360.000,00		360.000,00
1 Secretaria, un año, tiempo completo.	72.000,00		72.000,00
2. Materiales			
Papelería, formatos de entrevista, pautas de documentación.	10.000,00		10.000,00
Material de oficina	5.000,00		5.000,00
3. Gastos de operación			
Transporte urbano e interurbano.	25.000,00		25.000,00
Viáticos.	10.000,00		10.000,00
4. Administración.	81.700,00	81.700,00	
Totales	923.700,00	441.700,00	482.000,00



El renglón de salarios se hace figurar como honorario ya que para el caso de los auxiliares y de la secretaria se acudirá a la forma de contratos por prestación de servicios especiales. Por lo que respecta a los dos investigadores principales, éstos pertenecen al personal de planta de la Universidad de manera que esta asume lo relativo a sus prestaciones sociales.

El renglón de transporte y viáticos está calculado con base en el desplazamiento posible a unos 20 municipios y unos dos o tres viajes a Bogotá a rendir informes de progreso.



FACULTAD DE EDUCACION

MODIFICACIONES AL PROYECTO "IDENTIFICACION Y CARACTERIZACION DE INNOVACIONES EDUCATIVAS EN ANTIOQUIA", PRESENTADO A COLCIENCIAS EN 1979 POR LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Las modificaciones que recoge esta propuesta obedecen a sugerencias concretas

ción personal y luego en carta del 3 de Octubre de 1979. Las modificaciones comprenden aspectos Relacionados con la cobertura del proyecto, la metodología, el cronograma el presupuesto y la financiación solicitada a Colciencias, así como el personal de investigadores.

1. Area de Investigación.

En primer lugar, la zona de cubrimiento del proyecto, que en la propuesta inicial abarcaba todo el Departamento de Antioquia, será reducida al área comprendida en el Valle de Aburró. Esta medida reduce significativamente los costos provenientes de viáticos y transporte, reduce también el tiempo de búsqueda, pero conserva un cincuenta por ciento la población de Antioquia y un porcentaje mayor de población escolar.

**III.** MODIFICACIONES HECHAS AL PROYECTO INICIAL  
Y ACOGIDAS POR "COLCIENCIAS" EN 1980 Y 1982.



Una segunda reducción consiste en no diseñar una búsqueda exhaustiva de innovaciones, sino en dedicar el esfuerzo a la caracterización y descripción de unas cuantas innovaciones que por su naturaleza demuestran, en el estudio exploratorio, ser promisorias y dignas por lo tanto de información y diseminación en el país. En este sentido, en vez de un diagnóstico general de innovaciones se harían de cinco a ocho estudios de caso.

## 2. Etapas del Proyecto.

La metodología del proyecto, de acuerdo con lo expuesto en la sección anterior, estaría guiada en buena medida por la metodología propia del estudio de caso.

Las etapas pueden definirse así:

- a. Estudio exploratorio, tendiente a identificar los casos de mayor valor susceptibles de ser analizados.
- b. Acordados los casos, se comentará su estudio cumpliendo, o monjiá de referencia móvil, el siguiente esquema de recolección de material.
  - 1) Entrevista ( hasta donde se pueda una "entrevista de profundidad") con el innovador o los innovadores, buscando desentra-



ñar la historia y el proceso del caso: Cómo se originó, a que\*necesidades respondió, quienes y cómo participan en el proceso, que resultados hay, etc...

- 2) La entrevista debe ser acompañada de un proceso de observación de la innovación en acción. Esta observación puede guiarse por los parámetros del título "Caracterización de las innovaciones" formuladas en la propuesta inicial.
- 3) En tercer lugar, es menester revisar los documentos existentes sobre el caso en cuestión para refinar las características del mismo.

Parte importante de esta etapa es la toma de la conciencia de registro del proceso mismo de observación de la innovación con miras a aportar elementos para una metodología de descubrimientos y observación de innovaciones.

- c. Avanzada la etapa de recolección de datos, se iniciará la etapa de descripción y análisis del caso. Una vez más, la propuesta inicial puede servir de base en esta etapa. Se trata de integrar la Información, su devenir, sus efectos actuales y posibles consecuencias futuras,



En esta etapa se caracteriza la innovación y **se elabora teóricamente**. Es por ello que se hacen necesarias sesiones de autocrítica o ajuste del modelo descriptivo entre los investigadores y ojalá con personas que adelanten proyectos similares.

Una vez más las teorías y modelos orientadores **del** estudio deben **ser** considerados como elementos de referencia móvil, es decir, como simples puntos de partida, los cuales pueden **ser** reformados **y aún** cambiados totalmente por el mismo curso metodológico **del** proyecto. Se trata, entre otros objetivos, de encontrar una metodología de descubrimiento y observación de innovaciones,

3. Cronograma y Presupuesto,

Habida cuenta de las reducciones de área y de casos aludidos en la sección 1., el cronograma puede reducirse de un año a seis meses. Las relaciones de tiempo por actividades, definidas en la propuesta inicial, se mantendrán, con la reducción a seis meses y los cambios metodológicos expuestos en la sección 2 de este informe.

En cuanto al presupuesto, éste se reducirá también notablemente como consecuencia de las reducciones anotadas y de que el estudio de casos deman-



daría a su vez menos personal investigador. Se transcribe a continuación el nuevo presupuesto con sus renglones específicos:

**PRESUPUESTO TOTAL**

CONCEPTO	Aportes		
	TOTAL	U de A.	Colciencias
1. Salarios (Honorarios) 2 Investigadores principales seis meses, uno de tiempo c impleto, otro de medio tiempo.	280.000	130.000	150.000
1 secretaria, medio tiempo, 4 meses.	16.000	16.000	
2. Materiales Papelería, instrumentos de recolección de datos..	8.000		8.000
3. Gastos de operación Transporte	10.000		10.000
Vi-ticos	4.000		4.000
4. Administración	31.000	31.000	
<b>TOTALES</b>	<b>349.000</b>	<b>177.000</b>	<b>172.000</b>

El 7 do abril de 1982, ante necesidades concretas planteadas por el trabajo de campo, los informes parciales de cada subproyecto y el trabajo previsible demandado por el Informe Final, se solicito un cambio en la distribución del presupuesto para alimentar los renglones de secretaria-mecanógrafa, viáticos y gastos de impresión de cuestionarios y del informe final.

La autorización fue concedida por COLCIENCIAS por medio del oficio DPCE-001810 del 19 de Abril del mismo año, firmado por el Doctor Jorge Ahumada Barona, Jefe de la División de Evaluación y Control de Proyectos. Se anexa a continuación copia de la nueva distribución del presupuesto.



4. Investigadores.

El investigador principal estuvo asesorado por diez investigadores auxiliares o coinvestigadores. Este grupo fue integrado por estudiantes de postgrado que debían cursar, y de hecho lo hicieron, la serie de cuatro seminarios de investigación psicopedagógica que se desarrollaron en torno a la temática de innovaciones educativas de Medellín y Antioquia.

Bogotá, D E , 19 Abril 1982

D P C E - 001810  
Evaluación y Control de Proyectos

Doctor  
GUILLERMO LEON CALDERON  
Presidente  
Comité de Investigaciones  
Universidad de Antioquia  
Apartado aéreo Nro 1226  
Medellín.

Ref : Proyecto : 1019 - 5 - 14 - 79  
Identificación y caracteriza-  
ción do innovaciones educa -  
tivas en Antioquia.

Estimado Doctor Calderón:

Atentamente acusamos recibo de su comunicación del pasado 24 de marzo, en la cual nos solicita autorizar los traslados presupuestales requeridos por el proyecto de la referencia.

Luego de estudiar los cambios solicitados por usted, estamos autorizando la nueva distribución del presupuesto disponible, tal como aparece en la columna de observaciones de la hoja de presupuesto adjunta. Dicha distribución se realizó, tratando de ajustar en la mayor forma posible su solicitud al informe financiero preparado por el Departamento Financiero de esa Universidad, en marzo 16 del presente año, del cual también anexamos copia.

Sin otro particular, le saluda,

Cordialmente,

( Fdo ) JORGE AHUMADA BARONA, Ph D  
Jefe División

Evaluación y Control de Proyectos

c c Bernardo Restrepo, Investigador Principal,

(Es fiel copia del original)

CODIGO: 10019-5-14-79

ENTIDAD: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

TITULO PROYECTO : IDENTIFICACION Y CARACTERIZACION

Distribución Presupuesto	Total Aprobado	Presupuesto Ejecutado	Ejec.	Observaciones
1. PERSONAL	150.000			84.000
Secretario				28.000
2. ELEMENTOS DE CONSUMO				
Otros	8.000	8.000	100.0	- 0 -
3. GASTOS GENERALES				
Viáticos	4.000	- 0 -		10.000
Pasajes	10.000			10.000
Gastos de Impresión e Infor.	-0-			32.000
 TOTAL:	 172.000	 8.000	 4.7	 164.000

Observaciones: En la columna de observaciones aparece la nueva distribución de presupuesto disponible, autorizada a partir de la fecha : Abril 7 de 1982

(Es fiel copia del original)

IV. RECuento DEL INFORME PARCLAL DE 1981  
ESTUDIO EXPLORATORIO, IDENTIFICACION Y  
PREdISEÑO DE CASOS.

#### IV. RECUENTO DEL INFORME PARCIAL DE 1981: ESTUDIO EXPLORATORIO, IDENTIFICACION Y PREDISEÑO DE CASOS.

El informe parcial presentado a finales de 1981 contuvo los resultados de un estudio exploratorio realizados durante ese año, que buscó detectar casos de innovaciones educativas en Antioquia o Medellín. Como producto de dicho estudio se identificaron seis casos, a saber; el caso ACAIPA, innovación adelantada a nivel preescolar por la Asociación de Centros de Atención Preescolar de Antioquia; el caso del Método Laubach de educación popular básica de adultos; el caso de los Facilitadores de Orientación Escolar de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, programa dirigido a la educación primaria del Programa de educación no formal "Escuela Hogar", del CINDE, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano de Sabaneta (Ant.); el caso del Método Sucre practicado en varios colegios de Medellín como alternativa pedagógica para desarrollar la creatividad del niño y del grupo; y, finalmente, el caso de la Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia. De estos casos, dos se inscriben en el ámbito de la educación preescolar, ACAIPA y CINDE; dos en el de la primaria, Sucre y Facilitadores; dos en el de la educación no formal, Laubach y CINDE; y uno en el de la educación superior, la Educación a Distancia. El propósito del estudio exploratorio fue llegar a una familiarización con los casos o unidades de estudio, a través de un levantamiento

histórico de los mismos, identificar algunos factores o variables importantes para la caracterización de cada caso como innovación, indagar sobre las teorías de indispensable consulta para el manejo de los casos investigados, y formular, en lo posible, hipótesis guías para el estudio posterior de documentación y caracterización.

Se expone a continuación un breve resumen sobre la naturaleza de los seis casos.

#### A. El Caso ACAIPA.

Conocida la existencia de este enfoque de educación preescolar campesina, el primer paso fue describir a fondo la experiencia y su historia a partir de la revisión de fuentes bibliográficas, entrevistas con miembros de la asociación de centros preescolares y visita a uno de los centros. A través de estos procedimientos se sistematizó información sobre los siguientes aspectos:

1. Historia de la experiencia, participantes de la misma y estructura actual. Se centró la atención en los siguientes elementos que podían arrojar luz sobre el naturaleza innovativa de ACAIPA:
  - a. Bases filosóficas de la Asociación de Centros de Atención Preescolar.

- b. Objetivos del programa de preescolares campesino para la comunidad, los jardineros y los niños mismos

**2. Caracterización de innovaciones en ACAIPA.** La revisión de

literatura, las entrevistas y la visita a uno de los centros permitió aislar los elementos innovadores del programa que hacían del mismo un fuerte caso de innovación educativa. Al término del estudio exploratorio se concretaron tres aspectos innovativos:

- a. El hecho de que el proyecto centra el desarrollo comunitario alrededor de la actividad que se realiza en los preescolares.
- b. El hecho de que el proyecto constituye una propuesta educación formal convencional. Esta propuesta se refleja en una relación diferente niño-jardinero, en el reconocimiento del niño como ser social transformador de la sociedad, y en la eliminación de la filosofía individualista de la educación.
- c. Hechos metodológicos y operativos derivados de a. y b. , como: el proceso pedagógico diferente al convencional; la selección y capacitación de jardineros de la

misma comunidad campesina: la utilización de materiales de desecho; la construcción de material didáctico por parte de los padres; la administración de los jardines por parte de la asociación de padres; y un diseño curricular nuevo.

Estos aspectos permitieron concluir que los preescolares tipo ACAIPA configuraban una real innovación educativa acorde con los parámetros fijados en el macroproyecto del estudio y que en consecuencia bien valía la pena emprender la investigación como caso innovativo con un diseño apropiado para ello según los participantes y variables importantes detectadas en este enfoque exploratorio.

#### El Caso del Método LAUBACH.

El estudio exploratorio de este segundo caso de innovación partió también de una reconstrucción histórica de la experiencia, a partir de revisión de documentos y entrevistas con el actual director de este programa de Educación Popular Básica de Adultos y con otros funcionarios del Centro Laubach. Como resultado de este trabajo se concretaron las etapas en la evolución del Método de Educación Popular, así como la naturaleza de sus actuales aspectos técnico e ideológico, elementos que después



de ser analizados permitieron identificar lo propiamente innovativo del Método Laubach, método dirigido preferentemente a sectores populares rurales.

Los aspectos innovativos que diferencian este método de otras formas de alfabetización se concretaron así:

1. La alfabetización y la educación popular básica se asumen con el objetivo de que contribuyan a crear condiciones ideológicas y políticas que favorezcan la transformación de la sociedad por parte de los sectores populares organizados.
2. El proceso educativo toma en cuenta las condiciones concretas en las cuales se desarrolla el trabajo alfabetizador. Elemento fundamental del método es, por lo tanto, la investigación temática de Paulo Freire que se utiliza conjuntamente con el método Laubach,,
3. Se busca crear condiciones para que el alfabetizado se apropie del proceso de su educación.
4. Se busca elaborar una pedagogía popular adecuada, en métodos, técnicas y medios, a Irrealidad de los sectores populares.

Identificados los aspectos innovativos y las zonas y sectores

sociales en los cuales se desarrollaba el programa, se procedió a detectar variables influyentes y a formular algunas hipótesis para adelantar la caracterización de la innovación así como de sus efectos.

C. El Caso de los Facilitadores de Orientación Escolar de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

El programa de Facilitadores surge como derivación del programa de Orientación y Consejería de la Secretaría de Educación.

Los facilitadores son docentes de escuelas primarias seleccionados y capacitados para ampliar el servicio de orientación al nivel de enseñanza básica primaria con proyección a la comunidad.

El estudio exploratorio rastreó la historia, objetivos y actividades y métodos del programa de Orientación y Consejería en la Secretaría de Educación y en los colegios del departamento hasta llegar a 1980 cuando se creó el subprograma de los Facilitadores de primaria. Se indagó por las razones generadoras del programa, por las funciones de los facilitadores y la capacitación por ellos recibida.

Como resultado de estas averiguaciones se determinó que el caso de los facilitadores constituía una real innovación ya que se aparta de la orientación y consejería convencionales en lo

tocante a la selección y formación del recurso humano, así como en lo relativo a las funciones delegadas a los facilitadores por los psicorientadores. El impacto académico, psíquico y social esperado de este programa, amerita el estudio del mismo y de las posibilidades de generalización que presente para mejorar la calidad de la educación primaria.

**D.** El caso del Programa Integrado Escuela-Hogar, del CINDE.

El estudio inicial de este caso se enmarcó en el contexto de programas auspiciados por la UNESCO en América Latina dentro del objetivo de desarrollar nuevas metodologías tendientes a vincular más estrechamente la escuela con la comunidad en orden a mejorar los programas educativos.

El estudio exploratorio recorrió la historia de los programas del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, hasta llegar a la experiencia concreta que el instituto realiza en Sabaneta, Antioquia, con el nombre de Programa Integrado de Educación Infantil Escuela-Hogar y que es el resultado de un proceso investigativo experimental largo llevado a cabo en varios países en torno a educación infantil no formal. Como elementos innovadores de este programa se identificaron los siguientes:

1. Utilización de las madres de sectores urbanos marginados y rurales para que por medio de juegos y juguetes educativos realicen en el hogar actividades que estimulen el desarrollo intelectual y social de sus niños en edad preescolar.
- 2., Ensayo de modalidades curriculares que amplíen el acceso de un mayor número de personas a un proceso sistemático de educación, estimulando la participación significativa de agentes de la comunidad como agentes educativos (padres, madres y líderes de la comunidad) en definición de contenidos y enseñanza de los mismos, y reduciendo los costos al omitir infraestructura física, personal especializado y material educativo sofisticado y costoso.
3. Construcción de materiales didácticos y desarrollo de tecnologías propias a partir de recursos del ambiente.
4. Utilización de metodologías de aprendizaje participativas basadas en el descubrimiento y la interacción con el ambiente y sus componentes.

El estudio exploratorio revisó las bases teóricas del programa y con base en éstas y en los elementos innovativos detectados, así como en las observaciones hechas, formuló algunas hipótesis tentativas de trabajo que serán ampliadas en el diseño técnico de la investigación.

**E.** El Caso del Método SUCRE.

El estudio exploratorio de este quinto caso de innovación, aplicada hoy por hoy en el nivel de enseñanza básica primaria, se inició también con un seguimiento histórico de su origen, conformación y evolución hasta llegar a la estructura y funcionamiento actuales. Se revisaron la literatura existente sobre el método y las investigaciones realizadas para evaluar su efectividad y se entrevistó a los innovadores para obtener una mejor perspectiva sobre la experiencia. Asimismo se revisaron las fuentes teóricas de la innovación tales como la instrucción programada de Skinner, el «**tatema** Winnetka, el "aprendizaje para el dominio" de Bloom y Carrol, los trabajos de Gagné sobre condiciones del aprendizaje, las obras de C. Freinet y la literatura relacionada con la pedagogía de Pierre Faure.

Este trabajo documental permitió entresacar como elementos innovadores los siguientes:

1. El método hace hincapié en la lectura y la escritura como **basamentos** del aprendizaje escolar.
2. Hace al estudiante más activo en todo el **proceso** de **aprendizaje** y respeta el ritmo de cada quien al **diseñar** la Instrucción **por** objetivos, detectar la conducta **do entrada, desarrollar**

materiales de autoinstrucción, proveer libertad en el trabajo en clase y hacer del tiempo una variable en vez de una constante como ocurre en el sistema convencional.

2. El método enseña a investigar o aprender por sí mismo. Todos los materiales y elementos de apoyo (biblioteca de aula, unidades semiprogramadas, periódico de aula, texto libre, puesta en común, etc. ...) están diseñados para este fin.
3. El método recoge la iniciativa del alumno y le da reconocimiento especial con miras a fomentar la creatividad (texto
4. Es a la vez una educación individualizada y socializante.

El estudio exploratorio avanzó hasta el planteamiento de algunas hipótesis cuya formulación será ampliada en el diseño correspondiente a este caso.

**F.** El Caso de a Educación a Distancia en la Universidad de Antioquia.

Una vez más el estudio exploratorio se inició en este caso también a partir de una revisión de los antecedentes históricos del programa de educación a distancia en la Universidad de Antioquia, es decir a partir de la experiencia planeada en 1972 y

1973, ensayada en 1974 y evaluada en 1975. Se concentró luego en el proyecto operativo de 1980 que retomó el programa de educación a distancia no ya a nivel experimental, sino como programa regular de la universidad.

Sin entrar a detallar los componentes de la nueva experiencia, el estudio exploratorio indagó por los elementos críticos del programa y planteó los siguientes aspectos como puntos de interés para la caracterización del mismo como innovación:

1. El profesor y su función en los cursos a distancia.
2. La metodología en la presentación de los cursos.
3. El tiempo de exposición a los cursos, ya que en los presenciales es de 16 semanas para cinco materias simultáneas y en los de distancia es de 6 semanas para cada materia individual.
4. Función de las lecturas.
5. La asesoría profesoral, continua en los cursos presenciales y ocasional en los de distancia.
6. Las fuentes de consulta y su incidencia en los resultados.
7. La calidad técnica de las pruebas y las condiciones de aplicación de las mismas.
8. La tecnología educativa empleada.

9. Los niveles de motivación y su incidencia sobre rendimiento y retención.
10. Los usuarios del programa y su percepción del mismo.
11. Posibilidades de generalización de la innovación.



**V.** DISEÑO METODOLOGICO DEFINITIVO  
DE LOS CASOS ESTUDIADOS.

## V. DISEÑO METODOLOGICO DEFINITIVO DE LOS CASOS ESTUDIADOS.

### A. Representatividad de los Casos.

Los estudios exploratorios concluyeron con la escogencia de seis casos cuya tipicidad y variedad es conveniente establecer para determinar la validez y confiabilidad de las generalizaciones que se hagan en torno al surgimiento de innovaciones educativas» a las características de los innovadores y renuentes, a los determinantes de los efectos, a su impacto sobre grupos y sobre la comunidad en general, es decir sobre el comportamiento de las innovaciones en nuestro medio. La validez y confiabilidad de cada caso están garantizadas por el diseño y ejecución de cada uno de ellos, pero las generalizaciones comunes sobre innovaciones educativas como tales, no individual sino genéricamente consideradas, solo pueden garantizarse a partir de la significación de los casos estudiados. Por ello es necesario considerar la representatividad de los casos estudiados a la luz de varios criterios y deducir así su poder generalizador.

En primer lugar está el criterio oficial-privado. Los casos de Educación a Distancia, EDI, y de los Facilitadores de escuela primaria son innovaciones oficiales, mientras que los casos del Método Sucre, el CLEBA, el proyecto Escuela-Hogar del CINDE y los preescolares de ACAIPA son innovaciones de origen y

ejecución privados. Como segundo criterio aplicamos el diferencial rural-urbano. De los casos, los del CLEBA y ACAIPA son de cobertura rural, los del Método Sucre y Facilitadores son urbanos y los del CINDE y Educación a Distancia son de cobertura rural y urbana.

En tercer lugar, el criterio socioeconómico, básico para fijar proyecciones de generalización, fue tenido en cuenta. En efecto, los casos CINDE, CLEBA y ACAIPA trabajan con sectores populares, el método Sucre cubre sector popular medio y medio alto, el caso de los facilitadores abarca sectores populares y medios y lo mismo ocurre con el caso de la educación a distancia.

Por último, cuatro de los casos se aplican a la educación formal y dos a la no formal, algunos son de cobertura amplia y otros son ensayos a micronivel y mientras uno se aplica a nivel universitario, los otros se experimentan en los niveles de preescolar y primaria.

La conjunción de estos criterios confieren amplia variedad a los casos estudiados, variedad que por su naturaleza multivariada (variedad múltiple, o basada en diversidad de variables no solo por interacción de estas entre grupos sino aún por su

conjugación dentro de los casos), otorgan a su vez representatividad razonada al grupo de casos, asegurando validez externa a las apreciaciones que con base en ellos se hagan sobre innovaciones educativas.

Aclarado este elemento del diseño general del estudio, pasaremos a especificar el diseño de cada caso particular. Debe recordarse que estos diseños siguen la metodología expuesta en el proyecto de la investigación consignado en el capítulo II de este informe.

**B. Diseños por Subproyecto.**

Como se recordará, el propósito general de la investigación fue documentar y caracterizar algunos casos de innovaciones educativas en Antioquia, casos que lleven por lo menos dos años de ejecución y sean por ello susceptibles de evaluación. El estudio exploratorio inicial identificó los seis casos que fueron objeto de diseño y caracterización.

Cada caso fue objeto de diseño especial de acuerdo con la naturaleza de la innovación, con su área de aplicación y los usuarios de la misma. Se construyeron en total quince cuestionarios de diverso tipo, los cuales fueron validados todos en sesiones del grupo de los doce investigadores, algunos además en pruebas piloto y

otros a través de jurados especiales. Solo después de riguroso proceso de refinamiento, estos instrumentos fueron aplicados para secundar estadísticamente la labor del análisis documental de contenido, de las entrevistas y de las observaciones de campo, más propios del estudio de caso, en el propósito de obtener la información necesaria para adelantar la caracterización de las innovaciones. En el diseño de cada caso se detallará la instrumentación respectiva elaborada para su documentación.

En común se estudiaron también las variables demográficas relevantes para lograr un análisis diferenciado e iluminador. Asimismo, los planes de análisis de cada caso fueron discutidos colectivamente.

Con estas aclaraciones sobre acciones comunes en la tarea del diseño de la investigación, pasamos a exponer los diseños particulares de cada caso,

1. El Caso ACAIPA: Diseño para su documentación y caracterización.
  - a. El Objeto de Estudio.
    - 1) Identificación del caso. ACAIPA es una entidad con personería jurídica # 011101 de Noviembre 26 de 1975,

constituida en Medellín por la asamblea de padres de familia, jardineros, asistentes de JICA (Equipo asesor de los Jardines Infantiles Campesinos), Futuro para la niñez e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La asociación se organizó con el fin de que los campesinos, padres de familia y jardineros manejaran ellos mismos directamente los fondos ofrecidos por el ICBF destinados a la atención de los niños menores de 7 años según la ley colombiana.

El programa empezó en Agosto de 1973 cuando Futuro para la Niñez, una entidad sin ánimo de lucro que está orientada hacia la auto-ayuda de las comunidades marginadas, con prevalencia en las áreas rurales, apoyó el deseo de una comunidad relativamente avanzada de tener un jardín infantil.

Creado el primer jardín, los demás fueron apareciendo rápidamente. Muchas jóvenes campesinas seleccionadas por sus propias comunidades querían aprender a trabajar con los niños. Los padres de familia ofrecían pago para las jardineras, materiales de enseñanza rústicos y lugares que podían ser adaptados para el funcionamiento de los jardines.

Como Futuro no estuvo en capacidad de brindar la asesoría que éstos requerían, y además su forma de trabajo no permitía iniciar un proceso de capacitación como el que necesitaban las jardineras, la institución estableció contactos con Servicio Universitario Canadiense de Ultramar -SUCO- y más tarde con la Fundación Messereor de Alemania para que financiaran un equipo especial dedicado a la asesoría permanente y a la capacitación de las jardineras. Este es el origen del equipo denominado JICA.

Como consecuencia de lo anterior, y a medida que se agrupaban necesidades y experiencias en los distintos jardines, se estimó que uno de los problemas álgidos era el de salud. Por tal motivo se recurrió a la Fundación Selwood de Inglaterra, organismo que aportó ayuda económica para llevar a efecto un programa salubrista a cargo de un profesional paramédico. Es así como se ha añadido al entrenamiento de las jardineras, una capacitación y supervisión sobre salud que incluye medicina preventiva, primeros auxilios, nutrición y conocimientos de mecanismos para remitir enfermos a servicios centrales.

En vista de que el programa desarrollado en las comunidades era de gran aceptación, que la atención brindada a los menores se compaginaba con los objetivos del ICBF, y teniendo en cuenta que esta última institución no atiende a los niños campesinos, se propuso la creación de un ente jurídico (ACAIPA) que recibiera y administrara directamente los fondos que deben ser entregados por el estado para la atención de los niños colombianos menores de 7 años.

De la asociación hacen parte en la actualidad 34 jardines ubicados en diferentes veredas y barrios obreros, de distintos municipios de Antioquia.

- 2)** Sustentación del Casocomo Innovación. La Asociación de Centros de Atención Integral al Preescolar de Antioquia, ACAIPA, se plantea como innovación educativa, en tanto se presenta como una nueva alternativa para el funcionamiento de jardines infantiles en zonas marginadas; especialmente en sectores campesinos.

El objetivo general de ACAIPA es "crear un ambiente social que permita al niño la satisfacción y el desarrollo de sus necesidades de manera integral". Por tanto,



su labor excede las cuatro paredes del jardín infantil, proyectándose como programa comunitario y de asistencia en cuanto a salud y nutrición. Esto es de particular importancia en un medio rural y sub-urbano marginado, en el cual todo programa de asistencia preescolar, debe desbordar el marco de su dinámica interna, para atender las variables socio-económicas y culturales que se tornan imprescindibles de articular con la actividad educativa, para que ésta no resulte un monstruo destinado a la esterilidad y al fracaso.

Tal vez aquí se nos presenta un primer aspecto innovador de ACAIPA, y es el de ser un proyecto comunitario integral, llenando un vacío en zonas campesinas, en donde la educación formal no brinda ninguna posibilidad en el nivel preescolar. Se parte del reconocimiento de que el niño permanece solo cuatro horas por día en el jardín, y que por tanto su proceso de socialización se lleva a cabo básicamente en su familia, y dentro de una comunidad bien delimitada. Se hace necesario entonces, ver qué tipo de educación religiosa, sexual, formas de castigo, formas de relación y comunicación, etc., se presentan en la estructura familiar y comunitaria cam-

pesina; y qué tanto se compadecen del proceso evolutivo y de las necesidades del niño. Se impone pues, un trabajo con la familia y la comunidad.

Como reconocimiento del entorno social en el que se presenta el programa y desde una perspectiva comunitaria, la misma comunidad es la encargada de construir y administrar directamente el jardín.

Por lo anterior ACAIPA constituye una innovación con relación al sistema educativo tradicional, en el cual la comunidad, los maestros y los alumnos son simples "usuarios" de un servicio en cuya organización no participan. Aquí por el contrario, el funcionamiento del jardín solo puede estar garantizado por la participación de todos sus estamentos.

Dentro de los recursos humanos básicos para hacer viable un programa preescolar en zonas campesinas, están ciertamente los maestros jardineros. Debido a la caracterización del programa desde sus inicios como un proyecto comunitario con elementos de autogestión, el jardinero se escoge dentro de los miembros de la comunidad. Dada la ausencia educativa del estado y

las difíciles condiciones económicas de la comunidad, la gran mayoría de los jardineros son personas de bajo nivel educativo y que comparten la problemática social y económica de su comunidad, y pueden por tanto, desarrollar una labor más eficaz en su solución.

La forma de selección de los jardineros puede considerarse otro aspecto innovador, teniendo en cuenta que los aspirantes deben reunir las siguientes condiciones:

- a) Demostrar interés por el desarrollo de la comunidad y haber tenido algún grado de participación en actividades de promoción comunitaria.
- b) Tener actitudes y aptitudes para el trabajo con los niños.
- c) Ser una persona abierta y flexible frente a nuevas ideas y a los avances de la educación.

Estas condiciones se analizan a través del proceso de selección que conlleva los siguientes pasos:

- a) Los padres de familia, en asamblea proponen candidatos.
- b) Estos se turnan para trabajar gratuitamente en el jardín, una semana como mínimo, bajo la dirección de alguna persona entrenada.

- c) Son entrevistados por el equipo asesor.
- d) Escuchado el informe de este equipo, la asamblea de padres hace la elección y la Junta Directiva de ACAIPA hace el contrato laboral.

El proceso de selección de jardineros en ACAIPA y el tipo de relación con los niños, con los padres y con la comunidad, constituye otra innovación frente al sistema educativo oficial cuyo maestro, en general, no pertenece a la comunidad, ni es designado por ella, no tiene por tanto que rendirle cuentas, no conoce a menudo la vida familiar de sus alumnos y solo suele acudir a los padres para resolver problemas de disciplina que escapan a su control.

Otro aspecto innovador tiene que ver con la capacitación de los jardineros. El 60% de los 70 jardineros que actualmente tiene la asociación, no sobrepasan el primer grado de bachillerato, y por tanto el proceso formativo debe diferir substancialmente de la educación formal brindada al maestro jardinero.

El proceso de capacitación podría resumirse así:

- a) El jardinero nuevo trabaja con la asesoría y supervisión de uno ya entrenado.

- b) Todos los jardineros asisten cada mes a dos eventos de capacitación, dedicado el uno a la planeación del trabajo para el mes (4 horas) y el otro a la evaluación de la labor realizada y a la discusión de diversos aspectos de su trabajo (12 horas).
- c) Todos los jardineros asisten cada semestre a un cursillo teórico-práctico con intensidad de 80 horas aproximadamente. El contenido de los cursos responde al análisis que el equipo asesor hace de las necesidades más urgentes. Las áreas estudiadas son por lo general: música, plásticas y recreación dirigida; lenguaje, aprestamiento para la lecto-escritura y el cálculo; psicología del preescolar, desarrollo de la comunidad, salud y nutrición.
- d) Se programan seminarios y talleres para responder con menos periodicidad a necesidades más urgentes.
- e) Los jardineros reciben visitas mensuales de supervisión y asesoría por parte del equipo asesor.

Este maestro jardinero, resultado de un determinado

proceso de selección y capacitación, y de unas formas específicas de relación con la comunidad y con los niños, representa una innovación educativa que permite visualizar un maestro diferente al tradicional, en tanto que es producto de condiciones diferentes a las tradicionales.

En relación con el trabajo con los niños parecería haber aspectos innovadores al menos en dos sentidos:

- a) Uso de materiales del medio. En tanto el medio rural y las mismas comunidades presentan rasgos propios característicos, se trata de efectuar una implementación acorde con esa realidad. Esto se puede apreciar en los materiales usados en los jardines, tales como herramientas comunes de su medio: martillos, serruchos, tijeras; materiales de desecho: madera, cartón, cajas, , frascos, elementos para pintura, dibujo» instrumentos de percusión; objetos tomados de su alrededor: hojas, palos, semillas, piedras, llantas, tierra de colores, etc. Es de señalar que la comunidad también colabora en la construcción de materiales didácticos, mediante la reunión de padres para tal efecto.

- b) Forma de realización del proceso pedagógico. En tal sentido ACAIPA carece de fuentes teóricas definidas, y tampoco las ha creado propias, al menos de una forma explícita y por escrito. Sin embargo los jardineros han discutido las experiencias pedagógicas de Makarenko, Neill, Freire, etc. De lo cual plantean elementos tales como ausencia de autoritarismo, actividad basada en las características del niño, flexibilidad horaria de la programación de actividades, etc. , y que podrían hacer pensar que esta mezcla de diferentes propuestas teóricas, en una evaluación rigurosa, podrían arrojar elementos innovadores, o por el contrario, desarticulación y confusión.

Actualmente se está construyendo una propuesta de currículo que comporta tres fases, la primera de ellas a punto de culminar:

Fase 1 : Análisis de algunos modelos curriculares, haciendo énfasis en su respectiva coherencia interna y sus posibilidades de aplicación al programa.

Fase 2 : Construcción de un currículo atendiendo

tres áreas principales de desarrollo del niños

a. Area sensorio-motriz

b. , Area cognoscitiva

c. Area socio-afectiva

Dicha construcción asentada en los elementos valiosos de los modelos examinados en la fase 1, y también en base a la experiencia propia del programa.

Fase 3 : Implementación del currículo y montaje de un proceso continuo de evaluación a dos años.

Seria una posible innovación, la que por lo menos se debe pensar en una adaptación de un currículo preescolar a las condiciones del medio rural marginado en términos de costo de implementación, utilización de espacios al aire libre, tipos de materiales, etc.

**b.** Objetivos del Estudio.

1) Objetivo general. Documentar y caracterizar la innovación educativa ACAIPA, evaluando aspectos parciales de la experiencia.

2) Objetivos específicos.

a) Documentar y caracterizar la relación Innovación-Sistema Social.



Documentar las características geográficas, demográficas, económicas, socioculturales, educativas, de comunicación y de servicios públicos en general, en donde se asientan los jardines ACAIPA.

- 2 -** Documentar y caracterizar relaciones de ACAIPA con otras organizaciones y o entidades:
  - a - Estado Colombiano (ICBF)
  - b - Entidades extranjeras (ICCO, Misereror, SUCU)
  - c - Juntas de acción comunal
  - d - Grupos parroquiales
  - e - Servicios de salud
  - f - Grupos de producción y/o mercadeo
  - g - Organizaciones informales (p. e. grupos de mujeres).
  
- 3 -** Documentar y caracterizar el papel que cumple ACAIPA de estímulo y oposición las organizaciones de la comunidad en cuanto a:
  - a - Mantenimiento y desarrollo de las existentes
  - b - Creación de nuevas organizaciones en lo político, económico, cultural y cívico.
  
- 4 -** Documentar y caracterizar el papel de ACAIPA en cuanto a:

- a - Prestación, o facilitación de la prestación, de servicios asistenciales.
- b - Facilitación de la construcción y/o modificación de parámetros ideológicos en la comunidad.
- c - Consecución de recursos materiales y humanos.

b) Documentar y caracterizar la relación Innovación-Sistema Educativo.

- 1 \_ Documentar y caracterizar la fundación de ACAIPA en lo que se refiere a:
  - a - Cobertura de la población preescolar en Antioquia.
  - b - Costos y comparación de los mismos frente a otras experiencias de jardines rurales.
- 2 - Documentar y caracterizar los objetivos de ACAIPA en relación a los procesos de reglamentación» formado i y o instrucción.
- 3 - Documentar y caracterizar la ubicación de ACAIPA en términos de su pertenencia o no al sistema de Educación Formal, tanto en su nivel organizativo institucional, como en su modalidad de trabajo, esta en términos de:

- a - Filosofía de la educación
- b - Fundamento teórico-pedagógico
- c - Currículo
- d - Metodología
- e - Organización escolar
- f - Organización del aula
- g - Medios
- h - Relación profesor-alumno
- i - Participación comunitaria
- j - Características de los instructores
- k - Proceso de selección y capacitación de los instructores.

- 4 - Documentar y caracterizar la relación de ACAIPA con experiencias pasadas o presentes de similares características.

Documentar y caracterizar la historia, fuentes y efectos de la innovación.

- 1 - Documentar y caracterizar las fuentes teóricas iniciales de ACAIPA.
- 2 - Documentar y caracterizar mediante una adecuada periodización, las etapas por las que se ha desarrollado ACAIPA, teniendo en cuenta:

- a - El modo de configuración.
- b - Condiciones que ayudaron a impulsarla o impedirlela.
- c - Personas, instituciones y grupos que intervinieron en la realización,
- d - Modo de diseminación de los preescolares.

Documentar y caracterizar los efectos percibidos por ACAIPA en :

- a - El desarrollo comunitario en términos de comportamiento organizativo e ideológico de la comunidad.
- b - La capacitación y desempeño de los instructores,
- c - La participación comunitaria en la construcción y administración de los jardines,
- d - La construcción de un currículo para el nivel preescolar.
- e - El desarrollo psicomotriz, cognoscitivo y socio-afectivo del niño que pasa por los jardines ACAIPA; análisis comparativo con niños de otros jardines campesinos,
- f - El desempeño de los niños ACAIPA cuando ingresan a la escuela primaria.

- g - La implementación de la filosofía pedagógica propuesta en términos de organización escolar, organización del aula, metodología, medios, relación profesor-alumno, etc.
- h - El interés despertado por la innovación ACAIPA en comunidades campesinas» en el sistema educativo formal y en instituciones privadas.

Documentar y caracterizar los agentes de la innovación, así como las necesidades y posibilidades de generalización de la misma.

- 1 - Documentar y caracterizar en los creadores e implementadores de ACAIPA las siguientes características Sexo, edad, estado civil, desempeño profesional, desempeño en el sistema educativo, rasgos de personalidad (conformismo, tendencia a la innovación, etc.), ser miembro de alguna asociación, secta, etc., ideas políticas, etc.
- 2 - Documentar y caracterizar en los usuarios y renewentes de la experiencia ACAIPA las características del numeral anterior que sean pertinentes.
- 3 - Documentar y caracterizar las necesidades vitales que ACAIPA tiene para que continúe su experiencia.

4 - Documentar y caracterizar las posibilidades de generalización, así como de expansión de actividades de la experiencia ACAIPA.

c. Variables utilizadas para la elaboración de instrumentos y el plan de análisis.

- 1) Variables de identificación: Municipio, vereda y nombre del jardín infantil que rinde información.
- 2) Variables demográficas: Lugar de nacimiento, años de residencia en el lugar, sexo, edad, pertenencia a organizaciones comunitarias, número de hijos que se tiene en el jardín, tiempo de vinculación al jardín, artos de educación, ocupación. dependencia laboral, ingresos, propiedades, estado civil, número de hijos, número de personas en la misma vivienda, tipo de familia, ocupación del cónyuge, ingreso familiar mensual, servicios de la vivienda, distancia al lugar de mercadeo, forma de transporte del mercadeo.

La operacionalización de estas variables puede observarse en el instrumento (cuestionario) de la **padre\* di** familia que se anexa al informe. Otro tanto puede hacerse con las variables demográficas de los cuestiona-

rios de maestros jardineros y directivas.

- 3) Variables de Evaluación: Correlacionan con los objetivos específicos del estudio. Los instrumentos indagan ampliamente por información pertinente a la solución de los cuatro bloques de objetivos ya expuestos.

#### Población y Muestra.

La población de este estudio estuvo integrada por los 34 Jardines Infantiles que administra ACAIPA, localizados en los siguientes municipios de Antioquia: Fredonia (3), Amaga (3); Titiribí (3); Caldas (4), Itaguí (3), Medellín (3), Santo Domingo (1), Santa Elena (7), Guarne (3), Marinilla (3) y Girardota (1).

Asimismo conisto de una población de 58 jardineras y 12 promotoras; 1.305 niños matriculados en el año 81; 847 familias vinculadas al programa y 3.827 familias atendidas a lo largo de la vida del programa.

Para la recolección de información, tomando como informantes a las jardineras y promotoras, se tomó la población total arriba consignada. Para los Jardines Infantiles, los niños que a ellos asisten y los padres de familia vinculados al pro-

grama, se efectuó un muestreo estratificado proporcional, tomando como variable de estratificación la localización por municipios de los jardines.

### Instrumentos.

La instrumentación para documentar el caso ACAIPA abarcó la construcción y refinamiento de cuestionarios y escalas de actitudes, de entrevistas semiestructuradas y de pautas de observación. Asimismo, se recopiló información existente en los archivos de ACAIPA para adelantar análisis de los mismos. Concretamente se contó con la **instrumentación** que se relaciona a continuación:

- 1) Análisis de documentos, para documentos de la experiencia ACAIPA, experiencias similares, y datos estadísticos en general.
- 2) Entrevistas semiestructuradas, para el equipo de asesoría JICA.
- 3) Cuestionario para los padres de familia para respuesta personal o en forma de entrevista, según el nivel educativo de los informantes. Este cuestionario comprendió una sección escolar tendiente a detectar la actitud



de los padres hacia la experiencia.

- 4) Cuestionario para los jardineros e instructores de ACAIPA.
- 5) Guías de observación para establecer el desempeño de los jardineros en su labor (y en referencia a la implementación de los fundamentos teórico-pedagógicos); asimismo para determinar la forma de organización del aula, materiales, etc.
- 6) Cuestionario para las directivas de los jardines.

Como ya se dijo, estos instrumentos fueron refinados, en pos de niveles adecuados de validez y confiabilidad, a través de diversas formas expuestas al comienzo de este capítulo. Los cuestionarios y escalas se incluyen en el anexo correspondiente al final del presente informe.

**f.** Plan de Análisis.

El plan de análisis se elaboró siguiendo muy de cerca los objetivos específicos de caracterización de la innovación. Este plan fue revisado y ajustado luego del procesamiento de la información obtenida con los instrumentos mencionados. El análisis tuvo como elementos organizadores los

siguientes: Antecedentes históricos; relación innovación - sistema social; relación innovación - sistema educativo; historia, fuentes y efectos de la innovación; y posibilidades de generalización. Estos cinco organizadores conformarán capítulos de análisis con diversas secciones, dada la riqueza de su contenido.

2. EL CASO DEL MÉTODO SUCRE: DISEÑO PARA SU DOCUMENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN.

a. El Objeto de Estudio.

El Método Sucre se inició en 1973 como una alternativa pedagógica en pos de la creatividad del niño y del grupo, pero su origen debe vincularse a un proyecto realizado por la Universidad de Antioquia y por la Secretaría de Educación de Antioquia en 1967 tendiente a lograr metodologías adecuadas para la escuela unitaria, es decir de maestro único y grupos múltiples. Se ha ensayado desde entonces fundamentalmente en el nivel de enseñanza primaria en escuelas rurales y colegios urbanos. En estos últimos la experimentación se ha conducido más rigurosamente y el método se ha ido modificando

y enriqueciendo como resultado de evaluaciones permanentes. El método consta de elementos filosófico-pedagógicos orientados a salvaguardar la peculiaridad de cada niño fomentando ambientes de libertad para que él mismo desarrolle su peculiaridad y proveyéndole herramientas de autoinstrucción para que, de manera cada vez más autorresponsable, maneje su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo social de acuerdo con sus intereses, estilo y ritmo de aprendizaje y habilidad intelectual. Asimismo el método consta de elementos tecnológicos encargados de implementar los valores pedagógicos enunciados. Estos componentes de tecnología educativa pueden catalogarse en dos categorías, a saber: las tarjetas de autoinstrucción, enfoque individualizado, y los elementos de apoyo del aprendizaje, enfoque predominantemente de co-gestión socializante. De esta manera el método se constituye en una síntesis de dos corrientes modernas de presentación de la instrucción, la individualizada y la colectiva.

1) Tarjetas de Autoinstrucción.

Las unidades de instrucción se presentan en series de tarjetas que el niño desarrolla personalmente o

en grupos espontáneamente formados. Estas tarjetas son:

- a) Tarjeta de objetivos de comportamiento observable que dicen al estudiante lo que debe dominar al término de la unidad. Los objetivos contienen el mínimo aceptable para ser promovido a nueva instrucción. En el curso del aprendizaje pueden surgir objetivos "expresivos" no conductuales que el maestro debe fomentar y desarrollar como medio de ambientar el vuelo de la creatividad.
- b) Tarjeta guión, que hace las veces de mediatizador entre el instructor y el alumno a través de instrucciones concretas sobre los pasos que éste debe dar para resolver los objetivos.
- c) Tarjeta de contenido, la cual consta de tres partes: una gráfica sintetizadora de la serie de tarjetas o de la unidad si ésta consta de una sola serie; una lectura, sintetizadora también de la temática de la serie o de la unidad, según el caso; y un cuestionario sobre la lectura, cuestionario orientado a lograr que el estudiante autorefle -

xione sobre el contenido de la unidad.

Tarjeta de complementación que, como el nombre lo dice, amplía ideas importantes del tema central de la unidad mediante gráficas y textos pertinentes.

Tarjeta de comprobación o autoevaluación, encargada de examinar el nivel de asimilación de los temas presentados por la serie de tarjetas y de las consultas hechas en la biblioteca de aula y ordenadas en la tarjeta guión.

Tarjeta de actividades colectivas, tarjeta orientada a buscar aplicación de lo aprendido, no ya a nivel individual, sino en grupos.

Tarjetas de pretest y postest. Son tarjetas que evalúan el nivel de entrada a la instrucción y el dominio final de la misma. Son manejadas por el maestro.

Tarjetas remediales y de enriquecimiento, contentivas de actividades complementarias, sea para reforzar debilidades en los lentos o enriquecer el aprendizaje de los brillante».

2) Elementos de Apoyo.

- a) Factor importante en el Sucre es la consulta complementaria en diferentes textos por lo cual la biblioteca de aula se constituyó en elemento de apoyo primordial al método.
- b) El periódico de aula, periódico mural dinámico, es otro elemento de apoyo para estimular la creación, la crítica, la composición y la redacción. El periódico es dirigido por los niños.
- c) La "puesta en común", elemento tomado del método Faure, es uno de los elementos más productivos del Sucre. En ella los niños realizan una síntesis de lo aprendido hasta el momento. Complementan sus conocimientos intercambiando consultas y discutiendo conceptos y aplicaciones. Todos deben participar en este evento instruccional en el cual el maestro es un observador y en el cual se aprende a debatir, dialogar, disentir, sintetizar, clarificar, o sea producir socialmente los conocimientos.
- d) El "texto libre", elemento tomado de Freinet,

es otro medio para apoyar la creatividad del niño, desarrollar su motivación hacia la lectura y su comprensión y fomentar el manejo del lenguaje y el análisis. Consiste en la producción y edición, al final del año lectivo, de un libro escrito por todo el grupo. Los niños redactan durante el año artículos de toda índole y el maestro va seleccionando los que irán finalmente al texto libre. Son los mismo niños quienes escogen el título de su libro. El texto libre queda en la biblioteca de aula para nutrir las lecturas del grado que les sigue el próximo año.

La correspondencia interescolar entre los niños\* de los colegios que siguen el método, es otro elemento de apoyo a los objetivos de desarrollo personal y producción social del conocimiento.

En síntesis, los elementos innovadores del Método Sucre residen en que la instrucción se presenta en forma individualizada para conservar la peculiaridad de cada niño y respetar su ritmo de aprendizaje; en que el método fomenta ante todo el "aprender a aprender" a través del manejo de las unidades en pos del desarrollo de objetivos y del manejo de la biblioteca de aula para realizar consultas y resúmenes personales; y finalmente en que el Sucre trata de devolver el habla y la creatividad al niño otorgando reconocimiento social a su iniciativa y a la producción social del conocimiento a través de procedimientos como la "puesta en común", el texto libre, el periódico de aula, la correspondencia interescolar y los encuentros intercolegiados, eventos todos en los cuales predomina la gestión de los estudiantes y en los cuales el maestro permanece solo como recurso disponible al alcance de aquellos.

Los maestros, además, se constituyen en agentes innovadores puesto que el método se considera como algo no acabado, sino en permanente estado de experimentación y los docentes son animados a consignar



por escrito sus experiencias durante la aplicación del mismo y a proponer, en los períodos de evaluación y capacitación, modificaciones, supresión de elementos o inclusión de otros nuevos. En suma, esta práctica se constituye en constante investigación de acción.

#### Objetivos del Estudio.

1) Objetivo general. Documentar y caracterizar el Método Sucre como innovación educativa, evaluando aspectos parciales de la experiencia.

2) Objetivos específicos.

a) Documentar y caracterizar la relación innovación - sistema social.

1 - Describir los resultados del Sucre en los diferentes niveles socioeconómicos.

2 - Determinar la correspondencia entre la filosofía del Sucre y las necesidades de la educación primaria en el país, en el sentido de aporte a necesidades de romper la pasividad y la dependencia.

3 - Establecer el grado de aceptación o rechazo de

la innovación por parte de personas tales como:

- a - Padres de familia.
  - b - Profesores de establecimientos urbanos y rurales.
  - c - Directivos de dichos establecimientos.
- 4 - Establecer la opinión de los padres de familia en cuanto a aportes económicos o materiales para el sostenimiento de la innovación. Si están de acuerdo. Si tienen dificultades para la adquisición de los materiales.
- 5 - Determinar la adecuación del Sucre a la realidad misma de la comunidad en las prácticas, medios y estrategias empleadas por éste.
- 6 - Observar cambios que el Sucre haya proporcionado en la comunidad en donde se ha implantado.
- 7 - Establecer si la innovación ha sido dada a conocer por parte de los padres de familia a otros padres y/o instituciones.
- 8 - Determinar si el Método Sucre desarrolla actividades específicas con:

- a - Otras comunidades
- b - Con su misma comunidad
- c - Con padres de familia
- d - Con otros estudiantes de diferentes planteles.

Documentar y caracterizar la relación innovación-sistema educativo:

- 1 - Precisar el funcionamiento del Método Sucre en lo referente a:
  - a - Cobertura de establecimientos educativos que lo emplean.
  - b - Existencia de algún tipo de control oficial para su funcionamiento.
- 2 - Distinguir los objetivos del Sucre en relación con los procesos de reglamentación, formación y/o instrucción.
- 3 - Establecer la modalidad de trabajo del método en términos de:
  - a - Planes y programas nacionales,
  - b - Fundamentos teórico-pedagógicos.
  - c - Currículo empleado,
  - d - Metodología.

- e - Organización escolar existente,
- f - Organización del aula de clases,
- g - Medios que emplea,
- h - Relación profesor-alumno,
- i - Participación de los padres de familia,
- j - Características del profesor,
- k - Proceso de selección y capacitación de los profesores.

Observar el funcionamiento del Suero en lo referente a :

- a - Atención prestada tanto a lo instructivo como a lo formativo.
- b - Diferencias notorias de los estudiantes que emplean el Suero, con los que trabajan con el método tradicional,
- c - Objetivos diferentes a los de enseñanza tradicional.
- d - La formación de hábitos de estudio y de independencia al estudiar,
- e - Cultivo de la honestidad en el proceso de la autoevaluación.
- f - Su proyección al nivel medio.

- g - Desarrollo de la creatividad en los niños.
- h - La flexibilidad en el currículo.
- i - Seguridad emocional en el niño,
- j - Mejoramiento del aprendizaje,
- k - Respeto por las diferencias individuales de los niños.
- l - Acomodo a los diferentes niveles de Inteli - gencia.

Documentar y caracterizar la historia, fuentes y efectos de la innovación:

- 1 - Determinar las fuentes teóricas iniciales del Método Sucre.
- 2 - Describir las etapas por las cuales ha pasado el Sucre, teniendo en cuenta:
  - a - Modo de configuración.
  - b - Condiciones que ayudaron a implementarla.
  - c - Personas e instituciones que intervinieron en su realización.
- 3 - Revisar investigaciones previas para la adopción del Método Sucre como innovación educativa.

- 4 - Precisar los aspectos fundamentales que dieron origen al Sucre.
- 5 - Observar y comparar los cambios que se logran apreciar en el sistema educativo con la aparición de la innovación, tanto a nivel de efectos académicos como emocionales, sociales, creativos...
- 6 - Indagar sobre las necesidades específicas que llevaron a crear la innovación, en lo referente a:
  - a - Necesidades exigidas por el medio,
  - b - Por personas con deseo de cambio,
  - c - Por instituciones.
- 7 - Detectar las dificultades existentes en los alumnos que cambian del método tradicional al Método Sucre.
- 8 - Establecer si el método en sí mismo requiere plena adaptación del estudiante o está concebido para ser utilizado por cualquier estudiante en cualquier momento.
- 9 - Indagar si los padres de familia fueron preparados con anterioridad para poner a funcionar el método.
- 10 - Detectar y comparar la existencia de una posible

menor deserción escolar atribuible al Método Sucre, en comparación con el método tradicional.

- 11 - Establecer si ha habido aportes de importancia a la innovación por parte de otras entidades e Instituciones.

Documentar y caracterizar los agentes de la innovación así como las necesidades y posibilidades de generalización de la misma:

- 1 - Establecer y diferenciar en los profesores que trabajan con el Sucre, los siguientes aspectos:
- a - Expectativas de los maestros,
  - b - Incentivos.
  - c - Estructura académica.
  - d - Preocupación por poner en práctica los elementos teóricos.
  - e - **Aportes, críticas que conduzcan a mejorar el método.**
  - f - Grado de satisfacción o insatisfacción,
  - g - Preferencia por el Método Sucre o por el tradicional.

Comparar y analizar si el Método Sucre ha presentado mayor resistencia en los maestros de mayor tiempo de práctica en la escuela tradicional que en los que llevan pocos años en la docencia.

3 Determinar si la innovación ha surgido realmente como un deseo del innovador de introducir un cambio en la estructura académica tradicional.

4 Establecer si la innovación es el producto de una serie de investigaciones realizadas por un grupo de personas que desean mejorar la educación.

Observar comportamientos en los alumnos que puedan demostrar que los propósitos del Sucre se cumplen.

6 Analizar si la concepción teórica del Sucre admite cierta flexibilidad al maestro para variar su trabajo en la medida que el medio se lo exige.

Observar y comprobar si los profesores realizan evaluaciones frecuentes para mejorar el método.

Analizar posibilidades de disseminación de la innovación a nivel de costos y recursos técnicos y humanos.



VARIABLES UTILIZADAS PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS Y EL PLAN DE ANÁLISIS.

- 1) VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN: Colegio o escuela.
- 2) VARIABLES DEMOGRÁFICAS O DE CONTROL: Se utilizaron, según el cuestionario (padres o profesores) los factores de sector socioeconómico, sexo, edad, nivel educativo, años de experiencia docente, experiencia en el manejo del método y grado o nivel de capacitación específica en éste.
- 3) VARIABLES DE EVALUACIÓN: Se identifican en la práctica con los objetivos de caracterización de la innovación, expuestos en la sección anterior. Estas variables configuran el fenómeno por conocer y caracterizar como innovación educativa.

La operacionalización de las variables puede observarse en los instrumentos que se incluyen en el anexo respectivo de este informe.

POBLACIÓN Y MUESTRAS.

A pesar de ser un estudio de caso sobre el Método Sucre como innovación, se diseñó una muestra especial para

la aplicación de los instrumentos elaborados»asi

- 1) Una encuesta para padres de familia. La selección de estos, se hizo en la siguiente forma:

Se tomó la lista de los alumnos de cada grupo. Se extrajo al azar un 20% de padres por grupo. Fueron citados oportunamente los padres de los colegios Rondinela, Ateneo Horizontes y Jesús de la Buena Esperanza para aplicarles la prueba.

Se tomaron al azar 3 escuelas rurales de Medellín que trabajan con el Sucre para entrevistar a los profesores y observar los grupos de niños.

#### Instrumentación.

- 1) Cuestionario para padres de familia.
- 2) Cuestionario para profesores. Dado el escaso número, alrededor de 12, todos fueron entrevistados.
- 3) Pautas de observación. Esta pauta fue aplicada a todos los grupos que trabajan con el Método Sucre. Constó de aspectos administrativo, locativo, organizativo y pedagógico y tuvo como objetivo evaluar el método en acción, tanto en lo esencial al mismo,

como en los elementos circunstanciales condicionantes.

- 4) Entrevista. Una entrevista semiestructurada fue aplicada a todos los directores y administradores de los planteles citados que trabajan con el Sucre, como también al Doctor Bernardo Restrepo Gómez, iniciador de la innovación.

Todos estos instrumentos, refinados en las formas expuestas al comienzo de este capítulo, se incluyen en el anexo correspondiente de este informe.

#### Plan de Análisis.

Como en todos los casos de innovación estudiados, el plan de análisis sigue el planteamiento de objetivos de caracterización fijados para cada caso. Se incluyen naturalmente cruzamientos estadísticos de las variables de control con las de evaluación como se verá en el siguiente capítulo.

El análisis supera naturalmente el enfoque cuantitativo y hace hincapié, como es de esperar en la metodología de caso, en la descripción y análisis cualitativos.

El Caso del Proyecto Escuela-Hogar del CINDE; Diserto para su documentación.

a. El objeto de estudio.

1) El Programa Integrado Escuela-Hogar.

El Centro Internacional de Educación' y Desarrollo Humano (CINDE), lleva a cabo en la localidad de Sabaneta, Antioquia, una experiencia que está enfocada a la educación preescolar como una manera específica de incorporar la comunidad en las **tareas** educativas, especialmente la familia, soporte fundamental de la formación de los hijos.

Tradicionalmente la familia y la escuela se han erigido como dos instituciones que aunque complementarias, cada una ha marchado por su lado entorpeciendo en muchos casos labores específicas propuestas por una o por otra, que se han encaminado al logro de ciertos objetivos relacionados con la formación integral de los sujetos de la educación.

Al ser observada esta tendencia en los programas educacionales de America Latina, consistente en la separación entre las actividades de la escuela y las que los padres o miembros de la comunidad

sienten que realmente debiera realizar la escuela, y con el fin de lograr que los recursos de la escuela y de otras instituciones educacionales se abran r r s ampliamente en el sentido de satisfacer las necesidades de la comunidad y de Incrementar la participas i comunitaria en la gestión escolar y en las actividades educacionales, la UNESCO ha patrocinado en la región latinoamericana la preparación de cuatro estudios de caso, cuyo tema central común son las nuevas metodologías aplicadas para vincular más estrechamente la escuela con la comunidad, con vistas a mejorar los programas educacionales.

Uno de estos estudios se ha cristalizado en Colombia con el nombre de Programa Integrado Escuela-Hogar, a través del CINDE, en Sabaneta.

Al desarrollo de este programa, que se sirve a una comunidad de escasos recursos económicos donde la mayoría de los infantes no tenía acceso al preescolar y donde la mayoría de las madres no trabajan, asiste hoy al Centro los lunes y los miércoles un grupo de treinta niños, y otro grupo los martes y los jueves por la mañana. Asimismo, todas las madres de

estos niños **asisten a** reuniones respectivamente los jueves o los viernes, buscándose siempre que por medio de esta interacción, se fortalezcan habilidades para atender las necesidades del niño especialmente en su desarrollo intelectual y social, y que los niños se desenvuelvan en un ambiente adecuado que brinde los elementos necesarios para un armonioso y sano desarrollo.

2) Elementos en los que se encuentra la innovación.

Si por innovación entendemos "la aplicación de procesos, conductas u objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, que han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales que mejoren el nivel educativo de la población y llevan un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar su poder de estabilidad o permanencia relativa" (1), podemos ubicar los principales elementos»

(1) Definición de Innovación. Proyecto de Base, Pág. 7.

innovativos de la manera siguiente: el núcleo de esta innovación está realmente en la interacción entre el aula y el hogar.

"En cierto modo el programa invierte los papeles tradicionales de la escuela y el hogar. En las reuniones que se efectúan semanalmente, los padres aprenden a estimular el desarrollo Intelectual de sus hijos y a ayudar a sus hijos a aprender. Los padres asumen el liderazgo en el desarrollo intelectual de sus hijos y la escuela refuerza ese aprendizaje, a la vez que asume la responsabilidad por las actividades de autoexpresión, creatividad, desarrollo físico a través del arte, la música, actividades físicas y la capacidad para jugar y trabajar en grupo. A su vez, en el hogar se refuerzan las actividades de la escuela haciendo títeres, instrumentos musicales y disfraces que usan en la escuela padres e hijos, en actividades planeadas conjuntamente.

En la escuela los padres aprenden también otros conceptos relacionados con el desarrollo sano de sus hijos y con su propio desarrollo, ya que las reuniones dan ocasión para discusiones sobre

problemas que tienen que ver con asuntos diferentes al desarrollo de habilidades intelectuales, tales como nutrición, salud, manejo del hogar, etc." (2)

### Objetivos del Presente Estudio.

#### 1) Objetivo General.

Documentar y caracterizar el programa integrado Escuela-Hogar del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), como una innovación educativa en lo que atañe a :

- Su relación con el sistema educativo y social.
- Su historia, fuentes y efectos.
- Sus agentes e instrumentación.
- Sus posibilidades de generalización.

#### 2) Objetivos Específicos.

a) Documentar y caracterizar la innovación en su relación con el sistema social, en lo referente a:

- 1 - El contexto socio-económico en que surge la innovación.

(2) El Caso CINDE. Documento. Por Marta Arango, Pag. 27-28.



- 2 - El radio de acción geográfica que cubre el programa integrado Escuela-Hogar.
  - 3 - La situación social de las familias usuarias del programa.
  - 4 - La incidencia del programa integrado Escuela-Hogar en el desarrollo de actividades extensivas a la comunidad en la que funciona.
  - 5 - El nivel de aceptación o rechazo por parte de las familias y de la comunidad en general hacia el programa integrado Escuela-Hogar.
- b) Documentar y caracterizar la innovación en su relación con el sistema educativo, en lo referente a:
- 1 - El nivel educativo en el que se desarrolla el programa integrado Escuela-Hogar.
  - 2 - Los principios filosóficos y metodológicos que rigen su acción.
  - 3 - La organización curricular del trabajo que realizan los padres y los niños.
  - 4 - Las interacciones sostenidas con otros sistemas de educación preescolar.
  - 5 - Las interacciones mantenidas con los organismos oficiales de educación.

**c)** Documentar y caracterizar la innovación en lo que hace relación a su historia, fuentes, efectos, atendiendo a:

- 1 - La forma como surgió la idea de la creación del programa.
- 2 - La forma como se fue configurando hasta adquirir su estado actual.
- 3 - Los aportes teórico-prácticos que fundamentan el programa integrado Escuela-Hogar.
- 4 - Su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de los padres y los hijos.
- 5 - Su proyección hacia el desarrollo de la comunidad.

**d)** Documentar y caracterizar la innovación en su relación con sus agentes e instrumentación en lo referente a :

- 1 - Las personas que se consideran como creadoras e iniciadoras del programa integrado Escuela- Hogar .
- 2 - Las personas que adoptan el programa.
- 3 - Las personas que han puesto resistencia al programa.

4 - Los recursos humanos, institucionales, materiales y económicos para llevar a cabo el programa integrado Escuela-Hogar.

5 - La dinámica efectuada para poner en marcha el programa.

e) Posibilidades de Generalización:

Detectar las necesidades vitales del programa integrado Escuela-Hogar para que su ensayo rinda frutos y las posibilidades de generalización de dicha innovación.

Para ello se utilizaron como instrumentos la observación a través de todo el proceso, indagando sobre los aspectos que siguen:

Análisis de textos.

Análisis de recursos humanos calificados.

Análisis de recursos físicos.

Análisis de material didáctico.

Variables utilizadas en el diseño de instrumentos y en el Plan de Análisis.

Las variables utilizadas en el presente estudio se dividen en dos campos o grupos :

- 1) Demográficas, que incluyen aquellos aspectos o atributos de los individuos que se derivan del grupo social al que pertenecen tales como edad, sexo, ocupación, ingresos económicos, situación socio-económica, grado de escolaridad, situación geográfica.
- 2) De evaluación, que comprenden las opiniones de los usuarios del programa hacia el mismo, su grado de aceptación, su nivel de rechazo, las actitudes de la comunidad hacia el programa y demás factores de caracterización de la innovación planteados en los objetivos específicos en la sesión anterior.

#### Población, Muestra e Instrumentos.

Como en el caso se utilizaron varios instrumentos para la recolección de la información necesaria para la ulterior caracterización de la innovación, de acuerdo con los objetivos propuestos previamente- se consideraron igualmente, poblaciones y muestras representativas en la elaboración de cada instrumento en cuestión, en lo referente a opiniones y actitudes de los padres y profesores de escuelas primarias que reciben a los niños procedentes del CTNDE.

Por tanto, se dedicó un aparte para describir los instrumentos, fundamentarlos brevemente e indicar la población y la muestra a las que están referidos.

Para la recolección de la información necesaria para documentar y caracterizar la innovación se elaboraron los siguientes instrumentos:

- 1) Una entrevista semiestructurada, a uno de los miembros del equipo de trabajo que contribuyó a la elaboración del programa integrado Escuela-Hogar.

Se buscó obtener información general sobre los objetivos específicos A, B, C, D, E.

La persona entrevistada fue uno de los miembros que intervinieron más directamente en la conformación y divulgación de la experiencia del programa integrado en el municipio de Sabaneta. Su amplia trayectoria desde el inicio del programa en dicha localidad hasta hoy, brindó una rica información tendiente a la caracterización de la innovación.

- 2) Un análisis de contenido, para estudiar de una forma más particular, objetiva y sistemática los

documentos divulgados por el CINDE sobre el programa integrado Escuela-Hogar.

Se tuvieron en cuenta las siguientes publicaciones que se pueden considerar como un compendio de la experiencia en general:

- Programa integrado Escuela-Hogar para la educación infantil. Por Marta Arango, Glen Nimnicht, con la colaboración de Inés Arango y Beatriz de Crespo. CINDE. 1980.

Un enfoque piagetano del desarrollo intelectual y destrezas en el modelo educativo que responde a las necesidades del educando. Por Keith Alward. Traducido por Eloisa Vasco Montoya. LIDE (Laboratorio Internacional de Educación). 1973.

- Alternativas para la educación infantil con la participación de la familia y la comunidad. El Caso CINDE. Por Marta Arango. Colaboración equipo CINDE. 1981.

Como unidades de análisis se tomaron los capítulos de las publicaciones descritas antes, sobre los

cuales recogieron las interrogaciones formuladas con el objeto de caracterizar la innovación.

La información buscada en este análisis se refirió a los objetivos específicos siguientes: A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C5, D1, D2, D4, D5.

Una encuesta para los padres y madres matriculado» en el programa integrado Escuela-Hogar y para aquellos que ya hicieron uso de sus servicios.

El objeto primordial de la encuesta, además de querer conseguir la información factual o general, fue detectar el grado de aceptación, rechazo o indiferencia de las familias antes descritas.

Si como elemento partícipe y preponderante de la innovación encontramos a la familia, son los padres los más indicados para informarnos acerca de sus opiniones hacia dicho programa.

Población y muestra: de un universo de doscientas cuarenta y dos (242) familias que hicieron uso del programa, desde 1978 hasta 1981, se encontró en el sector urbano un total de 180 familias y en el sector

rural 62 familias. De ambos sectores se seleccionó al azar y estratificadamente. una muestra representativa del 15%.

Un cuestionario para profesores: Se aplicó a aquellos docentes que han enseñado a algunos de los niños egresados del programa integrado y que se encuentran estudiando en las escuelas de la localidad. Se escogieron 5 escuelas donde están la mayoría de los niños salidos del CINDE.

Se buscó obtener por medio de estos cuestionarios una vis: in general del desempeño de los niños, de sus condiciones académicas al Ingresar a los cursos de sus relaciones en grupo, etc.

Tanto este cuestionario como los demás instrumentos fueron sometidos al juicio y criterio de algunas personas del equipo CINDE, así como del investigador principal y de los co-investigadores del tercer semestre del postgrado de sicopedagogia, para su revisión en cuanto se refiere al lenguaje, a la construcción de los Items y a la validez de su interrogación temática.



- 5) Una entrevista semiestructurada dirigida a los representantes de instituciones que funcionan en la comunidad local, a saber: la acción comunal, la parroquia, el centro de salud y bienestar familiar.

Se quiso conocer así la visión general que tiene la comunidad de la proyección que de una u otra forma realiza el CINDE por medio de su programa integrado.

Se pretendió, además, adquirir información relacionada con los objetivos específicos D2 y D3.

- 6) La observación directa de la forma como se realiza en la práctica el programa integrado Escuela-Hogar, de las actividades que realizan los padres y los niños, etc. En otras palabras, se observó todo aquello que complementase las informaciones adquiridas al aplicar los instrumentos anteriormente descritos.

Esta observación se realizó a lo largo de todo el estudio y permitió también confrontar la relación entre los elementos teóricos propios del programa y su aplicación en el trabajo conjunto de padres e hijos.

Como pautas de observación se tuvieron presentes en todo momento los derroteros marcados por cada uno de los objetivos enunciados en la sesión anterior.

**e.** Plan de Análisis.

Como en los demás casos, el plan de análisis sigue los planteamientos hechos en los objetivos específicos sobre la caracterización de la innovación. Sobre opiniones y actitudes de los padres de familia se planearon algunos cruzamientos estadísticos con las variables demográficas para buscar relaciones pertinentes.

En este caso, el análisis de contenido y la entrevista con uno de los funcionarios del CINDE tuvieron especial importancia para la documentación y caracterización del proyecto Escuela-Hogar.

El Caso del Método Laubach del CLEBA: Diseño para su documentación.

a. El Objeto de Estudio.

El objeto de estudio del Caso CLEBA es la metodología de educación popular seguida por el Centro Laubach para la educación básica de adultos. No se trata de un método convencional de alfabetización. En efecto el método Laubach tiene una historia propia > parte de la cual se ha desarrollado en Colombia a partir de 1963. **Asume su** trabajo con criterio de clase buscando que la alfabetización y la educación popular básica contribuyan a crear condiciones ideológicas y políticas que favorezcan la transformación de la sociedad por parte de los sectores populares organizados.

Los elementos que permiten identificarlo como Innovación educativa son:

- 1) La palabra clave. Es el elemento primario para la aplicación del sistema de alfabetización.
- 2) El contenido crítico de la palabra clave, que puede considerarse como una innovación dentro de otra.

- 3) La relación educador-educando que se da en el marco de una crítica transformadora y son dos momentos de una misma práctica en la que se pierde la jerarquía.
- 4) La formación de los educadores que varía de acuerdo al programa que vaya a servir» según éste sea urbano o rural.
- 5) El hecho de que el método tome en cuenta, a través de investigación temática, las condiciones concretas en las cuales se desarrolla el trabajo alfabetizador.
- 6) Crea las condiciones para que el alfebetizado se apropie del proceso de su educación.

b. Objetivos de caracterización de la innovación.

1) Objetivo General.

Consistió éste en caracterizar al CLEBA como innovación educativa y documentarlo en SU9 relaciones sociales.

2) Objetivos Específicos del estudio de Caso.

Relación Innovación-Sistema Social.

Documentar los aspectos geográficos económicos y socioculturales que conforman el contexto de la innovación, lo cual se logra a través de las siguientes acciones:

**1 - Identificar las relaciones del CLEBA con**

otras organizaciones como la Secretaría de Educación, la acción comunal y los grupos de base.

2 - Describir los servicios que presta en alfabetización rural y en asesoría a otras instituciones .

3 - Identificar el marco socioeconómico en el cual se inscribe, particularizando las características demográficas, las costumbres y las formas económicas de los grupos con los cuales trabaja.

Relación Innovación - Sistema Educativo.

1 - Explicar las funciones del CLEBA en lo referente a educación básica popular y a post-alfabetización.

- 2 - Ubicar la innovación dentro de la modalidad no formal, a través de los indicadores de metodología y relación educador-educando.
- 3 - Analizar los objetivos metodológicos e ideológicos del CLEBA, particularmente **a través** de aspectos como:
  - a - Formación del educador,
  - b - Formación del educando,
  - c - Relación profesor-alumno,
  - d - Filosofía,
  - e - Metodología.
  - f - Currículo.
  - g - Aspectos pedagógicos y didácticos.

Documentar la historia, fuentes y efectos de la **innovación**

- 1 - Relacionar las fuentes teóricas.
- 2 - Identificar y caracterizar las etapas que ha atravesado el método:
  - a - Etapa de configuración,
  - b - Etapa de estructuración,
  - c - Etapa de ubicación ideológica.

- 3 - Definir los efectos de la metodología a través de los siguientes indicadores:
  - a - Aprendizaje del educando en la destreza básica de lectoescritura.
  - b - Adquisición de una mentalidad crítica o de una posición ideológica.

Determinar agentes de la innovación y posibilidades de generalización.

- 1 - Identificar tanto los agentes Innovador©\* adoptantes, de acuerdo a su sexo, edad, estado civil, trabajo, tendencia política, como los agentes renuentes en base a los mismos criterios.
- 2 - Definir las posibilidades de generalización de la innovación analizando condiciones tales como:
  - a - Creación de organizaciones de base,
  - b - Adoptar metodología propia de la innovación,
  - c - Costos,
  - d - Recurso humano.

- e - Aceptación de las comunidades,
- f - Limitaciones.

Variables utilizados en el diseño de instrumentos y plan de análisis.

- 1) Variables demográficas o de control : Nivel socioeconómico, edad y sexo.
- 2) Variables de evaluación. Como tales se consideraron los factores planteados en los objetivos de caracterización de la innovación. Dentro de estos factores, que serán descritos y explicados en el próximo capítulo, se concibieron especialmente importantes para apreciar la efectividad del método las variables "concientización" y "aprendizaje", evaluadas la primera a través de indicadores como individualismo, dependencia, relación con la autoridad y pertenencia a asociaciones gremiales, y la segunda a través de indicadores como habilidad lectora, habilidad en la escritura, comprensión de lectura y análisis de contenidos.

Población y Muestra.

El universo estuvo constituido por los centros



Laubach de Fredonia, Carmen de Atrato, Oriente, San Joaquín, **PLO XII**, Amaga, Urrao y Granizal. En estos centros las unidades de análisis fueron los alumnos, alfabetizadores, coordinadores y grupos que tienen que ver con la innovación.

Dada la homogeneidad de la población y de los sectores a los cuales se dirige el servicio se escogieron para el estudio de caso los centros de Amagá, Fredonia y Granizal.

El procedimiento para la escogencia de muestras finales se hizo al azar. Dado el tamaño reducido de los grupos servidos, se escogió un 40% de los alumnos, un 80% de los alfabetizadores y todos los coordinadores de centro o grupo.

Instrumentos

**e.**

- 1) Pauta de observación Para observar formas de producción, situación económica y características sociogeográficas.
- 2) Cuestionario dirigido a los alfabetizados para medir su posición ideológica.

- 3) Cuestionario dirigido a los mismos para medir la efectividad del método en el aprendizaje de la lectoescritura.
- 4) Cuestionario dirigido a alfabetizadores para conocer su posición pedagógica con respecto a la metodología.
- 5) Análisis de contenido de revistas y documentos disponibles en el CLEBA entre los cuales es conveniente destacar los siguientes:
  - a) Lee y escribe.
  - b) Manual del alfabetizador.
  - c) Interpretación de la investigación temática en el área rural del departamento de Antioquia.
  - d) Alfabetización y educación popular.
  - e) Educación popular básica de adultos.
  - f) Fundamentos de la reforma educativa.
  - g) Evaluación de la programación curricular de SEDUCA para el desarrollo de la lectoescritura en el primer ciclo de educación de adultos.

- h) Ponencia sobre el encuentro nacional de innovaciones educativas en Colombia.
- 6) Entrevista a Luis Oscar Londoño Zapata, Promotor e impulsador del método en Colombia.

Los cuestionarios, responsables de obtener información sobre efectividad del método en cuanto a aprendizaje y concientización, fueron refinados a través de jurados y de prueba piloto en grupos equivalentes a los grupos finales de estudio.

El Caso de los "Facilitadores" de Orientación Escolar.

a. El Objeto de Estudio.

Percibir la educación es encontrar una superestructura social que se conocía y desliza a través de la comunidad. Todo sistema educativo está incluido en un sistema social y ambos se influyen y moldean.

De ahí que mirar a la educación como una problemática a considerar supone el tener en cuenta a los elementos del sistema social en general y en particular a los del sistema educativo. Supone esta mirada el colocarse en posición de analista y hacer hablar a los estamentos que coordinan ambos sistemas, a las clases sociales que al interior de ellas ejercen su dinámica, a los empleados dentro del ejercicio docente, al estudiante en general y a la comunidad como núcleo social que soporta el sistema educativo.

Es así como una problemática tan amplia y rica no puede ser sometida a la mirada analítica so pena de caer en la vaguedad, construyendo un "artefacto científico" de múltiples proporciones y de escaso interés.

Por esto hemos considerado como objeto de esta Investigación descriptiva, un aspecto concreto de la psicorientación que por su novedad e importancia tiene repercusiones de una manera particular en los sistemas educativo y social, como es el PROGRAMA DE FACILITADORES DE ORIENTACION ESCOLAR DE LA SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA DE ANTIOQUIA.

Este programa está enmarcado dentro del programa de psicorientación que a través de la División de Consejería y Orientación Profesional lleva a efecto la Secretaría de Educación, y fue creado como apoyo al currículo y ante la imposibilidad de satisfacer todas las necesidades de psicorientación con personal especializado en psicología o en psicorientación con grado universitario.

De este modo la División de Consejería y Orientación ha preparado a personal docente de los establecimientos educativos de enseñanza primaria, quienes han sido seleccionados por cumplir determinadas características personales y profesionales, las cuales les permiten convertirse en personas capaces de cumplir la tarea de ayudar a los niños escolares en su formación

integral de una manera consciente, técnica y científica; así como también a los docentes y a los padres de familia como integrantes de la escuela.

Este personal de facilitadores cumple su labor de la siguiente manera:

- Mediante la realización de actividades individuales y grupales que favorecen en los integrantes de la comunidad educativa un mejor conocimiento de sí mismo, de los demás y del medio que los rodea.

Por medio de la consecución, el mantenimiento y la divulgación de información educacional.

- A través de la aplicación y la interpretación de cuestionarios que permitan identificar y confrontar los intereses, aspiraciones y capacidades físicas, intelectuales y sociales de los alumnos que atienden,

Promocionando por diversos medios la búsqueda de un mejor rendimiento académico de los alumnos»

- Con la promoción de oportunidades para que los docentes y alumnos logren una adecuada utilización del tiempo libre.

Mediante la búsqueda de la integración de los padres de familia de la institución educativa.

Por medio de la identificación y remisión a tiempo de los alumnos que requieren tratamiento especial.

Recordamos aquí que el personal de facilitadores recibe capacitación, asesoría e información de parte del personal de psicorientadores.

Por qué es una innovación el caso de los facilitadores de orientación escolar?

Si bien el programa de los psicorientadores es de vieja data, el programa de facilitadores como apoyo y complemento de aquel programa, es una innovación que se cumple por primera vez en el Departamento de Antioquia.

La labor de orientación a la niñez siempre ha sido un trabajo pedagógico pero esta labor no se había cumplido con un programa estructurado y metódico que capacitara al personal docente de primaria.

El docente de primaria como elemento de la comunidad

educativa es proyectado a este programa **para orientar** y "educar" a los padres de familia en sus **responsabilidades** como integrantes de la escuela y de **la comunidad** en general. Así como también asesorarles **en sus problemas** personales y familiares.

La escuela como núcleo social había carecido **hasta antes** del programa de facilitadores, de una persona (**excepto** administrativamente), en este caso un **docente**, que auxiliara a los otros docentes en sus **problemas tanto** ocupacionales como sociales y personales.

**b.** Objetivos del Estudio.

1) General.

Documentar y caracterizar la innovación de los facilitadores de orientación escolar de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia en los aspectos de su relación con el contexto social, el sistema educativo, la historia, fuentes y efectos de la innovación y los agentes e instrumentación de la misma.

2) Objetivos Específicos.



La documentación se ha proyectado en los siguientes componentes y a través de las siguientes acciones.

a - Relación innovación - contexto social, a través de acciones encaminadas a:

- 1 - Caracterizar los municipios donde se inició el programa de facilitadores y determinar las características de esos municipios que hicieron que el programa se iniciara allí.
- 2 - Determinar el papel que cumple la innovación a nivel social, político e ideológico.
- 3 - Conocer cómo opera el programa de facilitadores dadas las diferencias socioeconómicas y culturales en los diferentes municipios en donde éste se ha implementado.
- 4 - Detectar los estratos sociales de cada municipio en donde ha sido más aceptada la innovación y estratos sociales donde ha sido rechazada.

5 - Averiguar si el programa general de la innovación se cumple necesariamente en todos los municipios, o si dicho programa general ha tenido adaptaciones particulares,

6 - Explicar las causas de esaa adaptaciones al programa general e identificar variaciones hechas a la innovación según el grado de desarrollo socioeconómico en cada municipio.

**b** - Relación innovación - sistema educativo, a través de acciones encaminadas a:

I- Considerar los efectos que ha tenido el programa de facilitadores con relación al rendimiento escolar, a la disciplina, y a los factores emocional y afectivo.

2 - Discriminar áreas académicas del aprendizaje que complementa la innovación.

3 - Determinar la importancia que la disciplina tiene para los innovadores.

- 4 - Conocer los objetivos que el programa tiene para con los padres de familia.
- 5 - Detectar los métodos de trabajo que se emplean con los padres de familia.
- 6 - Evaluar los programas de capacitación y actualización de conocimientos que tiene la Secretaría de Educación Departamental para los facilitadores.
- 7 - Describir el tratamiento que se da dentro del programa de facilitadores a los problemas de aprendizaje.
- 8 - Detectar los métodos que la innovación ofrece para facilitar el aprendizaje.

Historia, fuentes y efectos de la innovación.

- 1 - Conocer la forma como surge el programa de facilitadores, verificando si fué el efecto de una política gubernamental a nivel de la Secretaría de Educación Departamental, si fué el resultado de una necesidad sentida en la población estudiantil, si surgió como

consecuencia de la creación de especializaciones en el ramo, o si fué el resultado de una presión de los educadores o de los padres de familia.

- 2 - Detectar los agentes e instituciones que Intervinieron en la concepción de la innovación y en la puesta en marcha de la misma.
- 3 - Descubrir las bases teóricas consultadas para poner en marcha el programa.
- 4 - Conocer los objetivos iniciales del programa, si han cambiado éstos y por qué.
- 5 - Detectar los tipos de conflictos que son tratados más frecuentemente y soluciones dadas a estos conflictos.
- 6 - Averiguar con base en qué elementos teóricos particulares de la psicología se tratan los conflictos.
- 7 - Determinar si el programa de facilitadores ha producido cambios en la actitudes de los profesores con relación a la comunidad, a los padres de familia, a los estudiantes y entre los

mismos profesores.

- 8 - Reconocer los cambios emocionales que la innovación ha producido en la conducta individual de los usuarios, tales como: seguridad, timidez, control de sí, ansiedad, etc.
- 9 - Identificar los cambios afectivos que la innovación ha producido en la conducta individual de los usuarios: simpatía, interés, buena voluntad, compañerismo, solidaridad, etc.
- 10 - Dependencia generada por el programa en los usuarios.
- 11 - Describir la repercusión del programa de los facilitadores en el nivel organizativo de la comunidad .
- 12 - Determinar el tratamiento dado por la Innovación a los problemas familiares: alcoholismo, desavenencias conyugales y filiales, droga -  
dicción, etc.

**d -** Agentes e instrumentos de la innovación.

Caracterizar a los facilitadores como innovadores en cuanto a lo siguiente:

- 1 - Quienes son los facilitadores.
- 2 - Qué interés tienen en el programa.
- 3 - Qué formación profesional poseen.
- 4 - Como fué su vinculación al programa.
- 5 - Qu<sup>e</sup> actitud presentan frente a la innovación.
- 6 - Si su participación en el programa de facilitadores les reporta algún ascenso social, laboral, etc.
- 7 - La capacitación recibida que los convierte en facilitadores.
- 8 - El grado de dependencia que tienen los facilitadores con respecto a los psicorientadores, a los rectores de los colegios y de las escuelas y a los administradores del programa o a otras autoridades.
- 9 - La compatibilidad o incompatibilidad del trabajo como facilitador con su labor académica.
- 10 - El tiempo destinado al programa por parte del facilitador.

- 11 - Los métodos de trabajo empleados por los facilitadores: conferencias, entrevistas personales, dinámicas de grupo, reuniones informales, visitas domiciliarias, etc.
- 12 - La frecuencia y la asistencia a las asesorías según el método de trabajo empleado y la orientación temática de las asesorías.
- 13 - La edad, el sexo y la condición social y cultural del facilitador.
- 14 - Las experiencias anteriores que respaldan el trabajo del facilitador.
- 15 - La integración del trabajo de facilitadores y psicorientadores.
- 16 - Las diferencias notables entre las escuelas que tienen facilitador y las que no lo tienen.
- 17 - La disponibilidad de recursos para llevar a efecto el trabajo de los facilitadores: locativos, materiales, equipos, etc.
- 18 - El grado y tipo de liderazgo alcanzado por los facilitadores en la comunidad.

- 19 - La edad, el sexo y la condición social y cultural de los adoptantes de la innovación.
- 20 - Los cambios introducidos por los usuarios al programa.
- 21. Las consideraciones de los usuarios con respecto al contenido del programa: psicológicas, sociológicas, políticas, etc.
- 22 - Los cambios introducidos por los renuentes al programa de facilitadores.
- 23 - Las formas como se manifiestan las actitudes renuentes.
- 24 - Las soluciones dadas por los facilitadores a los problemas escolares: académicos, personales, sexuales, sociales, otros.
- 25 - Las presiones sufridas por el programa para variarlo: institucionales, personales, otras.
- 26 - Las presiones sufridas por el programa para obstaculizarlo: institucionales, personales, otras.



27 - La información sobre dirigentes y colaboradores de la innovación.

e - Posibilidades de generalización, a través de consideraciones de costos, recurso humano y efectos visibles.

Variables utilizadas en el diseño de la instrumentación y el plan de análisis.

1) Variabes demográficas o de control.

Se tuvieron en cuenta factores como edad, sexo, estado civil, estudios realizados y grado en el escalafón de los facilitadores.

2) Variabes de evaluación

Se identifican con los elementos mencionados en los objetivos de caracterización de la innovación. Dichas variables aparecen en los instrumentos elaborados para compilar la información respectiva.

Población y muestra.

Se consideró como población a todas las personas

vinculadas al programa de facilitadores, entre ellos los docentes, estudiantes, padres de familia, facilitadores y administradores de las escuelas en las cuales se viene adelantando el programa. Asimismo, se incluyeron los once psicorrientadores adscritos a la División de Orientación y Consejería de la Secretaría de Educación que tienen su sede en Medellín.

La muestra final estuvo integrada por los siguientes municipios y sujetos:

Cisneros: 3 facilitadores  
 21 profesores  
 14 estudiantes hombres de 4o. de primaria  
 13 estudiantes mujeres, 4o. primaria  
 13 estudiantes hombres, 5o. primaria  
 13 estudiantes mujeres, 5o. primaria

(\*)

Abejorral: 4 facilitadores  
 31 profesores  
 7 estudiantes hombres, 4o. primaria

(\*) Al ejecutar los instrumentos, Abejorral quedó definitivamente fuera de la muestra.

15 estudiantes hombres, 5o. primaria

5 estudiantes mujeres, 5o. primaria

Bolívar: 3 facilitadores

10 docentes

4 estudiantes hombres, 4o. primaria

12 estudiantes mujeres, 4o. primaria

Santa Fe de Antioquia:

3 facilitadores

15 docentes

5 estudiantes hombres, 4o. primaria

5 estudiantes mujeres, 4o. primaria

Yarumal: 3 facilitadores

36 docentes

27 estudiantes hombres, 4o. primaria

8 estudiantes mujeres, 4o. primaria

Los estudiantes incluidos en la muestra corresponden al 12% de los estudiantes matriculados en 4o. y 5o. de primaria en las escuelas afectadas por el programa de facilitadores e incluidas en la muestra.

Para la muestra correspondiente a padres de familia

se determino que serían los padres de los niños encuestados en cada municipio.

**e. Instrumentos.**

Se elaboraron sendos cuestionarios para padres de familia y estudiantes, siguiendo los objetivos de caracterización del caso. A los facilitadores, maestros y psicorientadores se les aplicó una entrevista semiestructurada. Se utilizaron, también, los documentos disponibles en la Secretaría de Educación.

Los instrumentos fueron refinados mediante los procedimientos de jurados y de prueba piloto en los municipios de La Ceja y Santuario. Estos últimos figuraron luego en la muestra final.

6. El Caso de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia.

a. El Objeto de Estudio.

El Proyecto EDI - U. de A. , es decir Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia, tuvo su antecedente en el programa de "Universidad Desescolarizada, UNIDES", que esta misma Universidad experimentó en 1974 y evaluó en 1975. A partir de 1980 y teniendo en cuenta las experiencias dejadas por la primera etapa, se reinició el programa en cerca de cuarenta municipios con un grupo de 500 estudiantes. Para 1982 el programa cuenta con 930 estudiantes, descontada la deserción que en esta modalidad educativa suele acercarse al 50%.

La forma particular como el programa se ha ido configurando en los aspectos administrativo, operativo y de tecnología educativa, hacen de él una real innovación que resiste el análisis de la definición que sobre este concepto enuncia el Programa Especial de Inves-

Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y

Proyectos Especiales "Francisco José de Caldas",  
COLCIENCIAS.

El programa EDI - U. de A. aparece como un intento de solución al problema de cupos universitarios y a las cuotas reales que la provincia alcanza en las universidades de las grandes ciudades. Se proyecta también, entonces, como un programa de corte social, dinamizador del desarrollo regional.

Aunque la modalidad educativa a distancia es ampliamente conocida y aplicada en muchos países, ha sido necesario introducirle ciertas adaptaciones que confieren al programa de la Universidad de Antioquia el carácter de innovación. Entre los elementos que le dan tal carácter pueden mencionarse:

- 1) El profesor y su función que en el programa presencial ocupan el primer plano mientras que en la modalidad a distancia esta función queda relegada a la asesoría o tutoría que solo se da dos veces durante el curso.
- 2) La presentación de la instrucción que apunta fundamentalmente al aspecto metodológico.

- 3) El tiempo de exposición a la materia, que para los cursos a distancia es de 6 semanas y para los cursos presenciales de 6 meses.
- 4) La secuencialidad en los contenidos ya que en los cursos presenciales es periódica mientras que en los cursos a distancia es continua.
- 5) Las lecturas y su función que en los cursos a distancia cumplen una función principal mientras que en los cursos presenciales cumplen una función complementaria.
- 6) La asesoría que en los cursos presenciales es permanente mientras que en los cursos a distancia es ocasional.
- 7) Otras fuentes de consulta del estudiante, que para el estudiante de los cursos presenciales es permanente mientras que para los estudiantes a distancia puede decirse que no existe.
- 8) Las condiciones de presentación de exámenes.
- 9) La validez, confiabilidad y equivalencia de las pruebas.

- 10) Confiabilidad en la aplicación del examen.
- 11) La tecnología educativa empleada.
- 12) La motivación ya que para los estudiantes de Educación a distancia constituyo la tónica posibilidad de realizar una carrera, mientras que para los estudiantes presenciales esta posibilidad es mayor.
- 13) El tipo de personal a quien va dirigido el programa y la percepción que aquel tenga de este.

Objetivos de Caracterización del Caso.

1) Objetivo General.

Caracterizar el programa de Educación a Distancia como una innovación educativa.

2) Objetivos Específicos.

a) Describir los antecedentes históricos del programa EDI - U. de A.

b) Relación Innovación - Sistema Social.



económico en el cual se desarrolla la  
innovación.

2 - Correlación entre el nivel socio-económico y cultural y la tendencia a aceptar o rechazar la innovación.

3 - Relación innovación - nivel de desarrollo de las regiones y comunidades.

**c)**

Relación Innovación - Sistema Educativo.

1 - Qué objetivos toca:

b - Formación

c - Instrucción.

2 - En qué sector, niveles y áreas académicas funciona:

a - Sector (formal - no formal).

b - Nivel Superior,

c - Areas de estudio servidas,

d - Aspectos concretos (aspecto del currículo, metodología, medios, relación profesor - alumno.

- 3 - En qué ambiente institucional surge (tipo de relaciones y atmosfera de la institución en la cual aparece).

Historia, fuentes y efecto» de la Innovación.

- 1 - Cuáles fueron las fuentes teóricas de la innovación.
- 2 - Cómo se ha configurado:
  - a - A partir de investigación,
  - b - Como solución urgente a problemas,
  - c - Como acumulación de pequeños cambios poco a poco sistematizados,
  - d - Como acomodación a cambios institucionales.
- 3 - Qué otras fuentes propias del medio impulsan la innovación.
- 4 - Personas e instituciones y grupos que intervienen en la realización.
- 5 - Efectos percibidos y a qué individuos y grupos afecta (estudiantes, maestros, profesores, directores, etc.).

Agentes e instrumentación de la Innovación.

- 1 - Características de los innovadores»
- 2 - Características de los adoptantes.
- 3 - Características de los renuentes.
- 4 - Nivel de conceptualización de la innovación:
  - a - Solo ideas aplicadas.
  - b - Si existe una descripción clara de la innovación.
  - c - Si se posee un cuerpo teórico sistemático sobre la innovación.
- 5 - Equipo requerido.
- 6 - Costos y comparación de los mismos frente a la situación previa a la innovación.
- 7 - Significado del factor tiempo en la innovación.
- 8 - Estrategias o medios para lograr que la innovación propuesta tenga éxito:
  - a - Planeación del diseño y del montaje,
  - b - Toma de conciencia por parte de directivos, profesores, programadores, asesores y usuarios.

- c - Interés por la innovación en la universidad y en la comunidad.
  - d - Evaluación de su eficacia por parte de los directivos del programa y de los usuarios del mismo,
  - e - Ensayos realizados.
- f) Necesidades y Posibilidades de Generalización.
- 1 - Necesidades vitales que la innovación puede tener en el momento de la documentación.
  - 2 ~ Posibilidades de generalización de la innovación, a nivel de aceptación general, costos, calidad y aporte al desarrollo.

Técnicas de observación, instrumentos de recolección de información, variables y plan de análisis.

Se presentan a continuación, en forma integrada, las variables, instrumentación y plan de análisis de los datos recogidos. Los instrumentos básicos fueron: cuestionario para estudiantes, cuestionario para directores, guía de entrevista para los gestores del programa, guía de entrevista para profesores, y

guía de entrevista para los directores del programa. Copias de estos instrumentos se presentan en el respectivo anexo de este informe.

1) Antecedentes Históricos. Técnicas de Observación Indirecta.

Se empleó para esta etapa una observación documental en la cual se exploraron los antecedentes históricos del programa. Se empleó, además, la información suministrada por una pequeña entrevista aplicada a sus gestores.

2) Relación Innovación - Sistema Social.

a - Caracterización del contexto socio-económico en el cual se desarrolla la innovación.

Técnicas de observación directa e indirecta.

Se empleó la observación directa, en las visitas realizadas por los investigadores (Santiago Correa U. y Orlando Carrillo G.) a los distintos centros zonales.

Se empleó la observación indirecta a través de entrevista realizada a los administradores

del programa (María Cristina Fernández de Ortega y Manuel Ortega V. ).

- b -** Correlación entre el nivel socio-económico y cultural y la tendencia a aceptar y rechazar la innovación.
- c -** Relación innovación nivel de desarrollo de las regiones. Se emplearon aquilas mismas técnicas de observación que en el numeral anterior y se complementaron con un análisis de datos estadísticos sobre nivel económico de las regiones, numero de estudiantes por centro zonal, retención y deserción de estudiantes por centro zonal. Se analizaron además, las preguntas 28, 29, 31, 32, 33 del cuestionario para estudiantes. Con estas preguntas se hizo un análisis cuantitativo empleando análisis de frecuencias, y análisis porcentual y dada la condición escalar de las preguntas el cálculo de media muestral.

Con dichos resultados se buscó relación con los resultados obtenidos en los pasos anteriores.

En este numeral se realizó también un estudio comparativo entre los factores de motivación y los estadios de desarrollo tratando de establecer si existe relación entre estos dos factores. Asimismo se sondeó la relación entre el nivel de desarrollo de las regiones y el grado de deserción y la relación entre factores de motivación, estadio de desarrollo y deserción. Para esta etapa se utilizaron fundamentalmente el análisis porcentual y algunas estadísticas como el coeficiente de correlación de rango de Spearman.

3) Relación Sistema Educativo.

a - Qué objetivos toca (Reglamentación - Formación - Instrucción).

b - Sector, nivel, área, aspectos concretos.

c - Ambiente institucional en que surge.

Técnicas de Observación - Indirecta.

Se hizo para esta etapa análisis documental.

Para los aspectos concretos (aspecto del currículo, metodología, medios, relación profesor-alum-

nos, etc.). se acudió al análisis de la información recogida en el cuestionario Nro. 1 preguntas Nros. 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, preguntas con las que se hicieron análisis de tipo porcentual y algunas correlaciones de tipo lineal.

#### **4)** Historia, Fuentes y Efectos de la Innovación.

Para todos los literales de este punto se adelantó un análisis de la información recolectada en la entrevista a los gestores del programa y en la entrevista a los directores del mismo. También se empleó aquí el análisis documental, de la literatura existente sobre el programa, desde el primer proyecto de UNIDES y su evaluación hasta la fecha.

En el literal e- Efectos percibidos y a qué Individuos y grupos afecta, se analizaron además las preguntas Nros. 16, 25 y 35 del cuestionario Nro. 1 - Encuesta para estudiantes de educación a distancia, preguntas de las que se hizo un análisis porcentual y un análisis de frecuen-



cías. Como variables demográficas o de control se tuvieron en cuenta el sexo, la edad, estado civil, lugar de residencia, lugar de trabajo, ocupación, categoría en el escalafón y motivación.

Asimismo, en este literal se realiza un análisis comparativo entre el rendimiento de los estudiantes de educación a distancia y los estudiantes de cursos presenciales con control de la variable profesoral. Se entiende aquí por control de la variable profesoral, el controlar el rendimiento académico obtenido por los estudiantes de educación a distancia y los estudiantes de la misma asignatura en cursos presenciales recibidos por el mismo programador del curso para EDI.

La técnica estadística a utilizar fue la prueba para diferencia de medias. Para la evaluación de la eficacia por parte de los usuarios, se analizaron las preguntas 34 y 35 del cuestionario Nro. 1 - Encuesta para estudiantes de

Educación a Distancia y las preguntas 17 y 18 del cuestionario Nro. 2 - Encuentra para estudiantes que se han retirado del programa de Educación a Distancia.

Con estas preguntas se hizo un análisis porcentual y un análisis de frecuencia y se trató de detectar consistencia entre las opiniones de los adoptantes y las opiniones de los renuentes (desertores) sobre aspectos positivos y fallas del programa.

**5) Agentes e Instrumentación de la Innovación.**

a - Características de los innovadores: Se analizó la información recolectora en las entrevistas a gestores - profesores y directores del programa.

b - Características de los adoptantes: Además de la observación directa realizada a través de las visitas de asesoría a los diferentes centros zonales que permiten una muy buena aproximación a su caracterización, se utilizaron las preguntas Nros. 2, 3, 4, 5,

6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 17 del cuestionario Nro. 1 - Encuesta para estudiantes de Educación a Distancia, preguntas con las cuales se hizo un análisis porcentual.

**c -** Características de los reuientes.

Se analizó aquí la información recolectada con el cuestionario Nro. 2 - Encuesta para estudiantes que se han retirado del programa de Educación a Distancia. Nuevamente se tuvieron en cuenta las variables demográficas mencionadas en el numeral 4).

En este instrumento se trata de percibir el grado de motivación de los reuientes y la relación entre dicha motivación y la deserción. El grado de motivación se midió a través de la escala aditiva conformada por <sup>A</sup> ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14 del cuestionario Nro. 2.

Permite además el instrumento a través del análisis de frecuencias, detectar otras causas

no motivacionales que llevan al estudiante a desertar del programa.

Los literales siguientes del numeral 5 (Nivel de conceptualización de la innovación; equipo requerido; costos, significado del factor tiempo, estrategias o medios para lograr que la innovación propuesta tenga éxito) y el numeral b (Necesidades y posibilidades de generalización fueron analizados) con la información recolectada a través de las entrevistas, los cuestionarios 3, 4 y 5 y mediante el análisis documental.

**d. Población y Muestra.**

La población estuvo conformada por todos los estudiantes activos matriculados en el programa desde el primer semestre de su funcionamiento (1980): asimismo, por los profesores programadores, por los asesores y por los administradores del programa. Como muestra se tomó el 20% de los estudiantes de cada centro zonal en forma aleatoria. Los profesores y asesores fueron entrevistados en un 50%.

SEGUNDA PARTE

RESULTADOS DE LA DOCUMENTACION Y  
CARACTERIZACION DE LOS CASOS.

**VI.** EL CASO DEL PROGRAMA INTEGRADO DE  
EDUCACION INFANTIL ESCUELA - HOGAR  
DEL "CINDE".

Coinvestigadores:

Gustavo Posada Piedrahita

Gonzalo Jaramillo Hernández

i. RECORRIDO HISTORICO DEL CASO "CINDE".

A. Cómo surgió el "CINDE".

La UNESCO ha patrocinado la preparación de cuatro **(4)** estudios de caso en Latinoamérica, cuyo tema central común son las metodologías aplicadas para unir más estrechamente la escuela con la comunidad, con la finalidad de mejorar los programas educacionales, y además con el objetivo de lograr que los recursos de la escuela y otras instituciones educativas se abran más ampliamente en el sentido de satisfacer las necesidades comunitarias e incrementar la participación de la comunidad en la gestión escolar y en las actividades educativas.

Dos de estos estudios se realizaron en Brasil y Honduras. Los otros dos en Perú y Colombia; todos muestran cómo ciertos proyectos especiales pueden lograr una colaboración más estrecha de los padres en las acciones de la escuela y viceversa.

El Programa Integrado Escuela Hogar del "CINDE", más que presentar la descripción de un caso aislado, es un proceso de análisis de un movimiento educativo enfocado al auto-desarrollo del niño en un ambiente educativo apropiado. La combinación de las bases teóricas originadas en otros continentes con adaptación

en un contexto latinoamericano y las posibilidades de aplicarlo\* en otras situaciones, aumenta el interés de estudiar este caso, en el cual podrán apoyarse los educadores de párvulos, padres, maestros, en un esfuerzo por repensar y reorganizar el proceso educativo.

**B.** Dónde y cuándo surgió la idea del "CINDE".

La Idea principió en el Nuevo Pre-Escolar en Greely, Colorado. Estados Unidos en 1964 y en su forma presente se desarrolla en Sabaneta, Antioquia, Colombia, desde 1978.

El programa se inició en Octubre de 1964 para treinta años de familia de origen mexicano, que vivían a un nivel de pobreza en el sector norte de Greely, Colorado. La escuela se basaba en los conceptos teóricos de Alien Rose Anderson y Ornar Kayan Moore, de Martín Douth y María Montessori.

Los objetivos de la escuela provenían del trabajo de Martín Douth y eran los siguientes:

1. Desarrollar un autoconcepto positivo.
2. Aumentar la agudeza sensorial y perceptual.
3. Desarrollar habilidad en el lenguaje.
4. Desarrollar habilidades en la solución de problemas y formación de conceptos.



Siguiendo los conceptos desarrollados por Moore y Anderson, la escuela se organizó totalmente como un ambiente autotélico.

Según los iniciadores del programa, un ambiente que responde al educando debe cumplir las siguientes condiciones:

Permitir que el educando explore libremente.

Informar inmediatamente al educando sobre los resultados de sus acciones.

Ser auto-regulado, vale decir, que los acontecimientos se sucedan a un ritmo determinado por el educando.

- Permitir que el educando utilice plenamente su capacidad para descubrir relaciones de diversos tipos.

Estar estructurado de tal modo que el educando llegue a descubrimientos interconectados sobre el mundo físico, cultural o social.

Experiencias posteriores en San Francisco y otras ciudades del país agregaron al programa otros elementos como la biblioteca circulante de juguetes para padres e hijos. El pensamiento básico para iniciar este tipo de programa, juguetes para padres e hijos, fue la necesidad sentida en Estados Unidos a inicios del 60 de tener programas que en un corto tiempo dieran acceso a estos servicios a un gran número de familias con niños de edad

pre-escolar, como medio para prepararlos de una mejor manera para entrar a la escuela y así asegurar su éxito en ella.

Desarrollos posteriores.

En 1973, por invitación de la Corporación Venezolana de Guayana, se inició una variación del programa en Ciudad Guayana y se adaptó la idea al contexto existente en esos momentos. Como había muy pocos pre-escolares allí, se pensó en el programa como una alternativa a los existentes. Dos grupos de 25 madres con niños de 4 a 6 años de edad participaron en un programa que incluía una reunión semanal donde ellos aprenderían los conceptos básicos del pre-escolar y jugaban e interactuaban por 15 o 20 minutos diarios con sus hijos en el hogar. En este programa, auspiciado por el Banco del Libro de Venezuela, se comprobó lo siguiente:

- Mas del 90% de los padres en uno de los barrios mas pobres de ciudad Guayana completaron un curso que duró todo un año escolar.

Los hijos de estos padres, con un promedio de menos de tres años de educación formal, aprendieron más en un año que niños del mismo barrio que asistían a un Pre-escolar cinco días a la semana durante tres horas diarias, según lo refiere el señor Nimnicht.

Se llegó a la conclusión de que los niños aprenden más y mejor, cuando sus madres les enseñan. Además, las madres participantes en el programa se habilitan para seguir ayudando a sus hijos una vez éstos entran a la escuela primaria y los niños pueden aprender, a través de los juegos, juguetes y de otras actividades, muchos conceptos que se adquieren en los tres primeros años de primaria.

En Colombia se constato básicamente lo mismo, pero hubo además otros logros:

- Madres analfabetas o con muy bajo nivel educativo realizan en el hogar actividades sistemáticas que estimulan el desarrollo intelectual y social de sus hijos. Estas actividades incluyen la utilización de juegos educativos y la producción de ellos con recursos del medio.
- Este programa, además de estimular el desarrollo de la habilidad intelectual de los niños, constituye un sistema para que las madres que asisten a las reuniones aprendan aspectos importantes sobre salud, nutrición y saneamiento ambiental y proporcionen a sus hijos un ambiente físico saludable; sirve también de base para actividades comunitarias que incorporan a todos sus miembros en la solución de problemas reales.

El programa del "CINDE" en la actualidad y sus agentes creadores.

1. El Programa.

Las características actuales del programa han surgido como respuesta a las experiencias de Venezuela y a otras sentidas con programas anteriores.

En primer lugar, el programa no era accesible a mucha gente. Las madres que trabajan fuera del hogar tenían dificultades para participar. Para ellas era necesario buscar alternativas viables.

En segundo lugar, los niños no tenían la experiencia de formar parte de un grupo de trabajo; no habían tenido las oportunidades que un grupo ofrece, como son: compartir, establecer relaciones, seguir reglas, aprender a trabajar en grupo, etc.

Además, tal como existía el programa, solo estaba atendiendo algunas áreas básicas del desarrollo del niño. las áreas intelectual y social, pero se pensó que la estrategia básica de trabajar con grupos de madres para estimular el sano desarrollo de los niños, podría utilizarse como medio para

trabajar en los otros aspectos claves del desarrollo Infantil.

Finalmente, había que buscar alternativas de implementación que tuvieran en cuenta las condiciones y recursos de los diferentes contextos socioeconómicos. Con estas inquietudes se dió origen a dos nuevos programas: el de Sabaneta y el del Chocó. El primero es el relacionado con la presente caracterización por lo cual se entra a su descripción

En Sabaneta, en un área rural que cubre los sectores cercanos a Cañaveralejo se descubrió que la mayoría de los niños no tenían acceso al pre-escolar, pero que además -la mayoría de las madres no trabajaban o que en muchos casos otro adulto sin empleo se quedaba en casa.

Era evidente que si se combinaba el programa para padres con un programa para los niños de pre-escolar, se tendría un programa, con las ventajas de los dos. En el sector había un aula que podría utilizarse para el trabajo con los niños y las reuniones de las familias y así se inició. En la actualidad, Octubre de un grupo de niños R inte al Centro los lunes y miércoles y otro grupo los martes y jueves por la mañana. Las madres de estos niños asisten a reuniones respectivamente los jueves o viernes. De modo

que no solo se tienen las ventajas de 'os dos tipos de programas, sino que se puede servir al doble de niños y familias en el mismo espacio, con los mismos maestros y a un costo muy bajo.

El núcleo del programa es realmente la interacción entre el niño y el hogar. En cierto modo, el programa divierte los papeles tradicionales de la escuela y el hogar.

En las reuniones que se efectúan semanalmente, los padres aprenden a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos y a ayudar a sus hijos a aprender. Los padres asumen el liderazgo en el desarrollo intelectual de sus hijos y la escuela refuerza ese aprendizaje a la vez que asume la responsabilidad por las actividades de autoexpresión, creatividad, desarrollo físico a través del arte, la música, las actividades físicas y la capacidad para jugar y trabajar en grupo.

A su vez, en el hogar se refuerzan las actividades de la escuela haciendo títeres, instrumentos musicales, y disfraces que usan en la escuela padres e hijos, en actividades planificadas conjuntamente. En la escuela los padres también aprenden otros conceptos relacionados con el desarrollo sano de sus niños y con su propio desarrollo, ya que las

reuniones dan ocasión para discusiones sobre problemas que tienen que ver con asuntos diferentes al desarrollo de habilidades intelectuales, tales como nutrición, salud y manejo del hogar.

## 2. Principales agentes creadores.

Como se dijo en un comienzo, el pre-escolar se inició en Octubre de 1963 con treinta niños de origen mexicano, que vivían en un nivel de bastante pobreza, en el sector norte de Greely, Colorado.

La escuela se basaba en los conceptos teóricos de Alien Rose Anderson y Ornar Kayan Moore, de Martín Douth y María Montessori, quien influyó sobre los juegos y juguetes que utiliza el "CINDE".

En dichas fuentes bebió el fundador del Nuevo Pre-escolar, Glen Nimnicht, quien estuvo por lo demás en el Laboratorio del Lejano Oeste para la Investigación y Desarrollo Educativos en San Francisco, California. A dicho Laboratorio llevó consigo el concepto del pre-escolar.

Allí en el Laboratorio del Lejano Oeste, el programa sufrió tres cambios:

- a. Recibió la influencia de los conceptos teóricos de Piaget, especialmente en cuanto a su base psicológica.
- b. Se le dió gran importancia a la necesidad de tomar en cuenta las características específicas de los niños, vale decir, su estilo de vida, su idioma, su procedencia étnica y cultural.
- c. Por lo demás, se hizo evidente que era necesario incorporar sistemáticamente a los padres en todo el proceso de la educación de sus hijos.

Del señor Nimnicht se puede afirmar que es un inquieto investigador y creador educativo. Ha sido director del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y profesor de la Universidad de Nova desde 1974 hasta el presente. Fue Director del programa experimental sobre educación de maestros y profesores, proyecto de 3 años destinado a mejorar la educación de maestros y profesores en la Universidad de Northern, Colorado, financiado por la Fundación Ford, Septiembre 1964 - 1967.

También ha gozado de una rica experiencia en el campo de la niñez, como Director de New Nursery School, escuela experimental para niños de 3 a 4 años, provenientes de



Hogares de bajos recursos, escuela que también sirve como laboratorio de ciencia del comportamiento para realizar investigaciones en los campos de educación, psicología y antropología. Septiembre 1964 - 1968.

Otro de los miembros creadores del "CÍNDE" es la Doctora Marta Arango, esposa del Señor Glen Nimnicht, Directora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y profesora de la Universidad de Nova desde 1973 hasta el presente. Fue, asimismo, Directora del Programa de Maestría para la Universidad de Nova en Ciudad Guayana, Venezuela. 1974 - 1976.

Entre sus publicaciones podemos contar:

Un programa educativo que responde a las necesidades del educando, en colaboración con el señor Nimnicht.

Programa de juguetes para padres y niños, con Glen Nimnicht.

Guía de orientación para el curso de curriculum.

Conformó además el equipo "CINDE" desde sus comienzos Doña Inés Arango, coordinadora principal de todas las Iniciativas que van surgiendo en el pre-escolar.

## ii. BASES TEORICAS , PRINCIPIOS Y ASPECTOS METODOLOGICOS.

### A. Bases Teóricas.

Alrededor de un gran núcleo central: "el programa educativo que responde al educando", programa que proporcione efectivamente un ambiente de aprendizaje que se ajuste al infante, a su cultura, intereses y capacidades individuales, en lugar de pedir que sea el niño quien se ajuste a los adultos o a un currículo predeterminado, y buscando el desarrollo de un auto concepto positivo y saludable, el desarrollo de habilidades intelectuales y de habilidades en la solución de problemas, se fueron estructurando poco a poco las teorías que hoy sirven de sustento al Programa Integrado Escuela-Hogar que se sirve en la población de Sabaneta Antioquia.

Preocupaciones relacionadas con el alto porcentaje de niños de familias de bajos ingresos económicos y de grupos étnicos minoritarios que perdían cursos escolares y que procedían generalmente de ambientes malsanos física y psicológicamente y que diferían en alto grado de los de clase media alta, ofrecieron en Estados Unidos el campo para los cimientos desde los cuales se empezó a edificar una estructura conceptual sólida que conformaría luego el Programa Integrado.

Nociones como la de la habilidad de la familia y la sociedad para atender al niño y la habilidad de la escuela para responder a las necesidades del mismo, se desarrollaron a raíz de los cuestionamientos básicos que se plantearon en un principio, a saber: la necesidad de un ambiente que realmente respondiera a las necesidades del niño, de tal suerte que su desarrollo físico, psicológico e intelectual no se perjudicara y la dificultad encontrada en la mayoría de los sistemas educativos actuales, por ser diseñados para niños promedio, usualmente de la clase media.

"No es razonable esperar que las escuelas reformen la sociedad que las ha creado, pero es razonable que las escuelas al reconocer sus propias limitaciones traten de modificar el currículo y los procedimientos en forma tal que puedan atender mejor a las necesidades e intereses de los diferentes grupos" (1).

En un principio el programa educativo se basó en los estudios de Ornar K. Moore y Alian Rose Anderson sobre un ambiente que responda a las necesidades del educando y sobre actividades autotélicas.

Una actividad autotélica se entiende como la que se efectúa por sí misma y no por la adquisición de un premio o del temor a un castigo, no relacionados intrínsecamente con la actividad misma. En otras palabras, para que una actividad sea satisfactoria o agradable en sí misma no debe existir necesariamente un premio para el niño. La satisfacción básica debe ser resultado de la actividad y no de elementos ajenos a la experiencia misma.

ambiente de aprendizaje que responda al educando satisfice las siguientes necesidades: (2)

1. • Permite al educando explorar libremente.
2. Informa al educando inmediatamente sobre las consecuencias de sus acciones.
3. Es autorregulado; los hechos ocurren en gran parte a un ritmo determinado por el educando.
4. Permite al educando hacer uso cabal de su capacidad para describir relaciones de varios tipos.
5. Su estructura es tal, que el educando puede realizar una serie de descubrimientos interconectados o Inter-

relacionados acerca del mundo físico, cultural y social, y de integrar nuevos aprendizajes con aprendizajes ya adquiridos.

6. Apoya diversos estilos de aprendizaje, diversos marcos de referencia cultural y diversos modos de interacción.
7. Las actividades que se desarrollan en el ambiente son autotélicas, es decir, la recompensa, la satisfacción esencial de estas actividades es la actividad misma y no recompensas externas no relacionadas con la actividad.

Las teorías sobre el desarrollo humano y la adquisición de conocimientos de Jean Piaget y sus seguidores, y las investigaciones relacionadas con dichas teorías, han servido para aumentar el marco conceptual dentro del cual se mueve la gran experiencia del Programa Integrado Escuela-Hogar.

Las teorías de Jean Piaget ayudan a constituir las bases para responder a las necesidades intelectuales del niño. Los estudios de Moore y de Anderson sobre el aula son un aporte valioso ante la necesidad de proporcionar un ambiente de aprendizaje que ayude al desarrollo del niño. Los trabajos

realizados por Glen Nimnicht y Johnson y Johnson, dan bases para responder a la cultura, idioma y estilo de vida del niño.

Otra base teórica e investigativa que sirve de fundamento a los programas que responden al educando, se encuentra sintetizada en el folleto Salud Mental y Cognoscitiva Durante Los Primeros Cinco Años De Vida (Cognitive and Mental Health in the First Five Years of Life), (Lichtemberg y Norton 1970), en donde se encuentran apartes como el que sigue: (31

"El crecimiento y desarrollo del niño tienen lugar cuando él participa con otras personas en acciones que los unen en forma mutuamente satisfactoria. Esas acciones implican que el niño se autorregula, que ejercita su iniciativa en el trato con otros y que se da una reciprocidad en la autorregulación e iniciativa de los otros. Para el niño, esas acciones se dan en condiciones de juego y placer. La construcción mutua de acciones que unen al niño y al adulto en formas que son reales, concretas y satisfactorias, en lugar de un entrenamiento impuesto al niño para implantar las formas apropiadas de comportarse, es el proceso más estrechamente ligado al crecimiento".

En cuanto a los equipos, juegos y juguetes educativos utilizados, fue el trabajo de María. Montessori el que ayudó a conformar otro pilar del Programa Integrado.

En la actualidad, el estudio profundo y la investigación constante se constituyen en elementos importantísimos para sostener y enriquecer la vigencia de las bases teóricas del CASO CINDE.

#### B. Principios que Orientan el Trabajo con los Niños

Dentro de un ambiente que responda a las necesidades del educando, se encuentran los principios que describiremos a continuación, íntimamente relacionados con las necesidades que se busca satisfacer:

1. Los educandos entienden claramente la estructura, función, reglas y límites del ambiente y pueden canalizar la mayor parte de la energía hacia actividades productivas, en lugar de tener que adivinar lo que desean los adultos.
2. Los educandos controlan los estímulos que forman su ambiente.

3. El ambiente fomenta La oportunidad para integrar el aprendizaje.
4. El ambiente de aprendizaje apoya diversos estilos de aprendizaje, diversos marcos de referencia cultural y diversoss modos de interacción.
5. El ambiente proporciona al educando retroinformación inmediata y apropiada sobre la naturaleza de sus acciones.
6. El ambiente proporciona apoyo social, emocional y psicologico y presenta un mínimo de hostilidad o ninguna para el educando, de tal manera que no se inhiba el proceso productivo de los niños.

Cada uno de estos principios o criterios muestra su razón de ser en la práctica, es decir, cuando el niño se encuentra en interacción con el medio que lo rodea.

El niño conoce previamente los elementos y espacios de los que puede hacer uso, lo mismo que las reglas de comportamiento y 'imites dentro de los cuales puede actuar. Como no se ponen a su disposición materiales que no pueda manejar, cada uno puede manipular los objetos de su ambiente tanto en en forma individual como con la ayuda de los adultos.



En cuanto a los equipos, juegos y juguetes educativos utilizados, fue el trabajo de Maria Montessori el que ayudó a conformar otro pilar del Programa Integrado.

En la actualidad, el estudio profundo y la investigación constante se constituyen en elementos importantísimos para sostener y enriquecer la vigencia de las bases teóricas del CASO CINDE.

**B. Principios que Orientan El Trabajo con los Niños.**

Dentro de un ambiente que responda a las necesidades del educando, se encuentran los principios que describiremos a continuación, íntimamente relacionados con las necesidades que se busca satisfacer:

1. Los educandos entienden claramente la estructura, función, reglas y límites del ambiente y pueden canalizar la mayor parte de la energía hacia actividades productivas, en lugar de tener que adivinar lo que desean los adultos.
2. Los educandos controlan los estímulos que forman su ambiente.

Son dos los días de la semana en que los niños pueden disfrutar del programa en el CINDE.

2. Objetivos del Programa.

El programa integrado tiene como objetivos los siguientes:

a. Objetivos para los niños.

- Adquirir destrezas y habilidades para "aprender a aprender".
- Desarrollar confianza en sí mismo.
- Desarrollar un estilo de aprendizaje flexible y abierto, de acuerdo con los intereses individuales.
- Desarrollar una forma de pensar que les permita analizar varias alternativas para resolver los problemas que se les presentan.
- Aprender conceptos y adquirir destrezas importantes para tener éxito dentro de la sociedad en que viven.
- Adquirir un concepto realista de sí mismos, de sus cualidades y limitaciones.

Objetivos para los Padres.

- Comprender su importancia en la educación de sus hijos.
- Comprender la importancia del autoconcepto en la formación del niño y adquirir técnicas para fomentar su sano desarrollo.
- Adquirir destrezas, habilidades y aptitudes para enseñar a sus hijos conceptos que ellos consideraran importantes.
- Aprender a conocer y a observar a sus hijos y desarrollar la capacidad para conocer sus cualidades y limitaciones.
- Aprender a distribuir y aprovechar mejor el tiempo que tienen destinado para atender a sus hijos.
- Aprender a utilizar toda clase de objetos del hogar, materiales del ambiente y juguetes educativos, para fomentar el desarrollo intelectual y la creatividad de sus hijos y estimular una interacción positiva con ellos.

### 3. Recursos del Programa.

El desarrollo cabal del programa requiere de los siguientes recursos:

#### a. Humano.

Una maestra graduada de Escuela Normal con experiencia en el trabajo con niños, la cual coordina las actividades generales del programa; dos asistentes, quienes son generalmente madres voluntarias, que elaboran con todas las actividades que realizan los niños; los niños y sus padres matriculados en el Centro.

#### b. Instalaciones Físicas.

El Cinde dispone de la siguiente planta física; Un aula donde se encuentra el área de lenguaje con espacios para la lectura, escucha y autoexpresión; el área de la manipulaciones gruesas y finas y el área de formación de conceptos y desarrollo intelectual. También se encuentra la biblioteca de juegos y juguetes y material para los padres; un área cubierta frente al aula y un patio descubierto, donde se

realizan las actividades de arte, música y expresión corporal. Esta área sirve adicionalmente para reuniones de padres.

Existe también un parque infantil construido con materiales **de desecho, arena,** madera y llantas en desuso, con capacidad para treinta niños; una huerta detrás del aula donde los padres y sus hijos cultivan sus hortalizas y espacio para el cuidado de algunos animales; servicios sanitarios y piletas de agua.

**c.) Recursos para el proceso Enseñanza-Aprendizaje.**

Se cuenta en primera instancia con un mobiliario constituido por sillas para los niños, mesas de forma trapezoide, repisas, estantes, tapetes de cabuya, tableros estilo caballete, franelógrafo y una biblioteca plegable pequeña. Todos estos muebles se fabrican en un taller del mismo Centro.

AdemásJ de lo anterior, se cuenta con toda una serie de juegos, juguetes y materiales educativos diseñados específicamente para este tipo de programas.

Estos materiales se utilizan para el desarrollo del lenguaje (láminas, libros, tocadiscos, discos, grabadoras, juegos de letras y palabras, loterías, tarjetas de categorías); para estimular el desarrollo motriz (cuentas, pilas, bolas, carreteas<sup>1</sup>, cartón, palos, cilindros, cubos, etc.); para la motricidad gruesa (lazos, cojines, pedazos de manguera, cinturones, pelotas, discos de plástico, etc.); para el desarrollo sensorial (telas, papeles, maderas de diferentes texturas y colores, instrumentos musicales, etc.); para el desarrollo intelectual (rompecabezas, tacos de diferentes tamaños y formas, juegos de mesa, etc.); para el desarrollo de la creatividad (calletes para las distintas actividades de arte, lápices, colores, crayolas, telas y recursos de la naturaleza, etc.).

El pequeño terreno para el cultivo de la huerta es otro recurso para el aprendizaje de las ciencias.

#### Aspecto Curricular.

El programa se desarrolla atendiendo a una serie de áreas que responden a situaciones de los niños.

a través de las cuales se pueden conocer mejor a sí mismos y su realidad, hacer análisis, comparar, desarrollar habilidades, etc. En el anexo No. 1 se puede apreciar mejor la distribución por áreas.

También se incluyen unidades para el trabajo con los padres, en cuyas reuniones se tratan temas que les atañen, particularmente en aspectos como nutrición, salud, manejo de hogar, etc.

## ANEXO 1

## AREAS DE DESARROLLO

Escuchar	Hábitos para escuchar en silencio, expresión oral, que se desarrollan de una manera integrada en el Centro y en el Hogar.
Hablar	Narración de cuentos, descripción de situaciones o de experiencias personales, láminas, pinturas, uso del negativo.
Lenguaje	Mostrar diferentes objetos que sean observados y nombrados, presentación de láminas.
Leer	Asociación de acciones y palabras, asociación de fotografías, acciones y palabras.
Escribir	Asociación de palabras-antónimos.



	Musculatura gruesa	<p>Caminar sobre línea recta. Imitar movimientos de animales,</p> <p>Actividades de equilibrio.</p> <p>Dramatizaciones.</p>
Físico Motor	Musculatura fina	<p>Ejercicios con las manos y los dedos.</p> <p>Hacer títeres con los dedos.</p> <p>Imitar diferentes ruidos (lluvia, castañuelas).</p> <p>Seguir diferentes ritmos, enhebrar.</p> <p>Recordar.</p>

		Observar gráficas para captar detalles.
	Atención	Buscar objetos nuevos en algún lugar conocido y determinado. Conceptos de posición (Al frente, al lado), encendido, apagado.
	Percepción	Correspondencia en letras. Concepto de tamaño diferente. Concepto de igual y diferente.
Razonamiento lógico o mental, intelectual.	Asociación	Juego de lotería - relacionar conceptos con objetos concretos
	Abstracción	Formación de conceptos de clasificación. Introducción a las figuras geométricas.
	Razonamiento	Encontrar parejas en un conjunto.
	Clasificación	Ordenar objetos por tamaño, color y forma.
	Sensación	Asociación de número y cantidad.
	Memoria	Observación de láminas. Repetir secuencias cortas de palabras.

		Identificar las diferentes partes del cuerpo, del rostro, su utilidad.
	Esquema corporal	Localización de las partes móviles: cabeza, manos, dedos, piernas, etc.
	Figuras concretas y abstractas	Reconocer en gráficas figuras concretas y abstractas (figuras geométricas).
	Espacio	Localizar en el cuerpo al lado derecho, izquierdo: ojo derecho, ojo izquierdo.
	Tiempo	Ubicación del niño con respecto a otros objetos abajo, arriba
Sensorial	Percepción auditiva	Identificar distintas voces (tonos de distintas personas) diferentes gritos, silvidos, cantos. Diferentes voces de animales. Diferentes sonidos de instrumentos. Reconocer sonidos de la naturaleza.
	Percepción visual	Agrupar objetos por su color, juego de parejas de colores. Diferentes estaturas. Semejanzas y diferencias.

		Distinguir por medio del tacto, texturas, temperaturas, formas, tamaños.
	Percepción táctil	Distinguir húmedo, seco, mojado, pegajoso.
	Percepción olfativa.	Identificar sustancias por el olor
Sensorial	Percepción gustativa	Diferenciar e identificar sabores.
	Coordinación viso-motora	Recortados en línea recta, curva, círculo, líneas quebradas. Recortado y pegada Colorear dibujos de diferentes formas. Abotonar, rellenar círculos sin salirse de la línea.

	Adaptación ambiental	Conversaciones sobre temas de su interés. Dramatizaciones de la rutina de la casa. Realizar actividades para que los niños compartan el material, sean amables aprendan a respetar turnos.
Socioemocional.	Relaciones interpersonales.	Actividades de interrelacion con todos los niños.  Actividades grupales de expresión corporal.
	Auto-expresión	Modelado  Recortado  Pegado  Perforado
Creatividad	artística	Dramatizaciones  Relato  Cuentos  Pinturas  Historias

## ANEXO II

UNIDADES O TEMAS PARA EL PROGRAMA DEL CENTRO  
PREESCOLAR

En el Aula.

- |                                    |                                       |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. El Centro de aprendizaje        | 18. El universo                       |
| 2. La ciudad                       | 19. Los transportes                   |
| 3. La familia                      | 20. El agua                           |
| 4. La casa o vivienda              | 21. Los peces                         |
| 5. Las plantas                     | 22. El mar, ríos y quebradas          |
| 6. Las flores                      | 23. Medios de comunicación            |
| 7. Los frutos                      | 24. El verano e invierno              |
| 8. El niño y su cuerpo             | 25. El aire, el viento, el huracán.   |
| 9. Los vestidos                    | 26. Los pájaros                       |
| 10. Los oficios de nuestros padres | 27. Adelantos científicos y técnicos. |
| 11. Los alimentos                  | 28. Las diversiones                   |
| 12. Los juguetes                   | 29. El sol, la luna y las estrellas.  |
| 13. Las fiestas                    | 30. Navidad.                          |
| 14. Los animales domésticos        | 31. Las vacaciones                    |
| 15. Los animales salvajes          |                                       |
| 16. El comercio                    |                                       |
| 17. Los deportes                   |                                       |

## ANEXO III

## CURRICULO PARA MADRES EN EL HOGAR

Actividades especiales para mejorar el autoconcepto del niño.

1. - No le castigue cuando comete un error
  - Explíquelo cual fué su error
  - Cuando Usted cometa un error no tema excusarse ante él.
  - Descubra el comportamiento adecuado
2. - Diga al niño lo que le gusta de él.
  - Su manera de ser, sus actitudes, su sonrisa
3. - Demuéstrele su cariño con palabras y acciones.
  - Oprima su brazo suavemente, béselo, sonríale, cargúelo, juegue con él.
  - Dígale cuanto lo quiere
4. - Haga sentir al niño importante
  - Dele tareas de responsabilidad
  - Permita su participación en la organización de muebles, juguetes.
  - Sin exagerar haga resaltar sus buenas actuaciones
5. -Use un lenguaje claro y preciso

- Dígale: tráigame el plato que está sobre la mesa, en vez de decir: traiga eso que está allá.
- 6.
- Estimule su imaginación.
  - Cuando cuente alguna historia fantástica, estimúlelo a que cuente más o agregue otras ideas.
  - Hágale preguntas sobre otros temas y relacionados con la historia.
  - Hágale preguntas para aclarar situaciones. Respete y acate lo que el niño dice.
- 7.
- Estimule la creatividad del niño.
  - Permítale que juegue con recursos del ambiente y materiales de desecho.
  - Designe un lugar en la casa para que él juegue con **barro, joyas secas, maderas, cajas ....**
- 8.
- Dele oportunidad de hacer un trabajo sin que usted intervenga.
  - Déjelo desarrollar su estilo, personalidad y creatividad
  - Proporciónele materiales como cajetillas, retazos, lápices
- 9.
- Evite contar los defectos del niño en su presencia.
  - Ejemplo: se chupa el dedo, se moja en la cama, es mal estudiante.
  - Hable con él en privado.



10. - No se burle del niño
  - Ayúdele cuando algo le sale mal.
  - Cuando lllore evite frases como "los grandes no lloran"
  - Entérese del motivo del llanto y ayúdelo a superarlo
11. - Estimule oportunamente los logros del niño
  - Dígale que le agrada su obra.
  - Permítale jugar en su lugar preferido
12. - Permita que tome sus propias decisiones
  - Déjelo elegir libremente la ropa que quiera usar
  - La actividad que quiera realizar
13. - Permita al niño resolver sus propios problemas
  - Ayúdelo únicamente cuando él se lo solicita
  - Hágale preguntas orientadoras.
  - Colabore únicamente en la resolución de sus problemas
  - Vaya aumentando el nivel de dificultad de las cosas que puede resolver.
14. - Evite castigar al niño cuando no puede aprender lo que usted quiere enseñarle
  - No exija más de lo que él puede hacer.
  - Ayúdelo con paciencia.
  - Permítale otras actividades sencillas.

15. - Permita al niño disfrutar de sus pertenencias con plena libertad.
  - Permítale usar sus juguetes preferidos.
  - Déjelo ponerse la ropa que él quiere.
  - Déjele los juguetes que queden a su alcance.
  - Asígnele un sitio para guardar sus objetos.
  
16. - Dele oportunidad de cooperar en los trabajos del hogar.
  - Dele idea de cómo hacerlo.
  - Permita que esté presente y le colabore cuando usted lo hace.
  - Dele una obligación diaria que el pueda cumplir.
  
17. - Hágale sentir al niño que sus trabajos son importantes.
  - Decore la pieza con un dibujo hecho por el niño.
  - Dele las gracias cuando le ayude en algo.
  
18. - Trate de tener actitudes positivas cuando se dirija al niño.
  - Procure usar palabras de aprecio, estímulo y cariño,
  - Evite los gritos y frases despectivas.
  
19. - Dele oportunidad de expresarse libremente.
  - No interrumpa al niño cuando hable.
  - No le regañe cuando utilice mal las palabras, enséñele a utilizarlas bien.

20. - No evada las respuestas.
- Cuando pregunte sobre el sexo responda en forma sencilla y clara.
  - Cuando no pueda responder de inmediato la pregunta, dígame que más tarde le responderá y hágalo o explíqueme que usted no sabe.
21. - Permita que el niño conozca su familia.
- Hágale conocer sus antepasados y los valores de su familia.
  - Cuénteles historias de su vida.
  - Explíqueme el parentesco que lo une a sus familiares.
  - Enséñele el nombre completo de sus padres y hermanos.
22. - Permita que el niño se conozca en su manera de ser y sus sentimientos.
- Déje que manifieste sus sentimientos de alegría, tristeza y compañerismo.
  - Cuénteles anécdotas de cuando estaba pequeño.
23. - Dele oportunidad al niño de conocerse físicamente.
- Pida que le nombre las partes del cuerpo, cabeza, tronco y extremidades.
  - Indíqueme la función de cada órgano.
  - Cuénteles y haga ejercicios de expresión corporal para identificar las diferentes partes del cuerpo.

ft

\*

24. - **Permita al niño familiarizarse con el dinero.**
  - Enséñele a utilizarlo dentro de sus límites.
  - Permítale conocer las fuentes de ingreso de la familia.
  
25. - Enseñele al niño donde vive
  - Enseñele la dirección de la casa y el teléfono.
  - Enséñele el nombre del barrio, pueblo, departamento y país.
  
26. - Enseñele al niño donde estudia
  - El nombre de su colegio o escuela.
  - La dirección y el teléfono.
  - El nombre de su maestra y el de sus compañeros.
  
27. - Sea constante en el trato.
  - Procure ser firme en sus decisiones.
  - No lo castigue por algo que antes celebró o alabó.
  
28. - Evite expresiones que atemorizan al niño.
  - No acostumbre frases como: se lo va a comer el coco ("cacó"), se lo va a llevar el diablo.
  - No lo amenace con sanciones, castigo o personas.
  
29. - Cambie, el rol en el trato con el niño.
  - Sea padre, maestro, amigo y confidente para él.

30. - Dele seguridad psicológica.
  - No lo encierre ni amenace.
  - No lo castigue fregándole su cara.
  - No lo castigue dejándolo solo.
  
31. - Dele seguridad física al niño.
  - No le deje objetos cortopunzantes.
  - No le deje líquidos venenosos ni vasijas calientes.
  - Ensáñele a subir y bajar correctamente las escaleras.
  
32. - Explíquelo al niño algunos problemas familiares.
  - Cuando el papá y la mamá discuten en su presencia, explíquelo con palabras sencillas el por qué de muchos comportamientos humanos.
  - Evite cuando cuenta el conflicto, culpar a alguien en particular.
  
33. - No prometa al niño algo que después no pueda darle.
  - No lo engañe prometiéndole lo que no va a cumplir.
  - No estimule al niño a estudiar o hacer algo prometiéndole un regalo o premio.
  
34. - Explique al niño el derecho sobre la propiedad.
  - Enséñele a devolver lo que le prestan.
  - Si llega con algo que no le pertenece, averigüe de dónde lo sacó.

- Evite castigarlo cuando toma algo que no es de ;1, indíquele que debe devolverlo.
35. - Evite el chantaje en el trato con el niño.
- No ofrezca demostraciones de cariño a cambio de que el niño haga algo.
  - Cuando el niño no cumpla órdenes, no diga que no lo quiere.
36. - No estimule rivalidades entre los niños.
- Evite comparaciones.
  - Evite recalcar sus defectos.
  - No destaque exageradamente sus cualidades.
37. - No se exceda en los cuidados del niño.
- Realice actividades que la aparten por pequeños períodos de él.
  - No realice los deberes escolares de su niño.
38. - Insp-^ele seguridad cuando sienta temor por la noche.
- Evite reprenderlo antes de acostarse.
  - Acompáñelo un momento antes de dormirse, cuéntele cuentos, déjelo dormir con luz si lo prefiere.
  - Cobíjelo bien, bríndele su cariño.
39. - Colabore a formar buenos hábitos en su niño.

- Enseñe al niño a utilizar normas de cortesía, saludar, despedirse, dar gracias.
- Enséñele al niño a arreglar su cuarto y al lugar donde juega.
- Enséñele a lavarse los dientes después de las comidas.

iii. ELEMENTOS INNOVATIVOS PRESENTES EN EL PROGRAMA INTEGRADO ESCUELA HOGAR.

Existen algunos núcleos alrededor de los cuales se desarrolla todo el programa integrado Escuela-hogar.

A. La Relación Escuela-hogar.

La interacción entre la escuela y el hogar es el elemento fundamental que caracteriza el programa integrado. La labor de la escuela proyectada al hogar y la participación activa del hogar en las tareas educativas, refuerzan el proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que contribuyen al logro de los objetivos que plantea el programa.

La estadía de los padres en la escuela permite también el tratamiento de problemas o situaciones que tienen que ver no sólo con el desarrollo de sus hijos, sino con el suyo propio.

"En cierto modo, el programa invierte los papeles tradicionales de la escuela y el hogar. En las reuniones que se efectúan semanalmente, los padres aprenden a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos y a adquirir habilidades para clasificar, seriar, la habilidad para distinguir figuras diferentes, para comprender relaciones espaciales y matemáticas, para utilizar y comprender palabras(sobre,



debajo, entre, al lado de ), para contar, sumar y restar. Los padres también aprenden a ayudar a sus hijos a aprender. De este modo los padres asumen el liderazgo en el desarrollo intelectual de sus hijos y la escuela refuerza ese aprendizaje en lugar de ser al contrario. Por otra parte, la escuela asume la responsabilidad por las actividades de auto-expresión, creatividad y desarrollo físico, a través del arte, la música, actividades físicas y la capacidad para jugar y trabajar en grupo. . . En la escuela los padres también aprenden otros conceptos relacionados con el desarrollo saludable de sus niños y con su propio desarrollo. Las reuniones dan ocasión para discusiones sobre problemas que tienen que ver con asuntos diferentes al desarrollo de habilidades intelectuales." (Arango y Nimnicht, 1980).

#### **B. Juegos y Juguetes Educativos.**

Utilizando materiales de desecho y del medio, regalados por las madres, por empresas vecinas y otros elementos, se fabrican juegos y juguetes educativos que se usan para el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motriz e intelectual de los niños. El CINDE cuenta con taller para la elaboración de este tipo de juegos y juguetes. A continuación se describen algunas áreas de desarrollo en las cuales tienen su aplicación dichos juegos y juguetes, así como otros recursos.

En el área del lenguaje se utilizan materiales tales como: láminas, libros, tocadiscos, discos, grabadoras, cassettes, juegos de letras y de palabras, juegos de loterías, tarjetas de categorías, manual de actividades.

Para estimular el desarrollo motriz existen materiales para lograr la motricidad fina como: cuentas, pilas, bolas, carretas, pilas de cartón, carretas de hilo, palos de paletas, semillas, cubos y cilindros de madera, tableros de cilindros, bolsas, tableros perforados, botones y ojales, piedras etc.

Para el área del desarrollo sensorial se utilizan telas, papeles y maderas de diferentes texturas y colores; instrumentos musicales, algunos hechos por las mamás de los niños; flores, hojas y frutas; líquidos de diferentes aromas: ajos, cebollas, vinagre, alcohol, jabón, chocolate etc. Además se consiguen audiovisuales con diferentes temas de interés.

Para el área de la motricidad gruesa se cuenta con lazos, cojines, pedazos de manguera, palos de diferentes tamaños, cinturones y discos de plástico que se utilizan en la expresión corporal. Además en el parque hay juegos contruidos con llantas, palos, lazos y barras para el mismo fin.

Para el desarrollo intelectual existen rompecabezas, tacos de diferentes tamaños y formas, juegos de mesa que enseñan muchos conceptos diferentes, dominó de colores, formas, tamaños y números  
conceptos de nutrición, salud, cajas de cartón, botones, lentejas, garbanzos, frijoles, hojas, tarros.

Para el desarrollo de la creatividad hay caballetes para las distintas actividades de arte, que se realizan en un espacio abierto. Los niños pueden moverse con facilidad y elegir hacer sus trabajos en la mesa, en el suelo o en los caballetes. Además tienen acceso a los lavamanos. Esta área se enriquece con lápices de colores, crayolas, materiales de desecho como: cajas de cartón, cajas de huevos, tubos de papel higiénico, cáscaras de huevo, cabuya, pita, retazos, palitos, envases, talegos de papel, medias viejas, lanas alamos, etc. y recursos de la naturaleza tales como: flores, hojas disecadas, arena, tierra, barro, piedras, totumas, guaduas etc.

Para la dramatización hay muñecas, títeres hechos por las mamás con sus niños; disfraces, pelucas, guantes, carteras, moños, cinturones, ropa vieja, con todo lo cual los niños pueden disfrazarse para representar algún papel.

En el patio hay algunos juegos de pino, uno de los cuales tiene formas que ayudan también a hacer transformaciones sensoriales muy

importantes para los niños en edad preescolar y un juego de tiro al blanco donde también se juega con números.

Para el aprendizaje de las ciencias se dispone de un pequeño terreno para el cultivo de una huerta y plantas ornamentales) de herramientas para dicho fin, materas, envases para algunos experimentos y pequeñas jaulas para el cuidado de aves y conejos.

Utilizando materiales de desecho, las madres producen en las reuniones y en la casa juegos y juguetes tales como: "tres en raya", "concéntrese con números y letras", "el soldadito", "la pala", "cajas de formas", "tarjetas de categorías", tarjetas para la ruleta", "cajas de adivinar" etc.

La madre en la casa se dedica diariamente algunos minutos para contribuir al desarrollo de sus hijos mediante la utilización de los juegos y juguetes. Existe una biblioteca ambulante de juegos y juguetes para ser aprovechados por medio de préstamos en las casas de los niños matriculados en el Centro.

### **C.** Sistema Flexible de Aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje que plantea y desarrolla el programa integrado no se realiza dentro de parámetros rígidos y son precisamente los principios que orientan el trabajo con los niños los

que indican un sistema flexible en el aprendizaje.

Los niños participan, en un proceso de discusión y acuerdo con los adultos, en el establecimiento de reglas de comportamiento y de los límites dentro de los cuales pueden actuar. En el proceso de exploración del medio, los niños pueden actuar por fuera de las sugerencias de los profesores, utilizando sus "gustos" e inclinaciones respecto de los estímulos y actividades que se les presenta. De esta forma pueden integrar aspectos intelectuales y afectivos en sus procesos de desarrollo.

"Aunque en el transcurso de un día cada niño tiene la oportunidad de trabajar solo, en pequeños grupos, en grupo grande y con diferentes adultos, el también tiene oportunidad de seleccionar las formas de interacción con las cuales se siente más cómodo y empieza a descubrir en cuáles de esas formas aprende más y se siente mejor". (Arango y Nimnicht, 1980).

Se puede, pues, afirmar que es el ambiente el que proporciona al niño retroinformación inmediata y apropiada sobre la naturaleza de sus acciones.

Podemos concluir que es la flexibilidad del ambiente la que proporciona apoyo social, emocional y psicológico y la que presenta un mínimo de hostilidad o ninguna para el educando, de tal manera

que no se inhibe el proceso productivo de los alumnos.

Allí se considera bien que: "Los intereses del niño son los signos y síntomas de una capacidad en germen y en crecimiento, y donde la labor del educador es sólo de observación constante y cuidadosa de dichos intereses. Solo mediante la observación continua y simpática de los intereses del niño, puede entrar el adulto en la vida de éste y ver para lo que está dispuesto y el material sobre el que podría trabajar más pronto y fructíferamente". (Dewey, 1967).

Estos intereses no han de ser ni fomentados ni reprimidos. Agrega Dewey: "Remprimir los intereses es sustituir al niño por el adulto, y debilitar así la curiosidad y viveza intelectual, suprimir la iniciativa y matar el interés. Fomentar los intereses es sustituir lo permanente por lo transitorio. El interés es siempre el signo de alguna capacidad oculta; lo importante es descubrir esta capacidad. Fomentar los intereses es dejar de penetrar más allá de la superficie y su resultado seguro es sustituir el interés general por el capricho".

Por esto en el programa integrado escuela hogar, la flexibilidad basada en la vida social del niño es el fundamento de concentración o correlación en toda su preparación o desarrollo. La vida social proporciona la unidad inconsciente y el fondo de todos sus esfuerzos

y de todas sus realizaciones.

La base primaria de la educación se halla en las capacidades del niño, actuando según las mismas líneas constructivas generales que han producido la civilización. El medio para hacer consciente al niño de su herencia social es el de capacitarle para realizar aquellos tipos fundamentales de actividad que han hecho de la civilización lo que es.

Las actividades llamadas expresivas o constructivas han de ser, pues, según se entrevé en el programa integrado, el centro de correlación. Estas dan la medida para el lugar de los trabajos manuales, los quehaceres domésticos y otras muchas actividades en la escuela. Ellas no son estudios especiales que se han de introducir por encima o por debajo de otros como medios de descanso o compensación o como actos adicionales. Se cree, más bien, que representan, como Hpos, formas fundamentales de actividad social, y que es posible y deseable que la introducción del niño en materias más formales del programa se haga por medio de estas actividades.

## CARACTERIZACION DE LOS AGENTES EDUCATIVOS DEL PROGRAMA INTEGRADO.

Existen personas a las cuales puede darse el calificativo de agentes educativos, puesto que se encargan de la ejecución, conservación y continuación del programa integrado:

- A. La maestra
- B. Las asistentes
- C. Los niños
- D. Las madres

La maestra orienta en el centro las labores educativas de los niños y tiene las funciones de preseleccionar las actividades y materiales para los trabajos en el aula, seleccionar el personal asistente y voluntarlo, organizar las secuencias de aprendizaje, etc.

Las asistentes se seleccionan entre las madres que manifiestan capacidades de liderazgo y disponen de algún tiempo; trabajan conjuntamente con la maestra para ejecutar el programa con los niños.

Los niños son también agentes educativos, en cuanto que ellos mismos, dentro de un campo flexible de aprendizaje, seleccionan los materiales y las actividades que más les guste. Debido a la variedad de oportunidades



y de gustos, Los niños aprenden unos de otros, intercambian ideas, trabajos y juegos.

Existen personas voluntarias que colaboran también en la ejecución de los programas sin recibir bonificación. Responden a un horario, por el deseo o interés de adquirir experiencias o participar en el logro de una mejor relación hogar-escuela.

"Así todos los agentes desempeñan los roles de iniciadores, receptores, seguidores, productores, transformadores y observadores de diferentes etapas del proceso; podría decirse que el rol principal de la maestra y las asistentes es preparar el ambiente de aprendizaje para las madres y los niños, que sirven de facilitadores y orientadores de ese proceso. El rol principal de las madres es ser las facilitadoras del aprendizaje del hogar en áreas que ellas antes dejaban como responsabilidad a la escuela" (Arango y Nimnicht).

Respecto de las familias usuarias del programa, es pertinente resaltar lo siguiente:

La edad de los padres oscila entre treinta y cuarenta años. El nivel primario es el más alcanzado por la mayoría ya que un 95.83% terminó su educación básica.

El ingreso familiar promedio está entre ocho mil (8.000) y veinte mil

(20.000) pesos mensuales, ingreso éste que se puede catalogar como insuficiente si se tiene en cuenta asimismo el tamaño promedio familiar (entre cinco y siete personas) y el hecho que casi la mitad de los hogares (un 45.83%) paga alquiler de vivienda.

En el 70.83% de los casos es el padre la única persona que percibe entradas económicas por concepto de su trabajo; en 12.5% trabaja la madre y en un 16.67% trabajan ambos cónyuges. El primer caso puede ser considerado como uno de los factores más influyentes en el hecho que sean las madres las que más asistan al Cinde. Lo hacen en un 87.5%.

La dinámica misma de las actividades que se realizan en la práctica del programa integrado, que suscita la ampliación de la cobertura o radio de acción educativo, muestra a otro agente que actúa como partícipe y usuario: la comunidad.

Surgidas de inquietudes, que ocurren a nivel de las reuniones de padres, se efectúan una serie de programas y reuniones que apuntan a temas sobre nutrición, huertas caseras, jardinería, desarrollo artístico, estimulación temprana, etc.

En la comunidad local existen instituciones y personajes que colaboran activamente en la ejecución de dichos encuentros: La misma acción comunal, el SENA, el INEM, el Centro de Salud, Bienestar Familiar, Empresas

Vecinas, Profesionales en diferentes campos, etc.

De esta manera se logra no solo una relación escuela-hogar, sino una proyección a la sociedad y una cooperación que posibilita la ampliación gradual y progresiva del radio de acción geográfico, educativo y social del programa integrado.

GRADO DE ACEPTACION, OPINIONES SOBRE EL PROGRAMA Y POSIBILIDADES DE GENERALIZACION.

La información para documentar y caracterizar la innovación se logró a través de varios instrumentos, dos de los cuales se aplicaron a un grupo de padres matriculados en el programa integrado y a un grupo de profesores de niños egresados del mismo que estudian en escuelas de la localidad.

A continuación se resumen las opiniones y observaciones de los encuestados sobre el programa.

A. La Opinión de los Padres.

24 padres de familia fueron encuestados sobre su opinión en torno al programa. La divulgación que ha hecho el CINDE, a través de sus reuniones y de la información de los padres que ya conocen el programa, son las causas por las cuales las familias se vinculan al centro para ser beneficiarios con sus hijos del programa integrado escuela-hogar.

Los padres tienen una participación activa en las diversas tareas del programa integrado, tanto con los niños como en el mismo grupo de padres y se han sentido "muy contentos" en el CINDE. Esta satisfacción ha sido, según ellos, motivada por tres factores: Por la

integración que se produce en la familia, por el aprestamiento y desarrollo que adquieren los niños para ingresar después a la escuela y por el solo hecho de jugar, comprender más y enseñar a los propios hijos.

En un 100% los padres reconocen la efectividad de los juegos para los niños, opinan que las actividades que se desarrollan con los niños en la casa se deben seguir haciendo aunque algunos reconocen (un 16.66%), que no siempre se pueden hacer y otros (8.33%), que los niños deben trabajar solos. De las cosas importantes que realizaron los adultos en el CINDE y con los niños, fuera de participar en el desarrollo de estos últimos y de jugar con ellos, se cuenta la elaboración y manejo de los juegos y juguetes educativos.

Todas estas situaciones se constituyen en indicadores de la efectividad del programa integrado escuela-hogar, en su práctica.

Hay más. Un 95.83% demuestra su aceptación hacia el programa recomendándolo en forma positiva a los vecinos, alumnos potenciales, y manifiesta su deseo de que si se crea otro preescolar cerca a su residencia se trabaje como en el programa integrado.

También existen problemas. Algunas madres opinan que otras no participan "conscientemente". Para muchas, su deseo principal

serta que el padre también participara asistiendo al centro, situación ésta que sería difícil de lograr ya que ellos en su mayoría se encuentran trabajando en los horarios de las reuniones.

Otro problema manifestado por las madres es que la asistencia de los niños al centro tiene muy poca intensidad horaria (dos días a la semana).

En otros casos se encontró como problema tener que dejar la casa sola durante el tiempo entre la ida, la permanencia en el centro y el regreso.

Un 58.33% de las madres siguió visitando al CINDE después de haber egresado del programa integrado, tanto por tener otros niños en el centro como por haberse vinculado a otros programas y/o "seguir aprendiendo cosas nuevas". Aquellos que no siguieron visitando al CINDE indicaron su poca disponibilidad de tiempo para ello o la ausencia de oportunidades para seguir haciéndolo.

Qué opinan los profesores.

1. Información General.

Se aplicó un cuestionario a veinte (20) profesores de primaria de algunos niños egresados del programa integrado del CINDE,

para obtener sus opiniones sobre el desempeño de dichos niños en comparaci<sup>^</sup>n con los otros niños de la misma clase.

De todos ellos un 35% son hombres y un 65% son mujeres. 70% trabajan en instituciones de carácter oficial. 30% en instituciones de carácter privado.

La preparación académica de dichos profesores se clasifica como sigue:

Normalistas	75%
Normalistas-bachilleres	15%
Otros	10%

El 40% lleva trabajando en la localidad más de cuatro (4) años.

Un 75% tiene conocimiento del programa integrado, ya que la descripción que hacen del mismo muestra por lo menos los elementos centrales alrededor de los cuales gira aquel.

## 2. Otros aspectos.

Desde el punto de vista académico un 65% de los profesores opinan que el rendimiento comparado de los niños (del CINDE y los otros de la clase) es igual. Un 35% opina que el rendimiento de los niños del CINDE es superior.

En el ítem que hace relación a si "ha encontrado usted alguna diferencia significativa entre los niños egresados del CINDE y los otros niños de la clase en cuanto a"... , se observan los siguientes aspectos:

	SI	NO
Preparación académica	40%	60%
Participación en actividades de grupo	60%	40%
Realización de trabajos individuales	45%	55%
Capacidad de iniciativa	55%	45%
Capacidad de creatividad	50%	50%

Los niños del CINDE presentan mucha facilidad de relación con sus compañeros, "son muy listos", tienen buen desarrollo psicomotor y se constituyen fácilmente en líderes, pero no se les puede considerar superiores o aventajados; también comparten problemas familiares, económicos, de salud, etc y estudian igualmente con niños que han tenido aprestamiento previo en otras instituciones preescolares y en general con compañeritos que traen consigo experiencias muy diversas que facilitarían hacer comparaciones estrictas.

### C. Efectos específicos.



Las ventajas del programa integrado deben buscarse más bien desde el punto de vista social de educar la familia de los sectores populares para que contribuya a la educación del niño en edad preescolar; desde el punto de vista pedagógico, por la utilización de juguetes de fácil construcción, a través de los cuales pueden lograrse objetivos curriculares importantes y obtener un desarrollo similar al de instituciones preescolares formales; y desde el punto de vista económico, lo cual es obvio.

**D.** Condiciones básicas para la implementación del programa.

Programas como el que se ha documentado y caracterizado a lo largo del presente informe requieren en términos generales, de pocos elementos para ser implementados, una vez se ha demostrado su viabilidad. En el caso particular del CINDE, se ha obtenido ayuda económica para la experimentación de organismos como UNICEF (en 1969), del Municipio de Sabaneta (1980-1981) y se ha contado con formas simples de financiamiento, como los aportes mensuales de las madres, la venta de los materiales escritos y de los juegos y juguetes educativos que se producen en el taller del centro.

Aceptada-la premisa de integrar la familia y la escuela en el desarrollo de los niños, son, por decirlo así, relativamente pocas las

condiciones para implementar un programa similar:

1. Un espacio cubierto y un área descubierta susceptibles de ser habilitados como aula o patio de trabajo, respectivamente, donde se ubiquen las áreas de lenguaje con espacios para **la lectura**, escucha y auto-expresión; las de las manipulaciones gruesas y finas; las de conceptos y desarrollo intelectual, etc, **así** como para ubicar una biblioteca de juguetes, material **que a la vez** puede servir de sala de reuniones para los padres. El **patio** o espacio descubierta, para realizar actividades de arte, música, expresión corporal, etc.
2. Un equipo mobiliario cuya dotación básica incluya sillas **apropiadas** para los niños, mesas de trabajo, repisas o estantes, **un** tablero, franelógrafo, una biblioteca pequeña y un escritorio para la profesora.
3. Una serie de juegos, juguetes y materiales educativos, **que en** su mayor parte pueden ser elaborados con materiales **en desuso**, etc, que estimulan diferentes áreas del desarrollo.
4. Un personal humano, constituido por las familias y sus hijos, por la maestra, las asistentes, agentes educativos de este **tipo** de programas que integran la escuela y el hogar en el proceso

educativo de los hijos.

5. El conjunto de orientaciones teórico-prácticas sobre los principios y aportes que inspiran este tipo de programas, así como un currículo estructurado y una serie de ideas que establezcan claramente la forma de administrarlos teniendo en cuenta el conocimiento previo de los diferentes contextos donde puedan ser aplicados. Estas orientaciones pueden adquirirse en EL CINDE.

Sin intentar ser exhaustivos, quedan descritas, pues, aquellas que podrían ser las Condiciones Básicas para implementar programas como el Integrado Escuela Hogar. Dadas las diferentes condiciones y características de los contextos a lo que podría dirigirse dicho tipo de programas, se deben tener en cuenta algunas modificaciones o variaciones:

La falta de disponibilidad horaria de los padres para asistir a los centros de trabajo, por motivos como el laboral, no sería problema para participar si se cuenta con el concurso de otras personas como los mismos hermanos de los niños matriculados.

"Los agentes educativos podrían ser los hermanos mayores entre 9 y 16 años. Ellos podrían ser quienes realicen el trabajo directo con los niños tanto en el centro como en el hogar. Nuestra

experiencia pasada nos ha permitido concluir que los niños de 9 a 16 años son excelentes maestros; culturalmente los hermanos mayores en nuestra sociedad tienen funciones y responsabilidades educativas con respecto a sus hermanos menores y en muchos casos estos jóvenes sólo asisten medio día a la escuela, 10 que implica que tienen medio día libre" (Arango y Nimnicht). O de otros adultos (familiares) que estuviesen dispuestos.

Con la asesoría adecuada (en estos momentos el CINDE realiza cursos de divulgación y entrenamiento a interesados) **una junta** de acción comunal, un grupo de bachilleres en su etapa de alfabetización, grupos juveniles o simplemente padres deseosos de colaborar en la integración para la educación podrían contribuir fácilmente como agentes educativos multiplicadores de programas como este de Escuela-Hogar.

VII. EL CASO DEL METODO "SUCRE".

Coinvestigadores :

Luis Hernán Palacio Laverde

Socorro Giraldo Rúa

Gildardo Cardona Betancur

## i. SURGIMIENTO DEL "MÉTODO SUCRE" COMO INNOVACION.

### A. Etapas por las cuales ha pasado el "Suero".

El "Método Sucre" surge del proyecto de Escuela Unitaria, **proyecto** realizado en las décadas del 60 y 70 entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Secretaría Departamental de Educación. A través de éste se buscó solución a corto plazo al problema de dotar a los maestros de materiales y métodos para atender hasta los 5 grados de enseñanza básica primaria en zonas rurales de Antioquia.

Con este objetivo, se montó en la ciudad de Rionegro un laboratorio experimental pedagógico en el que participaron los Supervisores Departamentales de Educación. La práctica o experimentación se llevó a cabo en la Escuela Normal de ese municipio.

Los aspectos desarrollados durante el laboratorio fueron:

- La escuela de padres.
- Ayudas audiovisuales
- Técnicas de supervisión
- Escuela Unitaria

El equipo encargado del laboratorio capacitó a dos maestros en técnicas de programación de materiales de autoinstrucción y preparó el ambiente para experimentarlo con los niños.

Durante el año de 1967 dos maestros nombrados por la Secretaría de Educación y Cultura como programadores en Lenguaje y Ciencias y ayudados por los alumnos maestros de la normal, experimentaron la innovación, orientados pedagógica y metodológicamente por la Universidad.

Con aportes del Ministerio de Educación Nacional, se conformó en 1969 un equipo compuesto por 2 programadores , un dibujante y un coordinador. En los años siguientes, el equipo fué ampliado hasta contar con un programador por cada área, dos dibujantes, una secretaria y un coordinador, siempre con la asesoría de la U. de A. Asimismo, el personal de Supervisión participó en el desarrollo de la experiencia.

Para el logro de los objetivos propuestos se utilizaron los elementos de Tecnología Educativa conocidos hasta ese momento. Como modelo de presentación de la Instrucción se utilizó tanto la instrucción programada lineal tipo SKINNER, como la lógica implícita en las cajas de lectura del sistema EPL ( explore, pregúntese y lea), combinadas en un nuevo esquema de presentación. Ya en 1970 el modelo de presentación de la Instrucción consistía en una combinación de varios prototipos individualizados: el sistema EPL, El método Winnetka y la instrucción programada lineal tipo SKINNER. A partir de 1971, se introdujeron los modelos de Dick, Gagné y Briggs, para

el diseño de instrucción y la presentación de la misma se continuó con base en la sistematización programada lineal, con base en la cual se adelantó la investigación de 1973 sobre Instrucción Individualizada y Escolarización Flexible ( Restrepo, 1974). En 1974, se emprende la última etapa con el nuevo modelo de presentación: el modelo "Sucre". Este nuevo modelo se ensaya en el departamento colombiano de Sucre, en la Costa Atlántica, en una nueva investigación en la cual se contrasta con la instrucción programada experimentada en 1973.

B. Fuentes teóricas del "Sucre" como Innovación.

El modelo "Sucre" fue experimentado en 10 escuelas del Departamento de Sucre, hecho del cual proviene su nombre.

El "método Sucre" es un prototipo de instrucción individualizada que partió de la combinación de la instrucción programada, el enfoque EPL y el Sistema Winnetka, tomados de la experimentación inicial del Proyecto de Escuela Unitaria, así como de la incorporación progresiva de elementos de la tecnología educativa, particularmente aportes de Skinner, Gagné y Briggs, así como de elementos del método Faure de enseñanza personalizada, elementos de la pedagogía Freinet y elementos del movimiento de la pedagogía institucional, configurándose como sistema alternativo para



aunar las ventajas de la individualización y la socialización y neutralizar los subproductos negativos de métodos excesivamente individualizantes como la instrucción programada. En esta dirección ha influido en el método más recientemente el movimiento de institucional, cuyo origen puede remontarse hasta Makarenko a través del mismo Freinet quien en 1924 visitó Rusia y se informó de la alternativa planteada por aquel para la escuela. En la década del 60 Fernando Oury y Aída Vásquez insisten en los grupos de educación terapéutica y finalmente Georges Lapassade y R. Lourau plantean la autogestión y el análisis institucional.

"El método Sucre no es un prototipo terminado, pero sus resultados académicos y psicoafectivos, comprobados experimental y estadísticamente, han sido altamente positivos" (Restrepo y Giraldo 1978).

Los elementos esenciales que conforman el método constan de una serie de tarjetas de autoinstrucción, Biblioteca de aula, el librito personal, el periódico mural, el texto libre tomado de Freinet, la correspondencia interescolar, los centros de interés, así como de la pedagogía institucional o cogestión pedagógica y los encuentros interescolares, elementos adoptados últimamente (Restrepo, 1979; Restrepo, 1980) y descritos en el capítulo V de la primera parte de este informe.

**C.** El Sucre como respuesta a unas necesidades Educativas.

A pesar de los planes y programas y de los cambios surgidos en la última década en la Educación primaria colombiana, el sistema educativo parece mantenerse espático. Es paradójico que las reformas no hayan encontrado su verdadera traducción en el nivel primario y secundario, en momentos en que la Tecnología Educativa, como un enfoque de perfeccionamiento de medios y procedimientos que elevan la efectividad del aprendizaje, se encuentra en apogeo. Una serie de factores, entre otros las condiciones socio-económicas, políticas y culturales del pueblo, han incidido en una u otra forma en el atraso educativo, sobre todo en el campo de la Enseñanza.

La necesidad de mejorar la efectividad ha motivado a algunos grupos y profesionales de la Educación a plantear alternativas, si no para resolver totalmente el problema, sí para incorporar al proceso pedagógico elementos innovativos que ayuden al sistema a emerger hacia una nueva educación. Entre estos esfuerzos está el caso del "Método Sucre", el cual ha surgido como una alternativa pedagógica tras adaptar tanto el pensamiento de sobresalientes teóricos, como elementos de la moderna Tecnología Educativa. Como se verá luego, el método se presenta como una respuesta a necesidades de mejoramiento cualitativo de la educación y como un

histórico de los demás sectores reclaman y dejar de lado ya la educación competitiva para ofrecer un planteamiento más productivo en el que todos tengan mayores probabilidades de éxito y la educación devenga en un servicio social efectivo.

El surgimiento del "Modelo Sucre" contribuye ciertamente a esta ruptura con lo tradicional como enfoque predominante y cerrado, abriendo nuevas perspectivas a la educación colombiana. El empleo de experiencias y modelos pedagógicos contemporáneos, su adaptación y sistematización de acuerdo con las necesidades y el medio, el empleo conveniente de la Tecnología Educativa ya con miras a lograr en los estudiantes un aprendizaje mecánico, sino reflexivo y analítico, y la adopción de elementos socializantes, hacen del "Sucre" una alternativa potenciadora de creatividad, criticidad y productividad tendientes a lograr en el futuro individuos y grupos con más sentido social y con mayores desarrollos en las fuerzas productivas de un país que necesita industrializarse.

**E.** Cambios observados en la educación primaria, a partir del "Método Sucre".

Antes de empezar a hablar acerca de los cambios observados en la educación primaria, como producto del método "Sucre", en el ámbito de acción de este, ámbito todavía experimental, es conveniente entrar a dilucidar la influencia de corrientes pedagógicas

que se han sucedido y coexisten dentro del aparato escolar colombiano, según estudio adelantado recientemente por la Universidad de Antioquia (Flórez y Batista, 1982).

Como la producción social incide en la organización social de un país, la ideología educativa no puede estar alejada de tal objetivo. Por lo anterior es importante entender cómo el sistema educativo colombiano ha pasado por varias etapas que corren paralelas, aunque desfasadas, al desarrollo económico-social del país.

Desde la época colonial hasta hoy inclusive, el sistema de enseñanza-aprendizaje ha girado en Colombia alrededor de "Pedagogía Tradicional", corriente educativa ésta que parte de un viejo pensamiento pedagógico humanista relacionado con la tradición metafísica, teocéntrica y religiosa que divide en dos partes al ser humano: el alma y el cuerpo. Tiene como "meta pedagógica el aprendizaje de los conocimientos generales, valores y habilidades más o menos estáticos, heredados del pasado clásico y humanista. Este aprendizaje integra al individuo a la cultura, lo modela y lo forma con el desarrollo equilibrado de sus facultades: inteligencia, memoria, voluntad. Para lograr esto el método es academicista, verbalista y escolástico. Hay disciplina, estímulos y el alumno es receptor". (Fióte y Batista, 1982).

Posteriormente y en años más recientes aparece en nuestro medio la corriente del Transmisionismo Conductista, la cual surge paralelamente al desarrollo de otras tecnologías en los países capitalistas, entre ellos el nuestro y se desarrolla como corolario a la revolución industrial. "Es el reflejo pedagógico del auge de la revolución industrial y de la creciente racionalización y planeación micro-económica en cada empresa en la fase de libre competencia".

"¿ lo a principios del siglo XX con la agudización del monopolio, el desarrollo de la lucha de clases en Europa, etc., es cuando la transmisión pedagógica se sofisticada, se especializa por áreas y parcelas de saberes". (Flórez y Batista, 1982). Este movimiento tiene como meta pedagógica la formulación de cambios de conducta programados en el curriculum.

Es en la nueva fase del capital, la de los monopolios internacionales, cuando se desarrolla la tecnología educativa y la programación de la enseñanza. La escuela colombiana se integra a este proceso tardíamente y empieza a asimilar estas nuevas tecnologías educativas con el desarrollo de los INEM y del SENA, en la década del sesenta. , (Flórez y Batista, 1982).

Naturalmente la tecnología educativa como opción pedagógica es determinada socialmente por necesidades de formación avanzada

de las fuerzas productivas. Surge así en los Estados Unidos, pero es exportada rápidamente a otros países y aún sistemas como otros tipos de tecnologías. Su asimilación en estos últimos varía y en no pocos experimenta resistencia, más por su origen que por su esencia y posibilidades.

Por otra parte, hace su aparición en el sistema educativo el desarrollo espontaneísta o la pedagogía institucional que recoge los ideales de libertad e igualdad; tiene su basamento en el desarrollo natural del niño, desarrollo éste que debe ser libre, original y espontáneo y según el cual cada niño hace lo que quiera, sin programación ni contenidos estrictos. Estos principios tienen naturalmente niveles de aplicación y puede llegarse a exageraciones nocivas que contradicen la función pedagógica. Un enfoque equilibrado plantea que el ambiente pedagógico debe ser de una gran flexibilidad, de tal modo que permita al máximo el despliegue de todo "lo bueno" que el niño trae al mundo, de sus habilidades y cualidades naturales en vía de maduración; por otro lado el niño debe descartar "lo malo", es decir todo aquello que le inhiba para su crecimiento personal, para el desarrollo de sus aptitudes y que pueda introducirse desde fuera como imposición anclada en el poder del maestro y del sistema que le presenta todo ya institucionalizado.

Pero está también en el ambiente la Pedagogía Socialista que

plantea entre otras cosas que la sociedad organizada debe dar a sus miembros la posibilidad de realizar en todos sus aspectos sus facultades y capacidades; que el desarrollo libre de cada uno será la condición para el desarrollo libre de todos; que la educación siempre colectiva y debe tener como vehículo el trabajo. Estos elementos buscan la adaptación del individuo a su respectivo mundo social: buscan el desarrollo mult(variado tanto de las capacidades como de los intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado básicamente por la sociedad a la cual pertenece. Sólo mediante la interacción social y colectiva y a través de métodos activos, se podrán desplegar mejor las propias cualidades y aptitudes, es decir, se manifestará verdaderamente el ser humano como ser creativo, sociable y preparado para el trabajo productivo.

Ya en la época contemporánea y al analizar los resultados educativos del sistema imperante en Colombia se ha observado que la educación no marcha paralela al desarrollo de la realidad política, económica y social del medio colombiano, pues esta realidad ha superado en buena parte del país los períodos feudales tradicionalistas, mientras aquella, la educación, permanece tradicionalista. Conscientes algunos pedagogos de la problemática anterior, ha surgido la idea de crear innovaciones en el ámbito educativo que llenen los desfases visibles entre estos métodos y permitan incluso hacer

aportes validos de otros enfoques pedagógicos.

Bajo esta óptica de corrientes pedagógicas que se entrecruzan, surge entonces el método "Sucre", innovación ésta que apenas comienza a rendir sus frutos. Es menester, entonces, conocer los cambios que a nivel educativo han sido observados en la operancia del "Sucre" en su actual etapa de aplicación en educación primaria.

Es sabido por todos que la escuela debe adaptarse a las diferencias individuales de los niños, lo que no sólo significa la posibilidad de que cada uno trabaje según sus capacidades y aptitudes, sino también y esencialmente un desenvolvimiento total en los aspectos creativos» originales y sobre todo la responsabilidad no s no consigo mismo sino con la escuela y la sociedad en general. Para lograr estos objetivos, aparentemente contrarios, es necesario pensar en una enseñanza individualizada y socializante a la vez, y así se la plantea el método "Sucre" como un reto que entra a ensayar y buscar con actitud experimental.

En el trabajo individual que promueve esta innovación, se trata de encontrar la peculiaridad de cada niño y que cada uno tenga posibilidad de cultivarse y expresarse a sí mismo: por otro lado, las actividades colectivas y creadoras, tratan de integrar a cada niño en el conjunto social, aprovechando sus iniciativas y esfuerzos,



haciéndole sentir su participación y responsabilidad en la obra común.

La presente investigación da cuenta precisamente de una serie de cambios de tipo pedagógico que se presentaron en la enseñanza primaria a partir de la aplicación del método Sucre y de sus objetivos en conflicto.

Los cambios o puntos de desviación del enfoque tradicionalista, siempre en la óptica de corrientes pedagógicas coexistentes y progresistas, pueden sintetizar así:

1. En cuanto a la creatividad, entendida ésta como la capacidad que tiene el niño para transformar su medio ambiente tanto intra como extraescolarmente. Se observa que en el método Sucre se da en la medida en que le proporciona al niño herramientas para transformar dicho medio. Igualmente este método trata de desarrollar y fomentar en los niños habilidades tanto en la crítica como en la espontaneidad. Las diferentes actividades socializadoras que busca el método Sucre tienen como objetivo primordial procurar que el alumno tímido se haga más comunicativo y productivo.

El método al buscar un mejor desarrollo en la creatividad

infantil, propugna por el mejoramiento y progreso en los campos investigativo, de sociabilidad entre compañeros y en el lenguaje, lo que lleva a un mejor desarrollo intelectual de los educandos.

Para corroborar lo anterior citaremos al pedagogo Paulo Freire cuando dice acerca del ímpetu creador del hombre:

"En todo hombre existe un ímpetu creador. El Ímpetu de crear nace de la inconclusión del hombre. La educación es más auténtica mientras más desarrolla este ímpetu ortológico de **crear**.

La educación debe ser desinhibidora y no restrictiva. Es necesario que demos oportunidad para que los educandos sean ellos mismos. De otro modo domesticaremos, lo que significa la negación de la educación. Un educador que restringe a los educandos a una pauta personal, les impide crear. Muchos piensan que el alumno debe repetir lo que el profesor dice en la clase. Esto significa tomar el sujeto como instrumento.

Se hace cada vez más urgente el desarrollo de una conciencia crítica que permita al hombre transformar la realidad. En la medida en que los hombres dentro de u sociedad van contestando a los desafíos del mundo, van temporalizando los espacios geográficos y se van haciendo historia a partir de la propia actividad creadora del hombre".

2. Por otra parte el método, al buscar un desarrollo armónico e integral del hombre, ha hecho énfasis en aspectos tan importantes como el fomento de la auto-disciplina y auto-responsabilidad, las que han dado como resultado un mejor despliegue de las aptitudes y cualidades del niño y por ende un crecimiento y desarrollo en lo personal.
3. Dado que el hombre ha conocido siempre la existencia de diferencias entre sus semejantes, el método Sucre establece dentro de su filosofía el respeto y desarrollo de las diferencias individuales, buscando con ello una mejor auto-formación. Así se llega entonces a un aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, lo que lógicamente redundará en beneficio de la sociedad.
4. Otro aspecto importante es el de la evaluación, pues lo que se pretende medir con ésta es el desarrollo del alumno y no solo la adquisición de conocimientos. Para ello el método Sucre recurre principalmente a la autoevaluación, la que se realiza mediante el desarrollo de actividades como: el centro de interés, la puesta en común, el librito personal, el texto libre, la correspondencia inter-escolar. De esta forma el profesor adquiere unas ideas y conceptos muy claros respecto del desarrollo del alumno, todo lo cual puede llevar en un momento

dado a la promoción automática de dicho alumno, evitándose así una serie de frustraciones muy comunes en el sistema tradicional.

5. También existe respecto del horario de clases lo mismo que del curriculum cierta flexibilidad, respondiendo con ésto a unas necesidades sentidas en nuestro medio educativo como por ejemplo superar las clases campana de 45 minutos y de materia fija.

Con relación a la deserción escolar, aspecto muy álgido en nuestro sistema tradicional de enseñanza, se ha encontrado que en el método Sucre es menor y ésto como resultado de las características pedagógicas y metodológicas propias del método como la flexibilidad en el horario y en el curriculum, el respeto por las diferencias individuales y las otras ya anotadas. Esto lo confirman tanto profesores como padres de familia y los mismos alumnos quienes en su gran mayoría se sienten satisfechos con el método, deseando inclusive que el mismo se haga extensivo al bachillerato.

6. Por informaciones recibidas a través de encuestas y entrevistas hechas tanto a padres de familia como a los mismos

alumnos, se puede colegir que el profesor que trabaja con el método Sucre es más un guía u orientador que un depositario del saber; los orienta sobre todo lo que quieren conocer, los motiva para que trabajen solos; conoce bien las aptitudes y limitaciones de unos y otros; los alumnos lo consideran como un amigo. Dicha actitud por parte del maestro permite que los alumnos tímidos y en un comienzo desadaptados al método» se motiven y se integren de tal modo que haya en ellos una buena estabilidad emocional, facilitándose así el aprendizaje. Tal actitud se observa aún en aquellos profesores que aunque pocos en número se mostraron en un comienzo un tanto escépticos respecto del funcionamiento y eficiencia del método.

Puede afirmarse que el método Sucre, a la vez que se desvía del método tradicional, por la metodología que emplea para desarrollar las unidades de trabajo, por la forma como fomenta la creatividad, la sociabilidad, el trabajo en grupo, la iniciativa, la investigación y el trabajo personal, también toma para su fundamentación algunos elementos que lo ubican dentro de escuelas pedagógicas como el transmisionismo conductista, la escuela socialista y la pedagogía institucional.

Dentro del transmisionismo conductista, el método echa mano de la tecnología educativa (instrucción individualizada) y

entonces tiene en cuenta aspectos como la definición de objetivos de comportamiento observable ya que el Sucre define muy precisamente las conductas terminales. Esto se puede corroborar en la medida en que se obtienen ciertos cambios **programados** en el curriculum, formulados en términos claros y exactos y cuyo logro pueda ser observable y medible en condiciones precisas conocidas con anterioridad por el alumno ( Florea y Batista, 1982 ).

También el método propugna porque al alumno se le suministren las condiciones más favorables que redunden en un mejor aprendizaje.

Dentro del espontaneismo, el método aboga por una mayor flexibilidad en el curriculum, en los horarios de clase, etc. ; lo que lleva a desplegar mejor sus propias capacidades. También el niño tiene una gran libertad, estimulándosele su espontaneidad y su originalidad. De ahí el desarrollo de su espíritu creativo. El estudiante puede programar, disponer de su tiempo; los grupos o cursos crean sus propias instituciones; la escuela como un todo funciona de manera que el maestro ceda el poder institucionalizado y dé oportunidad al alumno de programar conjuntamente con él todo el acontecer educativo en general.

También entran en juego dentro del método Sucre algunos elementos de producción social del conocimiento: complementación, descubrimiento y educación y la aclaración de conceptos mediante procesos como el debate, el diálogo, promoción del pensamiento divergente y la realización de síntesis colectivas. Así de esta forma el método estimula la capacidad de discrepar y de transar, de realizar síntesis de las ideas contrarias, de debatir, culminando en construcciones creativas, operacionizándose todo esto en componentes sistemáticos del método, como la 'puesta en común.'

En resumen, puede decirse que la parte socializante del método se inscribe precisamente dentro de uno de sus postulados cuyo tenor dice: "las actividades instructivas y la educación que en ellas gravita debe lograrse en una atmósfera de solidaridad, cooperación, grupos de trabajo y utilización común de medios, materiales y útiles. ( 1 ).

(1 ) Restrepo Gómez Bernardo. "El Método Sucre: una alternativa pedagógica. Pág. 29, 1979.

**F. PREPARACION DE LOS PADRES PARA EL CAMBIO.**

Retomando a Paulo Freire (1) quien dice: "El cambio no **es** tarea exclusiva de algunos hombres sino de los hombres que optan por él" hay que reconocer que los padres de familia son estamento clave para que se opere un cambio en la educación.

Es contraproducente e inútil, entonces, pensar que el triángulo educativo (padres, maestros y alumnos) funcione adecuadamente si no hay un trabajo mutuo de ayuda, apoyo y colaboración entre estas tres partes. Por la anterior razón, se supone que debe haber una preparación de los padres, una apertura de los mismos hacia los diferentes cambios propuestos por el método "Sucre".

Es así\* como a través de reuniones colectivas, de informaciones recibidas del rector, de los profesores, de sus propios hijos y aún de amigos, los padres se han integrado al método, integración que ha ayudado a afianzarlo, promoverlo e impulsarlo, con miras a propiciar el cambio deseado.

Existe pues, y ello ha sido corroborado por este estudio, un conocimiento amplio del método por parte de los padres de ambos sexos

(1) Freire Paulo. "Cambio". Ed. América Latina, Pág. 21.



y de diferente ocupación y sector socioeconómico, lo que da como resultado una preparación de los mismos para realizar el cambio buscado en el proceso educativo.

Igualmente, los colegios que siguen el método mantienen durante el año un contacto directo y permanente con los padres a través de cartas, llamadas telefónicas, tardes campestres, reuniones sociales, etc. También se pudo observar que en algunos se realiza al comienzo del año una reunión de padres con el objetivo de presentar una información precisa y concreta sobre el "método Sucre". Con ella se busca ubicar a los padres dentro de la filosofía de la innovación para garantizar el buen funcionamiento del triángulo educativo (padres, maestros, alumnos). Esta reunión sirve además como factor para el cambio de actitudes de los padres frente al nuevo sistema de enseñanza, lo mismo que como catalizador de opiniones y conceptos adquiridos antes en relación con el método. Cada vez que llega al colegio un nuevo padre de familia, éste es informado acerca de la metodología y características propias del método, para que así pueda colaborar eficazmente con su hijo en el proceso educativo innovador.

## G. INNOVADORES Y ADOPTANTES.

El modelo Sucre, como innovación educativa, surge de unas necesidades sentidas para mejorar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la parte educativa, en contraposición al sistema educativo rígido y burocrático, caracterizado por su automatismo y falta de autorresponsabilidad.

Su iniciador, Bernardo Restrepo Gómez, después de una serie de investigaciones y discusiones teóricas previas, entre otras su tesis doctoral "La Instrucción Individualizada y Escolarizada Flexible", Bogotá, ICOLPE 1974; "Instrucción Individualizada o Personalizada", Bogotá ICOLPE 1974; "Instrucción Individualizada y Factores Psicosociales del Aprendizaje". Medellín Centro de Investigaciones Educativas U. de A. 1978; "La Instrucción Individualizada y sus Múltiples Aplicaciones en la Universidad de Antioquia": El caso especial del proyecto de "Escuela Unitaria, en Transferencia de Tecnología Educativa en Colombia", Bogotá, Colciencias 1978, escribe una pequeña obra: "El Método Sucre , Una Alternativa Pedagógica", Medellín Imprenta Deptal 1979, modelo que se sigue en algunos colegios y al cual se dedica esta investigación.

Según sus propias palabras, el Método Sucre surgió "como un proceso

de desarrollo para buscar metodologías de trabajo en escuelas rurales. Se desprendió de un ramal de la tecnología educativa y su aplicación al medio con el objetivo de mejorar el modelo de enseñanza tradicional, fomentando la creatividad, la investigación, la criticidad y la socialización".

Como el modelo Sucre no es algo acabado, ha sido sometido a evaluaciones periódicas, siendo la primera en 1974 y 1975 en el Depto de Sucre. Otras evaluaciones se han hecho como investigación de acción en los colegios que han adoptado el método desde 1973.

Entre las evaluaciones sistemáticas se cuenta la denominada "Factores Psicosociales del Aprendizaje", en la cual se compararon los métodos Sucre, Faure y Convencional. A partir de estas evaluaciones se van adhiriendo nuevos elementos al modelo o se modifican o eliminan otros.

El innovador es Licenciado en Ciencias Sociales de la U. de A. 1960: Master of Science en Sociología de la Educación, Wisconsin University, 1966 y Ph. D en Investigación en Educación y Tecnología Educativa, Universidad Estatal de Florida 1973.

Su experiencia profesional se inicia como profesor interno del Marco Fidel Suárez, 1966, hasta llegar a la Universidad en donde ha ocupado

diferentes puestos: de Jefe de diferentes departamentos a Decano por varias ocasiones en la U. de A. y en la U. P. B. Ha brindado varios cursos como profesor invitado en las Universidades de: EAFIT El Valle, Universidad de Nariño y Universidad de Caldas.

Dentro de sus actividades profesionales, se destacan entre otras: Asesor del ICBF en capacitación de personal de instructores para el manejo de instrucción individualizada, 1973-1974.

Asesor técnico de la OEA, en proyecto de Educación de Adultos, 1974 y 1975.

Asesor del ICFES para elaboración de propuesta de la Universidad Andina del MEN de Colombia al MEN de Venezuela, 1976.

Miembro del Comité Técnico Asesor del programa de investigaciones, innovaciones y tecnología en educación, de Colciencias, 1980-1981.

Miembro del Comité Asesor de Tecnología Educativa de la Subdirección de Fomento del ICFES, 1981-1982:

Asesor de varios colegios de Medellín en la parte pedagógica, presidente de varias corporaciones, de revistas y de múltiples investigaciones.

Como adoptantes hay que señalar a los colegios Rondinela Ateneo

Horizontes, San Juan Eudes y Jesús de la Buena Esperanza, todos ellos de carácter privado. La vida del método en las escuelas oficiales se vio entorpecida por problemas burocráticos y políticos.

La adopción del método en los colegios mencionados está íntimamente relacionada con características peculiares de los rectores de estas instituciones. Todos ellos se han destacado por su capacidad intelectual, su gran inquietud ante la necesidad de un cambio en la calidad de la educación, su interés por capacitar a sus docentes en los avances teóricos y prácticos que se van presentando y por ofrecer a la comunidad un servicio actualizado, acorde con las demandas de los tiempos, no rutinizado.

## "EL METODO SUCRE" COMO INNOVACION Y CAMBIO EN LA EDUCACION: ASPECTOS PEDAGOGICOS Y METODOLOGICOS.

La información recogida sobre los aspectos pedagógicos del método son resultado principalmente de la observación de campo hecha por los investigadores a través de sus visitas a los colegios que aplican la innovación.

### A. Planes y Programas.

En la actualidad los colegios Rondinela, Ateneo Horizontes y Jesús de la Buena Esperanza de Bello .Antioquia, en donde se sigue el método "Sucre", son instituciones privadas, cuyos planes y programas están acordes con las exigencias del ministerio de Educación Nacional, acogiéndose por lo tanto al decreto Nacional No. 1710 de julio 25 de 1963 que fija los programas para todos los establecimientos a nivel primario del país. Además, dichos colegios siguen las orientaciones de la Secretaría de Educación y Cultura Departamental en cuanto a planes y exigencias en lo pertinente al orden organizativo y educativo.

Cada establecimiento realiza su planeación anual antes de comenzar el año académico, tanto a nivel institucional como por áreas y materias, las cuales parcelan y son sometidas al visto bueno de los rectores o directores.

La aplicación del "método Sucre", aunque cuenta con cierta flexibilidad, sobre todo en los horarios, no se sale de la programática exigida por el MEN.

De acuerdo a lo observado, el plan de estudio que llevan dichos colegios, es el siguiente:

Educación religiosa y moral de lo. a 5o. con 3 horas semanales.

Castellano (Lect. , escr. , voc. , ortg. , comp. y gramt. ) lo. a 5o. 6 horas semanales.

Matemáticas (Aritmét. y Geometría) lo. a 5o. 5 horas semanales.

Estudios Sociales (Hist. , Geogr. , Cívica, Urban y coop) 1o. a 5o. 9 horas semanales.

Ciencias Naturales lo. a 5o. 3 horas semanales.

Educación Estética y manual lo. a 5o. 4 horas semanales.

Educación Física lo. a 5o. 3 horas semanales.

El método Sucre" solo se aplica, en el campo instruccional, a las áreas de castellano, estudios sociales, y ciencias naturales, siendo las demás tratadas con el método tradicional. Los aspectos filosóficos y de apoyo se aplican por igual a través de todas las actividades.

#### B. Relación profesor-alumno.

Antes de entrar a hablar acerca de la "relación profesor-alumno"

propiciada por el método Sucre, es pertinente recordar como dicho método propugna por remover en buena parte la enseñanza tradicional aportándole a los alumnos elementos nuevos para un mejor desarrollo y proyección social e intelectual; pues la educación del niño como dice Freinet debe girar en tono a sus necesidades básicas y a las necesidades de la sociedad a la que pertenece, y es precisamente con base en estos aspectos como se deben encauzar los elementos metodológicos, las técnicas manuales e intelectuales, la materia que haya que enseñar y en general todos los elementos básicos que propendan por la educación.

El niño debe construir por sí mismo su personalidad con ayuda de los educadores y entonces el interés de éstos se pondrá en aspectos como: estimulación de la creatividad, riqueza del medio educativo y material y técnicas usadas según el propio medio para efectuar una real educación natural (Freinet, 1970).

Lo anterior es base importante para conocer y comprender la relación profesor-alumno que se da en el método "Sucre".

En efecto, se observó en el trabajo de campo que en dicho método el profesor es mirado como un amigo o compañero, antes que un representante del poder y un poseedor de la verdad y del saber. Su actitud es siempre abierta, de comprensión, ayuda y diálogo.



Para corroborar lo expresado anteriormente es conveniente observar el funcionamiento de uno de los elementos propios del método, como lo es "la puesta en común". Se constata directamente que en ella el maestro actúa como recurso, nunca como director de la sesión colectiva, ya que son los propios niños quienes dialogan, componen ideas, discrepan de las mismas, hacen síntesis de lo expuesto y en una palabra realizan el trabajo de acuerdo con sus propios gustos y necesidades.

Para ilustrar lo antes dicho se expone a manera de ejemplo, la forma como se desarrolló una puesta en común:

La profesora dice: "Vamos a hacer una puesta en común) sobre qué quieren que la hagamos?, y los niños responden unos que "sobre lenguaje", otros "sobre ciencias", pero la mayoría pedían que fuera sobre Ciencias Naturales.

La profesora dice entonces: "ya hemos trabajado tres unidades: Los tres reinos de la naturaleza, la hidrografía y la climatología; entonces sobre cuál la hacemos?, y los niños deciden que sea sobre la climatología.

Acto seguido la profesora pregunta: Quién quiere dirigir este ejercicio de la puesta en común? y entonces pasa una niña adelante y

empieza a preguntar. Qué es la climatología? y todos los niños levantan la mano al mismo tiempo. Pero añade la profesora: intervengan de a uno. Continúan las preguntas sobre los diferentes climas que hay en Colombia; los niños responden satisfactoriamente. Luego pregunta la niña: Cuáles son las comidas y los trajes típicos propios de cada clima y los niños responden correctamente; nuevamente pregunta la niña sobre los productos agrícolas de los distintos climas; también la responden satisfactoriamente; vuelve a preguntan ahora me van a decir en qué clima vivimos nosotros? Los que viven en Bogotá? los que viven en Cali? y los que viven en Barranquilla?

A estas preguntas se responde satisfactoriamente y como la niña pregunta por qué se dio esa respuesta, los niños dan las razones siendo éstas correctas: que Bogotá es frío porque está muy alta y Barranquilla es caliente porque está muy bajito, a nivel del mar.

También se pudo apreciar la forma como se relaciona el maestro con los alumnos observando el funcionamiento de otro elemento del método: "El periódico mural de aula", pues en este se publican

trabajos escritos hechos por los niños bajo columnas como: "Felicitaciones a la profesora Cristina por la caí paña de Aseo que realizó en el Colegio la semana pasada", "desearíamos" que los profesores pusieran más cuidado a la organización de la tienda; "criticamos a

Doña Miryam porque a veces nos molesta mucho por el uniforme"; "informamos que los profesores piensan realizar un encuentro con alumnos de otros colegios" "Nos hemos dado cuenta que la profesora nos quiere mucho y nos tiene en cuenta a todos".

Para terminar, es conveniente ejemplificar y analizar el siguiente caso, observado en otro de los elementos propios del método como lo es "El Centro de Interés": (habla la profesora) "yo les había dicho que hoy íbamos a realizar un trabajo entre todos en el centro de interés, sobre la unidad No. 4 de Ciencias Naturales, sobre la Orografía Colombiana y que debían traer materiales para elaborar una cartelera. Bueno, acá están los materiales, empiecen a trabajar".

(Ahora los niños comienzan a desarrollar su trabajo). Inmediatamente se observa lo siguiente: uno de los niños se va a la biblioteca del aula y extrae un libro de Ciencias Naturales y una ficha que contenía la unidad de trabajo, procediendo a leerles en voz alta a sus compañeros, los objetivos de dicha unidad.

A continuación abrieron el libro de Ciencias y empezaron a observar los distintos dibujos que tenía el libro (volcanes, nevados, montañas, vías, valles, llanuras, mesetas, la montaña y sus partes, cordilleras, etc.

Luego llega otro niño con el agua, el engrudo, la goma. Mezclan agua con arena y tierra y el engrudo con la tinta y empezaron a dibujar en una tabla ancha el sistema Orográfico Colombiano. Con el algodón situado en la parte alta de la montaña representaron los nevados; con el engrudo mezclado con tinta café y blanca representaron los volcanes y así sucesivamente hasta terminar el trabajo.

Mientras lo anterior sucedía, la profesora permanecía dentro del aula resolviendo las diferentes dudas de los niños (como recurso).

Analizando el caso anterior se puede inferir lo siguiente:

- a. El profesor se muestra como un compañero, como un guía: a la vez que hay confianza, espíritu de colaboración, y solidaridad de los alumnos para con él.
- b. La comunicación entre el profesor y alumno se desarrolla fácilmente y dentro de un ambiente de armonía, sinceridad y confianza mutua.
- c. El maestro proporciona un ambiente de entera libertad, de respeto por las diferencias individuales, de estímulo a la creatividad y fomento del compañerismo.

Uno de los elementos fuertes con que cuenta el método es precisamente la sociabilidad, como fruto del ambiente que surge de la acción combinada de sus elementos filosóficos y tecnológicos. No en vano uno de sus principios dice: "El método Sucre no es absolutamente individualizante. A la individualización se la complementa con actividades socializantes activas, aun en la fase de la instrucción, que inciden decisivamente en la formación de hábitos". (Restrepo, 1979).

Uno de los objetivos que en el Sucre apuntan a la producción social del conocimiento es la experiencia del colectivo, del trabajo socialmente logrado y por eso los conceptos aclarados en la clase se desarrollan a través de procesos como: el debate, el diálogo, la promoción del pensamiento divergente y la realización de síntesis colectivas, acciones y actitudes que realmente se desarrollan como pudieron comprobarlo los investigadores a través de observaciones directas.

Otro de los postulados del "Método Sucre" dice: "Las actividades instructivas y las actividades que en ellas gravitan deben lograrse en una atmósfera de solidaridad, cooperación, grupos de trabajo y utilización con n de medios, materiales y útiles" (Restrepo, 1979).

Se trata» entonces, de poner al servicio de toda la clase la propiedad

de los textos, enseres y útiles, todo a disposición de todos, para lo cual al niño se le forman, desde el principio de la aplicación del método, hábitos para compartir lápices, borradores, reglas, tajalápiz, hojas de folder, plastilina, textos de consulta, unidades Sucre, colores y demás útiles con sus compañeros y esto sin control individual de nadie. Todo ésto va desarrollando en los niños una sociabilidad que se hace visible al visitante desprevenido y mucho más a un observador precavido.

Pero es más, existen efectivamente elementos de apoyo que persiguen tal hecho: "La puesta en común", "La correspondencia inter-escolar", el "Periódico del aula", los "Encuentros interescolares", "La biblioteca del aula" y el "Centro de Interés.

Para ilustrar lo que se acaba de decir, analizaremos algunos ejemplos de cogestión social, que se relatan a continuación:

a. "Juguemos con las palabras": puesta en común.

La profesora dice: vamos a hacer una puesta en común. Los niños responden: sí, hagámosla en el patio. Ella replica: No porque está lloviendo, hagámosla en el salón.

Entonces dice ella: vamos a ver, un voluntario que quiera dirigir esta puesta en común. Varios niños levantan la mano y

la profesora escoge el más grande. Este alumno pasa adelante y les dice a los compañeros que hagan una fila para una vuelta alrededor del salón. Se tomaron por la cintura y el monitor les dice: "Ahora vamos a hacer un paseo imaginario por la naturaleza. Vemos muchas flores. Cada uno dice el nombre de la flor que más le gusta". Y ellos comenzaron a decir los nombres de las flores: rosa, violeta, crisantemos, amapolas, etc, etc. , aproximadamente dijeron el nombre de 30 flores; acto seguido se sientan y el monitor dice: para qué sirven las flores?. Ellos contestan: para adornar las iglesias, las casas, los cementerios, y para cuando hay fiestas.

El monitor habla otra vez y dice: ahora vuelvan a salir acá adelante. Se cogen por la cintura. "Demos una vuelta por todo el salón y vamos a ver los animales que hay en la selva. Cada niño escoge el nombre del animal que más le guste y lo van diciendo en voz alta uno por uno". Los niños rondan el salón tomados por la cintura y empezaron a decir: tigre, león. oso. jirafa, hipopótamo, avestruz, lobo, pantera, elefante, zorro, venado, carnero, etc. , etc. (aproximadamente el nombre de 30 animales). Nuevamente se sientan y el monitor pregunta: "Cuál es la diferencia entre animales domésticos y animales salvajes"?. Ellos dicen: "los animales domésticos viven cerca

del hombre y los salvajes lejos del hombre porque son peligrosos". El monitor pregunta por ejemplos de animales domésticos; todos levantan la mano. El señala a algunos quienes dicen a su debido tiempo: perro, gato, gallina, paloma, vaca, caballo, cerdo, conejo, canarios, etc. Entonces él les dijo: "ahora vamos a hacer un viaje por distintos países: vuelvan a salir adelante y hagan un círculo; cada niño va a representar un país y dice el nombre del país y de su moneda." Los niños hacen un círculo en posición de pies. El monitor se sitúa al centro y empieza a señalar a cada niño para que conteste. El primero responde: Ecuador, el sucre; y luego los otros uno por uno Panamá, el colón; Venezuela, el bolívar; Perú, el sol; Guatemala, el quetzal; Argentina, el peso Argentino; Brasil, el cruzeiro; Colombia, el peso Colombiano; EE.UU. , el dólar; España, la peseta; Italia, la lira; Japón, el yen; Inglaterra, la libra esterlina; Francia, el franco; Alemania, el marco;, etc. , etc. (contestaron 30 aproximadamente). Nuevamente el monitor dice: "ahora todos pasan al puesto y me van a decir para que sirve la moneda? Levantan la mano y responden uno por uno: "para comprar cosas; para comprar libros, ropa, juguetes, .comida, para pasear, para comprar regalos, etc. El monitor pregunta: cada uno puede comprar con su plata en cualquier país? Algunos contestan que no, que tiene que cambiarla



por la moneda de ese país. Aquí termina la puesta en com<sup>n</sup>. Es bueno advertir que mientras lo anterior sucedía, la profesora estaba sentada en su silla observándolos en forma por demás recatada. Al concluir el ejercicio, los felicito a la vez que les corrigió un error que tei,ían respecto a la moneda de un país. Ella había anotado por escrito y en el momento oDor-  
tuno tal error.

Igualmente la duración de tal ejercicio fui de una hora aproximadamente. De la anterior puesta en com in podemos extraer con facilidad los siguientes elementos que apuntan todos ellos al desarrollo, promoción y fomento de 'a sociabilidad y participación de los niños:

- 1) Solidaridad con los compañeros al seguir el monitor.
- 2) Cooperación, al estar dispuestos siempre a responder a los requerimientos hechos.
- 3) Gusto por el desarrollo de traba os en grupo al colaborar con eficiencia y alegría.
- 4) Respeto por la palabra o idea dada por el compañero, al no repetir ejemplos que ya otros Habían dicho.
- 5) Autodisciplina al realizar los ejercicios a su debido tiempo y en forma ordenada y sin que nadie se los advierta.

- 6) Especialmente se ven favorecidos los niños tímidos del grupo debido a la igualdad de oportunidades que todos tienen.
- 7) Espontaneidad y creatividad al proponer los ejercicios y responder las preguntas.
- 8) Sentido de responsabilidad al seguir sugerencias y responder oportunamente.

En resumen, es bastante notoria y satisfactoria la forma como los niños interactúan entre sí". Muchas son las formas de practicar la "puesta en común", pero en todas está presente el estímulo a la sociabilidad.

b. El Centro de Interés.

A continuación se relatará, a modo de ejemplo, la forma como funciona otro elemento del método: "El centro de interés".

El profesor solicita a un grupo de niños que realicen una cartelera donde se plasmen aspectos relacionados con: Geografía, ciencias naturales, matemáticas e historia, en forma correlacionada o asociada. Propone entonces que se lean los diferentes objetivos relacionados con las distintas

unidades y con los temas a trabajar, a saber: ganadería en Colombia, los minerales, los fraccionarios y los conquistadores. Se observa como los niños se reparten voluntariamente tales temas y mientras unos recortan de revistas, láminas que representan diferentes clases de ganado, otros se idean diferentes tipos de minerales, otros hacen dibujos y recortan siluetas que representan a los conquistadores y otros hacen dibujos para representar la unidad y sus partes. Mientras esto acontece, se observa la colaboración en la utilización de lápices, reglas, borradores, textos de consulta, colores, para recortar, pintar y pegar las diferentes láminas y confrontar en sus respectivos textos de estudio la parte científica del trabajo consultando con la profesora la asociación de los temas.

Analizando el anterior ejercicio vemos los siguientes aspectos que corroboran una vez más el desarrollo de la sociabilidad de los niños:

- 1) Espíritu de colaboración, solidaridad y responsabilidad al cumplir cada uno con la labor encomendada.
- 2) Espontaneidad y creatividad al ingeniárselas para realizar su trabajo.
- 3) Organización y compañerismo al proporcionar los diferentes

elementos para desarrollar el trabajo.

- 4) Autodisciplina al ser eficientes en el desarrollo de su labor.
- 5) Complementación y aclaración de conceptos mediante el diálogo y la realización de síntesis colectivas.

En una palabra, es un trabajo no solo socialmente productivo, sino y sobre todo enriquecedor desde el punto de vista social, como bien se puede observar.

- c. Mediante el periódico del aula los niños no solamente aprenden a respetar las ideas de los demás sino que también aprenden a compartir tales ideas, sean éstas de aprobación o desaprobación respecto de algún tema. De ahí que el periódico pueda presentar las siguientes columnas: "hemos hecho", "informamos", "desearíamos", "criticamos", "felicitamos", además de una sección de caricatura y una sección editorial; todo lo cual conforma una excelente oportunidad para dar a conocer las aptitudes, los gustos, los cumpleaños, las diferentes actividades positivas o negativas que se observan en el proceso enseñanza-aprendizaje (estrechez del salón, no contar con los materiales apropiados en un momento dado, retardos para asistir a la clase por parte de algunos alumnos, etc), problemas

del colegio, la ciudad, el país y el mundo y en general todo lo que atañe a la parte social de los educandos.

Otro elemento que apoya la sociabilidad es "la correspondencia interescolar" que consiste en intercambios de cartas entre niños de diferentes escuelas, pero realizados como una actividad formal de los grupos escolares.

Vamos a ilustrar con el siguiente ejemplo, carta a Luisito, lo que un niño puede escribirle a otro (transcripción textual):

"Querido amiguito:

Te cuento que en mis vacaciones estuve paseando en la finca de mi tío Alberto, monté a caballo, me bañé en una quebrada, cogí moras y guayabas, jugamos a los llaneros a caballo, gozamos mucho, tuvimos muchos regalos en navidad.

Espero me cuentes cómo te fué a ti.

Hasta luego:

Carlos Mario Echeverry  
5o. de primaria.

Si analizamos el ejemplo precedente, observaremos **que:**

- 11 Hay un deseo de querer compartir con otros muchos aspectos de **la vida personal del niño** y **por lo mismo el deseo de tener una amistad sencilla.**

- 2). Se advierte también una buena facilidad para iniciar lo que los psicólogos llaman "empatía" (es decir facilidad para aceptar y hacerse aceptar como ser sociable).

Todo lo anterior se convierte en un abre bocas o punto de partida para la iniciación de unas relaciones sociales maduras en el futuro del niño, es decir para un cabal funcionamiento de éste en el complejo mundo social.

El método, con miras también al desenvolvimiento del desarrollo social, tiene establecidos los llamados "encuentros interescolares" realizados con cierta periodicidad y en los cuales el niño tiene la ocasión de conocer, compartir y dialogar con compañeros de diferentes colegios.

Lo anteriormente explicado es suficiente y necesario para entender y comprender la forma como el método se preocupa y promueve la sociabilidad de los niños, siendo este aspecto, repetimos, un aspecto básico dentro del proceso de formación que proporciona el "Sucre".

**D.** Ejecución Curricular.

La metodología del Sucre incide en el currículo oficial solo en la forma de desarrollar dicho currículo. Hay que recordar que por ahora el método se aplica solamente en tres áreas básicas, a saber: Ciencias Naturales, Estudios Sociales y Español. La incidencia se da en cuanto a flexibilidad de horario, ya que las clases de 45 minutos son sustituidas por bloques de 90 ó 100 minutos durante los cuales los niños tienen libertad de manejo de las unidades según su interés. Asimismo, la ejecución curricular demanda cierta libertad en cuanto a consulta de biblioteca, realización de actividades colectivas, a veces fuera del salón de clase, trabajo en grupos espontáneos, que puede realizarse también fuera del salón; etc.

Esta flexibilidad es a veces interferida o mejor ella interfiere la rigidez institucional de algunos planteles y son los mismos administradores quienes a veces frenan la metodología ostentando su celo administrativo en la disciplina tradicional tanto de los horarios como de los demás elementos de operación del método que entran en contradicción con la rutina convencional.

**E.** Características de los Profesores.

Dado que el método propugna por una enseñanza individualizada

y socializante a la vez, requiere un maestro que desempeñe eficientemente los eventos instruccionales y formativos que tales tipos de enseñanza demandan. Es ésta la razón por la cual se requieren personas que reúnan al menos elementos mínimos para este tipo de Pedagogía propia del Sucre y que enfrenten el reto con actitud abierta y flexible.

Para entender la parte correspondiente a la enseñanza individualizada, se ha exigido un maestro que maneje con cierta solvencia el aprendizaje como proceso y como resultante de las condiciones existentes en el estudiante, es decir sus motivaciones, sus intereses y sus problemas de aprendizaje. De ahí que para la aplicación del método se busque preferiblemente un maestro titulado, en lo posible con algunos años de experiencia y sobre todo con una mentalidad amplia para el cambio que le permita superar con facilidad, a partir de la enseñanza tradicional y el método Sucre. Por otra parte la educación socializada demanda un maestro que maneje con idoneidad el sentido de la cooperación y la responsabilidad social, lo mismo que la libre formación de grupos de trabajo y la cogestión social.

\

Recordado lo anterior, se dilucidaran ahora algunos elementos básicos observados durante el trabajo de campo de la



investigación, que hacen del maestro que trabaja con el Sucre ese maestro acorde con tipo ideal esbozado teóricamente, sobre todo en el aspecto pedagógico.

- a. Se observó y en una forma general, que el maestro que trabaja con el "Sucre" es un elemento dinámico, capaz de desplegar actividades tendientes a formar un hombre nuevo. Es un hombre activo, pendiente de todo lo que acontece en sus alumnos; un hombre capaz de despertar la suficiente motivación en los mismos, dispuesto siempre a colaborarles en su autoformación; igualmente se observó que es una persona recursiva, capaz de entender y de hacerse entender, utilizando para ello, si es el caso, múltiples técnicas pedagógicas como sociodramas, cantos, juegos, etc.
- b. También se observó que la mayoría muestran ser maestros creativos, entendida esta cualidad como la capacidad para promover cambios en y para beneficio de la educación. El método les exige este aporte al presentárseles como algo acabado, a cuyo perfeccionamiento deben colaborar.
- c. El maestro que trabaja con el Sucre mostró, en promedio, que en una forma general procura estar actualizado en cuanto a

metodología educativa se refiere y específicamente la concierne al método Sucre. Igualmente se observó que la mayoría de estos profesores que trabajan con el Sucre tienden a seguir los delineamientos que el método exige. Sin embargo es menester recalcar que algunos aún presentan ciertas reservas y resistencia y que estas son tanto más visibles en la medida en que el tiempo de trabajo con el método es más corto.

- d. Se percibió que es un maestro comprensivo con sus alumnos al darle oportunidad a sus iniciativas y a la forma como ellos desean elaborar sus trabajos de acuerdo a sus intereses e inquietudes.
- e. Es un maestro con sentido de la tolerancia, entendida ésta como la libertad excepcional dada o traducida en la flexibilidad de los horarios, en las normas disciplinarias, en los temas de trabajo, en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes y en la oportunidad que tienen estos para manifestar sus actitudes e intereses.
- f. También se observó que para este maestro no existen diferencias en el trato de sus alumnos: los mira como a personas y es uno más de los integrantes del grupo. Esto se observó a través de la confianza expresada entre los niños y el profesor y en el

trato y la actitud de todo para con todos. A pesar de esta confianza existe respeto tanto del profesor para con sus **alumnos**, como de estos para con aquél.

- g. Es un maestro que acepta a sus alumnos con sus diferencias individuales, brindándole a cada uno las posibilidades de expresarse libremente y ayudándole a que se exprese. Esto se confirma por la forma como se lleva a cabo por ejemplo la "puesta en común" que, aunque configurándose en torno a grupos naturales, el maestro está pendiente de los niños tímidos para que trabajen con otros de su tipo y puedan así superar su timidez, prestándoles además asesoría permanente.
- h. Son personas amantes de la lectura ya que consultan cada vez más sobre el método y continúan mejorando sus conocimientos en la universidad.
- i. Demuestran seriedad por su trabajo pues el método les exige más como personas y como educadores.
- j. Poseen buenas relaciones humanas y establecen canales de comunicación apropiados con los padres de familia.
- k. En resumen, se observó que los maestros demuestran tener flexibilidad lo mismo que una actitud abierta ante el Sucre,

especialmente a medida que trabajan con el, lo que le permite salir paulatinamente del esquema tradicional.

#### F. Organización Escolar y de aula.

En los colegios que trabajan con el método Sucre la organización escolar se acomoda a las exigencias del MEN y a la reglamentación de la Secretaría de Educación; El empleo del Sucre, por la flexibilidad que exige puede obstaculizar las actividades generales de las instituciones, si no existe una adaptación especial para los horarios, los cuales no encajan en la rigidez que implica el trabajo con el método tradicional.

Las aulas de clase que se utilizan para trabajar con el Sucre no difieren en mucho a las que se utiliza el método tradicional. Cuentan con un mobiliario relativamente adecuado el cual presenta la facilidad de distribuirse en la forma que las actividades lo exijan; posee una biblioteca del aula, organizada por materiales y cuyos textos se ajustan a las exigencias del método y con un número suficiente de ejemplares por libro, con el fin de facilitar las consultas a los diferentes grupos naturales. Además, existe el periódico del aula que se renueva frecuentemente y en el cual los niños escriben sus artículos. Por lo general éste cuenta con varias columnas: editorial, críticas, sugerencias, parte literaria y social.

En otra parte del aula se tiene una cartelera con el centro de interés, además un rincón de aseo debidamente arreglado y un tarjetero o buzón en donde se deposita la correspondencia que se va a enviar y la que se recibe. La decoración es sencilla y pedagógica y por lo general la realizan los mismos niños con su maestro en forma atractiva. En algunas aulas se tiene un lugar para mantener los materiales que los niños requieren para sus actividades intraclase.

En síntesis, el ambiente del salón, por su distribución y limpieza, es agradable y propicio para el trabajo y el aprendizaje, sin diferir significativamente de un salón convencional, excepto por la biblioteca de aula y el periódico mural interno.

G, Grados de Enseñanza en que se emplea el Sucre y razones para ello.

Se planteó en principio que la instrucción individualizada debería empezarse solamente en segundo grado, cuando el niño mostrara "el aprestamiento "necesario" en la lecto-escritura, como también cierta habilidad general en aprender a aprender y progresar en forma independiente en el aprendizaje, mostrando ya cierta madurez en auto-control, auto-dirección y auto-motivación". Sin embargo, en la investigación "La instrucción individualizada y su interacción con algunos factores Psicosociales del Aprendizaje" (Restrepo y Giraldo, 1978) se detectó que en el segundo grado de primaria "la

individualización, más que en auto-instrucción para el desarrollo cognoscitivo, debe poner énfasis en normalización para la responsabilidad personal". Luego de un año de aprestamiento progresivo y adecuado con el método, los niños pueden apropiarse las estrategias de auto-instrucción con mayor seguridad, siempre y cuando se respete el nivel de desarrollo y "se haya insistido en el mejoramiento de la capacidad de lectura y escritura" que exige el método. Es por ello por lo que sólo a partir de tercero de primaria, cuando ya las características anotadas se han logrado en un nivel conveniente, se aplica a plenitud el método en el aspecto de la auto-instrucción. Los demás aspectos, como ya se dijo, se trabajan desde primero.

## EL "SUCRE" Y SU INCIDENCIA INSTITUCIONAL Y SOCIAL.

### A. Resultados del "Sucre" en los diferentes niveles socio-económicos.

El "Sucre" solo se aplica en la actualidad a un nivel cuasi-experimental en cuatro colegios de Medellín. Ello no permite aún un estudio a fondo y unas conclusiones claras sobre su incidencia social, esto es sobre el papel que puede jugar en la transformación de la sociedad y del proceso educativo. Pueden hacerse, sin embargo, algunos comentarios en torno a determinados aspectos relacionados con el impacto que el método está ocasionando en los sectores en los cuales ejerce su acción. El método "Sucre", tuvo su iniciación sistemática, como ya se ha planteado, en diferentes escuelas rurales del departamento de Sucre del cual recibió su nombre.

Una vez realizada la experiencia y comprobados los resultados en las zonas rurales, el método empezó a emplearse en los colegios Rondinela, cuyos padres y niños pertenecen a un estrato socioeconómico medio alto, la mayoría de ellos profesionales con ingresos salariales entre medios y altos; el Ateneo Horizontes, cuyos padres pertenecen mayoritariamente a un estrato social medio de profesionales y empleados, siendo sus ingresos acordes a sus profesiones u oficios y encontrándose uno que otro obrero; Jesús de la Buena Esperanza de Bello, colegio popular cuyos padres son en su

mayoría obreros con salarios variados según su oficio y su grado de instrucción; y la escuela rural "Ana Mejía", sector campesino cuyas familias en un alto porcentaje son agricultores o administradores de fincas y cuyos salarios varían de acuerdo al cargo que ocupan.

Cada uno de estos establecimientos lleva laborando con el método varios años. Hay que recordar que el método se aplica a plenitud solo a partir de tercero de primaria, por lo cual la muestra de padres se tomó extrayendo al azar un 20% de los padres de los alumnos de tercero, cuarto y quinto de los colegios estudiados. En total fueron encuestados 78 padres.

Cuadro 1. Resultados del método, según los padres de familia.

Muy buenos	58.96 %
Buenos	29.48 %
Sin respuesta	11.56 %
	100.00 %

El cuadro 1 despliega la opinión de los padres, considerada globalmente la población estudiada, ésto es sin controlar ninguna variable.



Como puede observarse, el 58.96% tienen una muy buena percepción sobre los resultados obtenidos con el método y 29.48% tienen una buena percepción, o sea que el 88.44% consideran positivos los logros. Ningún padre opino que estos fueran "iguales" o "inferiores" al método tradicional, a pesar de haberles dado estas opciones de respuesta y finalmente un 11.56% no contestó.

Otras preguntas hechas a los padres en torno a su actitud frente al método versaron sobre el apoyo ofrecido a éste, sobre la decisión que tomarían si se les ofreciera la oportunidad de cambio de método en el colegio y sobre la decisión que tomarían si tuviesen que escoger entre colocar o no otro hijo a estudiar con el método. Un 96.24% de los padres y acudientes brindó apoyo al Sucre, un 87.56% optó por el "no" al cambio de método, y un 92.96% afirmó que estaría dispuesto a colocar otro hijo bajo el mismo método Sucre. Quienes respondieron no a esta última pregunta fueron predominantemente madres mayores de 40 años, las cuales presumiblemente no tienen ya hijos en edad escolar.

#### 1. Opinión de los padres por nivel socioeconómico.

Al controlar el sector socioeconómico, es decir al cruzarlo con la opinión de los padres sobre la bondad del método, las

cifras variaron un tanto, mejorando la percepción de dos de los grupos, el medio-alto y popular y deteriorándose un poco la del grupo medio.

Cuadro 2. Resultados del método por sector socioeconómico.

Resultados S. S. E.	Muy Bueno	Bueno	Igual	Inferior	No contestaron	Totales por sector socioeconóm.
Rondinela ( Medio- Alto )	57.15%	33.33%	0	0	9.52%	26.92%
Ateneo Horizontes ( Medio )	35.72%	42.86%	0	0	21.42%	17.95%
J. B. E. y Ana Mejía ( Popular )	67.45%	23.25%	0	0	9.30%	55.13%

Como puede observarse en el cuadro 2, en efecto, el 57.15 % de los padres pertenecientes al estrato social medio alto catalogaron los resultados del método como muy buenos y el 33.33% de esta misma categoría social lo catalogaron como bueno, o sea que el 90.48% de este sector tiene una buena opinión, mejorando el porcentaje global que fue de 88.44%.

Igualmente, ninguna persona dijo que el método es Igual o

inferior a otros. El 9.52% dentro de esta misma estratificación social no contestaron. Por el contrario las personas ubicadas en el sector social medio, manifestaron lo siguiente: un 35.72% calificaron los resultados del método como muy bueno y el 42.86% manifestaron que era bueno. En total lo consideraban bueno, entonces, el 78.58% cuando en la muestra total lo consideraban positivo el 88.44%. Ninguno dijo que era igual o inferior a otros métodos. Pero, además, en este grupo la categoría de los que no contestaron fue más alta que en la muestra total, ascendiendo al 21.42% contra el 11.56% que se abstuvo en esta. Estos datos hay que recordarlos al analizar otros aspectos del método más adelante, porque las diferencias no pueden atribuirse al factor social, sino más probablemente a variables relacionadas con el montaje del método y con la variable profesoral en estos colegios.

Para el sector popular, la respuesta es como sigue: el 67.45% lo calificaron de muy bueno y el 23.25% dijeron que era bueno. Ninguno dijo que el método era igual o inferior a otros. También se nota un mejoramiento de la situación en comparación con la nuestra total. Es bueno advertir que el 9.30% de las personas pertenecientes a este mismo sector popular, no contestaron.

## 2. Opinión de los padres por grado de instrucción.

Cuadro 3. Opinión sobre resultados del m todo, por grado de instrucción de padres y acudientes.

Opinión Resul- Gra- tabs do Instr.	Muy Buenos %	Buenos %	Igua- les %	Infe- rio- res %	Sin Resp. %	Totales Grado de Instrc. %
Primaria	67.86	28.57	0	3.57	0	35.89
Secundaria	64.52	29.04	3.22	3.22	0	39.74
Superior	53.34	33.33	13.33	0	0	12.24
Otros Estudios	0	0	25.0	0	75.0	5.13

Si se compara el cuadro 3 con el 1, se observa que la relación original varía para los tres niveles educativos. En efecto, mientras en la relación original (cuadro 1), un 88% aproximadamente de la muestra total consideraban el método muy bueno o bueno, al controlar el nivel educativo se observa en el cuadro 3 como un 96% de los padres con educación primaria consideran muy buenos o buenos los resultados y lo mismo opina un 93% de los padres con nivel de enseñanza secundaria. Los padres con educación superior, por el contrario, son más

Para el 100% de los profesionales mayores de 40 años, los resultados son buenos.

B. Incidencia del Sucre a nivel social.

Cuáles son los resultados que convencen a los padres?

Qué incidencias posibles se desprenden del Método Sucre para el proceso educativo y para la sociedad?

1. Para el Proceso Educativo.

El modelo "Sucre" partió de un intento de individualización de la instrucción, o sea de un intento de autogestión tecnológica para atender a las diferencias de aprendizaje de los niños. Más tarde se notó que el aspecto instruccional dejaba corta la intención de superar la ineffectividad del sistema, del aparato escolar. Era preciso avanzar a la dimensión de auto-gestión educativa y para ello se tenía que atacar la esencia total del sistema, descristalizar su estructura atendiendo a todos sus componentes, no solo al diseño y entrega de la instrucción sino al cambio en el ambiente de clase y de la escuela. La forma de autoridad y la necesidad de la relación social eran elementos determinantes para lograr un replanteamiento significativo de la escuela y elevar así su efectividad en distintos campos.

Cuadro 5. Opinión sobre resultados del método, por edad y ocupación de los padres.

Edad y Ocupación		Opinión resultados		Regulares %	Malos %	Sin Respuesta %
		Muy Buenos %	Buenos %			
20-30 años	Profesion.	66.67	-	33.33	-	-
	Empleados	100	-	-	-	-
	Otros	80.0	20.0	-	-	-
31-40 años	Profesion.	30.0	60.0	10.0	-	-
	Empleados	63.16	36.84	-	-	-
	Otros	77.78	22.22	-	-	-
Más de 40 años	Profesion.	-	100	-	-	-
	Empleados	33.34	55.55	11.11	-	-
	Otros	66.67	11.11	-	-	22.22

Al analizar los resultados por edad y ocupación puede observarse como el grupo más crítico del método, más escéptico sobre sus resultados, es el de los profesionales en edades entre 20 y 30 años, lo cual complementa la información de los cuadros 3 y 4. . Un 33.33% de estos padres perciben los resultados del método como regulares. Sus aspiraciones como profesionales jóvenes, categoría usualmente exigente y con estándares de excelencia. altos, superan lo que el método ofrece. Los profesionales de 31 a 40 años siguen siendo críticos aunque en menor porcentaje, dado que un 10% piensan aún que los resultados son regulares.

críticos, opinando un 86.67% que los resultados son muy buenos o buenos y manifestando un 13.33% que los resultados son Iguales. Otras diferencias leves pueden observarse en el cuadro 3.

El control de la edad, expuesto en el cuadro 4, muestra como la mejor percepción proviene de padres entre 31 y 40 años de edad, categoría en la cual casi un 98% consideran muy buenos o buenos los resultados del método. Los padres de mayor edad se abstuvieron de responder en un 10.52% y un 84% consideraron muy buenos o buenos los resultados. En la categoría de 20 a 30 años de edad, a pesar de que 91.67% consideró muy buenos o buenos los resultados, se encuentra sin embargo la posición relativamente más crítica, ya que un 8.33% cree que los resultados son regulares.

Cuadro 4. Opinión sobre resultados del método, por edad de los padres.

Opinión Edad	Muy Buenos %	Buenos %	Regu- lares %	Malos %	Sin Resp. %	Tota- les %
20 - 30	83.34	8.33	8.33	0	0	100
31 - 40	61.70	36.18	2.12	0	0	100
Más de 40	47.37	36.85	5.26	0	10.52	100

Por estas razones, pueden identificarse tres etapas claves en el método "Sucre": primero la de los modelos de instrucción individualizada, o sea la aplicación de la tecnología educativa para superar problemas didácticos; en segundo lugar la de la autogestión social o dimensión educativa orientada a la construcción de una personalidad más social.

El método ha llegado a una tercera etapa que en la actualidad es una síntesis de las dos: la individualizada y la socializante, modelando esta síntesis en dirección a los objetivos **perseguidos** por el movimiento de la "Pedagogía Institucional en Francia o de los "grupos de diagnóstico" americanos, no en forma de copia de éstos, sino de coincidencia". (Restrepo, 1980).

## 2. Para la Sociedad.

El modelo "Sucre" plantea elementos de progreso social o de transformación adecuada al desarrollo social general, diferentes a los elementos del enfoque pedagógico tradicional.

Es evidente que no se ha pretendido plantear en este modelo, al estilo de algunos exponentes de la Pedagogía institucional, la autogestión social como cambio político y social, pues esto solo sería factible dentro de un sistema político general en



donde el cambio fuese un programa consciente o sea en circunstancias en que el contexto social que rodea al grupo escolar fuera él mismo un caso de autogestión social, de creación de grupos de responsabilidades plenamente compartidas y no, como es el caso colombiano un proceso en el cual "una burocracia es pagada simplemente para mantener el estatus quo" (Restrepo, 1980).

"La burocracia se ha caracterizado por su automatismo, por una falta de responsabilidad, toma de decisiones, iniciativas y creatividad de los subordinados", así como por la autocracia de los jefes. En educación los alumnos integran la primera categoría y los directivos y los profesores la segunda. La sociabilidad en el sistema tradicional rígido, burocrático, no tiene lugar en la escuela, pues rige la uniformidad pasiva, la organización de un grupo solo desde un punto de vista físico pero no social, y es paradójico que sean los sistemas individualizados, en virtud a la esencia de varios de sus componentes, los que planten la experiencia del colectivo en la escuela (Idem, 1980).

Ello ocurre en la "puesta en común", por ejemplo, y en el caso del método "Sucre" la experiencia grupal se encuentra

también en las experiencias colectivas, el "texto Ubre" v "el periódico mural", además del estudio de parte de las unidades en grupos naturales o espontáneos.

Por otra parte, devuelve la palabra al alumno, no tanto el hecho literal de expresarse, como la toma de decisiones, la investigación, la iniciativa, la creatividad, y criticidad, la escogencia de tiempo y de áreas de estudio; en otras palabras la posibilidad de instituir acciones prácticas, estrategias y hasta cambiar modelos de hacer las cosas en y fuera de la clase. La autorresponsabilidad en la mira (1).

Lo más difícil de este enfoque pedagógico es lograr que el maestro o la persona que enseña renuncie a su papel burocrático de jefe e inclusive de enseñante, de depositario del poder y del saber para pasar a ser el cogestor real del trabajo creativo del niño y del grupo.

(1) Op. cit. Restrepo Gómez Bernardo, 1º7S.

C. Percepción de los costos por parte de los Padres de Familia y Fuentes de los Costos.

Se ha planteado que los métodos individualizados y personalizados de enseñanza acarrearán costos elevados para la capacidad económica de los sectores populares y medios. De ser cierto este hecho, se caracterizaría el método "Sucre" como una alternativa elitista. Esta es la razón para indagar por este factor en el estudio realizado sobre el "Sucre".

Uno de los factores que incidió más en la escuela unitaria fue el de los costos de los materiales. El sistema de instrucción programada lineal tipo Skinner aumentaba el número de fichas en cada unidad, incidiendo notoriamente en los costos de producción de las mismas. Una vez modificados los sistemas empleados en la escuela unitaria, con base en resultados de investigaciones realizadas al respecto, se abandonó el sistema Skinneriano y se introdujo el "Sucre", una de cuyas características consistía en la disminución de las tarjetas de instrucción, esto es de los materiales didácticos, lo que a su vez reducía el costo de los mismos. El otro componente generador de costos es la biblioteca de aula, indispensable tanto para el trabajo individualizado de las unidades didácticas **como** para los diversos eventos de trabajo en grupo. La solución a este factor de costo se ha resuelto

trasladándolo a la escuela, no a los padres. El costo de la dotación puede ser significativo en un comienzo, pero puede asimilarse al presupuesto de la biblioteca general de cada plantel con la seguridad de que el uso es mayor y más eficiente en la biblioteca de aula que en la general.

1. Actitud de los padres frente a los costos.

El cuadro 6 presenta los datos recogidos en el cuestionario de padres. Se solicitó a estos que catalogaran los costos del método en relación con otros métodos conocidos, entre ellos del tradicional.

Cuadro 6. Percepción de los costos del método, por ocupación de los padres.

Costos del Ocu- Método pación de los padres	Muy Altos %	Altos %	Adecua- dos %	Infe- riores %	Totales por Categ. Ocupac. %
Profesionales	0	0	93.33	7.15	19.24
Empleados Obreros	3.13		84.37	12.5	41.02
Otros oficios	0	3.58	92.84	3.58	35.90
No contes- taron					3.84
Totales	1.28	1.28	85.89	7.71	100

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

De los padres con grado universitario, el 93.33% estuvieron de acuerdo con la adecuación de los costos del método y un 7.15% los consideraron inferiores. Un 19.24% de padres de la muestra total son profesionales.

Asimismo, un 3.13% de los padres catalogados como empleados y obreros manifestaron que los costos del método son muy altos» mientras que el 84.37% dentro de ésta misma categoría manifestaron que dichos costos son adecuados. Igualmente un 12.5% de tales empleados-obreros dijeron que eran inferiores y cuando se aisló en esta categoría el grupo de obreros, 80% afirmaron que los costos eran adecuados y un 20% que eran inferiores.

Del total de la población muestreada 41.02% corresponde a la categoría empleados obreros. Ninguno consideró estos costos como altos.

Dentro del grupo de padres ubicados en "otros oficios", la situación es como sigue: el 3.58% catalogaron los costos como altos, el 92.84% los consideran adecuados y el 3.58% dice que son inferiores. Ninguna de estas personas lo catalogaron como muy altos. De toda la muestra, el 35.90% corresponde a padres

que se desempeñan en otros oficios.

Es pertinente advertir que el 3.84% del total de la población, no contestó. De los datos anteriores, proporcionados por el cuadro, se deduce lo siguiente: del total de padres muestreados el I. 28% catalogan los costos del método como muy altos, el I. 281 lo catalogan como altos: el 85.89% catalogan dichos costos como adecuados y el 7.71% dice que son inferiores.

2. Costos promedio del método, según la aplicación actual.

Es conveniente presentar brevemente los rubros que ocasionan costos específicos en el método, adicionales al método convencional; además, es apropiado establecer una relación promedio de costo de las unidades por niño, costo de la biblioteca del aula, así como de la correspondencia, los encuentros Intercolares, el texto libre, y centro de interés, costos que se pueden analizar así:

- a. Costo promedio anual de unidades por alumno (1\$ unidades)  
\$250.00
- b. Biblioteca del aula: debe tener un mínimo de 45 libros de texto y tres diccionarios para 30 alumnos, a razón de un

libro por cada 5 alumnos y por lo menos 3 textos diferentes por área^ su costo promedio por alumno es de \$200 al año. Esto para los colegios cuyo estrato social pertenece al medio alto. En los sectores medio-medio y popular, a los niños se les pide comprar 2 libros: lenguaje y ciencias para unos y matemáticas y sociales para otros. Al final del año a cada alumno se retornan los libros que depositaron en calidad de préstamo a la biblioteca. Algunos de ellos los obsequian.

**c.** Costo del texto libre y del centro de interés.

En los colegios del sector medio-alto y medio el costo promedio por alumno es de \$20 anuales, mientras en los colegios del sector popular hasta 1981 fueron financiados por los de clase media alta. Para el año 1982 cada alumno hace el aporte de \$20 para todo el año, unificándose así los costos. Además, con este dinero se sufraga el papel necesario para realizar el periódico del aula.

**d.** Gastos generales o de administración.

El costo de la secretaria mecanógrafa para copiar el texto libre se calcula en \$20 por alumno al año.

La correspondencia interescolar y los encuentros inter-escolares son financiados por los respectivos colegios.

Con base en los datos anteriores se deduce que el costo total promedio por alumno en el año es de \$300, aproximadamente.

D. Difusión, promoción y continuidad del Método "Sucre".

Es bueno recordar que el método "Sucre" surgió como una investigación de desarrollo tendiente a buscar metodologías individualizadas de trabajo en escuelas rurales. Se desprendió en un principio de un ramal de la tecnología educativa que estaba (siendo adaptada a nuestro medio y poco a poco fue incorporando otros elementos de aprendizaje social con el objetivo expreso de mejorar el modelo de enseñanza, fomentando la creatividad, la investigación, la devolución del habla al niño, así como la participación del poder de la escuela entre el maestro y los alumnos para crear sus propias instituciones.

En la presente investigación, se ha podido detectar cómo en los colegios que trabajan con el método existe una amplia diseminación del mismo, no obstante la presencia de algunas restricciones de tipo económico ya que el método exige tener bibliotecas de aula en las



cuales se ubican libros de varios autores por cada una de las áreas, útiles y materiales indispensables para la realización del tipo de trabajo que se propone (reglas, regletas, lápices, arcilla, crayolas, etc. ) y el material que utiliza el "Sucre", ésto es las unidades didácticas desarrolladas de acuerdo con las tarjetas de autoformación, propias del método, las cuales no se pueden estudiar y trabajar sin contar con la biblioteca de aula.

Una de las mayores dificultades para difundir la experiencia del "Sucre" es la preparación de profesores que logren un conocimiento claro del niño y de su forma de aprendizaje y que comprendan y apliquen la filosofía del método. Este pone énfasis en el autoaprendizaje de los niños, lo cual demanda un cambio en el papel del maestro. No puede este último seguir siendo un experto en instrucción, sino que debe pasar a ser un experto en aprendizaje y psicología del niño. Por otra parte, a nivel de la escuela como un todo y no solo a nivel del aprendizaje en el aula, el maestro debe despojarse del poder que tradicionalmente le ha conferido la misma escuela, de las normas rígidas heredadas, de lo institucionalizado, para dar la posibilidad al alumno de crear e institucionalizar normas y prácticas educativas.

Estas prácticas y filosofía riñen también con la pedagogía tradicional

centrada más en el rendimiento académico cognoscitivo, lo cual dificulta no ya solo a nivel de profesores sino a nivel institucional, la promoción y difusión del método. Los adoptantes, por otro lado, han sido celosos en experimentar sus efectos antes de propiciar su generalización. En este sentido se trabaja intensamente con los profesores al comienzo de cada año, durante éste y al término del mismo, revisando, evaluando y corrigiendo.

Dos de los rectores de los colegios adoptantes, sin embargo, insisten en la necesidad de extender la experiencia por lo menos a los primeros años de bachillerato de esos mismos planteles, posibilidad que se estudia actualmente y obedece ante todo al imperativo de dar continuidad a los efectos producidos por el método y evitar el choque de énfasis, proveniente de los enfoques de los profesores formados en la nueva pedagogía y de los profesores anclados en el enfoque tradicional. En bachillerato, en efecto»encuentra el niño unos estándares de desempeño más vinculados al rendimiento competitivo, a las notas de calificaciones, a patrones de conducta institucionalizados y delegados rígidamente en los profesores. El contraste es grande y traumatizante. La continuidad, por lo tanto, se impone si ha de conservarse el cambio buscado por el "Sucre".

iv. DOCENTES Y ADMINISTRADORES FRENTE AL SUCRE.

A. Actitud de los maestros frente al método.

Entre los instrumentos aplicados a los docentes para caracterizar la innovación figuró una escala de actitud tipo Likert cuyo objeto actitudinal fue la percepción sobre satisfacción con el trabajo, efectividad y sociabilidad, como aspectos que el método debe promover en los maestros. El proyecto de escala, con más de 20 items, fue sometido a un proceso de validación lógica en sesiones de trabajo de 10 coinvestigadores. Asimismo su grado de confiabilidad fue buscado a través del método de correlación de mitades. El coeficiente Pearson fue de .62 y la aplicación de la fórmula profética de Spearman Brown dio un coeficiente de .76, significativo a nivel del .01. La escala final, de 18 items, se analizó globalmente y a través de cuatro subescalas, a saber: subescala de satisfacción, subescala de efectividad, subescala de percepción del método como innovación y subescala de percepción del método como promotor de sociabilidad. Los resultados de la actitud de los maestros se analizaron en dos direcciones, a saber: en primer lugar, la distribución promedio y porcentual de los maestros frente a las áncoras de la escala total, es decir frente a las posiciones 1: totalmente de acuerdo, 2: de acuerdo, 3: en desacuerdo y 4: en total desacuerdo, tomados

aditivamente los items de la escala y de las subescalas. En segundo lugar, se hizo un análisis no ya de promedio actitudinal aditivo, sino de índices de cobertura de la satisfacción o acuerdo con determinados aspectos del método que permitan afirmar por ejemplo que la satisfacción de los maestros cobija un determinado porcentaje de los elementos del método: que en opinión de los mismo» el método es efectivo en un cierto porcentaje; que un cierto porcentaje de su aporte total es realmente innovación; o que en un determinado porcentaje de sus acciones promueve la sociabilidad. Este segundo análisis se logró auscultando la frecuencia de escogencias de cada áncora o posición por ítem (1, 2, 3, 4), sumando las escogencias por áncora por subescala y extrayendo luego oí porcentaje de distribución por áncora. Los resultados aparecen en las gráficas 2, 3, 4, y 5.

#### I. Distribución de la actitud de los maestros hacia el método.

El análisis sumativo de la escala produjo los resultados que se exponen en el cuadro 7 . Hay que tener presente que la escala tuvo cuatro áncoras u opciones de respuesta, de las cuales el 1 significó total acuerdo, el 2 acuerdo, el 3 desacuerdo y el 4 total desacuerdo. Es menester tener presente estas valencias para interpretar correctamente los resultados.

Cuadro 7. Medias, desviación típica y recorrido de la actitud del grupo de maestros hacia el método.

Aspecto Actitudinal	$\bar{X}$ , S y Recorrido	$\bar{X}$ (Puntajes por sujetos)	S	Recorrido N. Inf. : Posit. Per. N. Sup. : Negativo	$\bar{X}$ (Puntajes por Items)	Recorr. 1 = Pos. 2 = Neg.
Actitud hacia el método total		28.9	4.32	18 - 72	1.74	1 - 4
Satisfacción		8.8	2.67	5 - 20	1.76	1 - 4
Efectividad		11.5	2.9	7 - 28	1.65	1 - 4
Innovación		2.6	0.66	2 - 8	1.50	1 - 4
Sociabilidad		6.0	1.73	4 - 16	1.50	1 - 4

En el cuadro se presentan en primer lugar los resultados de la escala global o de la actitud hacia el método como un todo. La media del grupo de maestros es de 28.9 en un recorrido de puntajes que pueden ir de 18 (actitud óptima) a 72 (actitud pésima). La desviación es de 4.32, lo cual refleja dispersión, heterogeneidad. Finalmente, la media, no ya de la sumatoria de los puntajes de los sujetos, sino de los puntajes de los Items, es de 1.74 en un recorrido de 1 (óptima) a 4 (pésima).

La subescala de satisfacción de los maestros con el trabajo desarrollado con el Sucre ostenta una media de 8.8 en un recorrido que va de 5 (óptima satisfacción) a 20 (gran insatisfacción). La

desviación es de 2.67. La media por puntajes de Items es de 1.76, en un recorrido de 1, máxima satisfacción, a 4, máxima insatisfacción. El nivel de satisfacción está, pues, en un buen nivel.

La subescala de efectividad muestra una situación mejor aún, ya que la media de actitud del grupo es de 11.5 en un recorrido de 7(óptima) a 28(pésima). La desviación es de 2.9 y la media por puntajes de los items es de 1.65 en el recorrido de 1 a 4.

La subescala de innovación, ésta es la percepción de los maestros hacia el Sucre como verdadera innovación, ostenta una media grupal de 2.6 en un recorrido de 2 a 8. La desviación es mínima, .66 y la media por puntajes de items es de 1.5. La percepción de la innovación es, por consiguiente muy positiva.

Finalmente, la subescala de sociabilidad, o sea la actitud de los maestros hacia la promoción de la sociabilidad por parte del método, muestra una media grupal de 6.0 en un recorrido que va de 4 (óptima) a 16(pésima). La desviación es de 1.73 y la media de puntajes por items es de 1.5, lo cual quiere decir que la sociabilidad, así como la innovación son los aspectos del método que merecen la mejor actitud de parte de los maestros. Es

Es conveniente anotar que en la subescala de sociabilidad el puntaje más bajo provino de un docente de escuela rural, escuela en la cual no se han desarrollado elementos de sociabilidad como los "encuentros" y un ítem hacía alusión a la planeación de los mismos con los niños. Este hecho afectó la media de esta subescala, a pesar del óptimo nivel alcanzado.

**2.** Indices de cobertura de satisfacción o acuerdo con partes del método.

Las gráficas 1, 2, 3, 4, y 5 exhiben los resultados de satisfacción o acuerdo con elementos o partes del método. La totalidad de este fue desagregada en 20 Items que sondearon la actitud hacia sus componentes. Cada ítem podrá ser contestado con una de cuatro opciones: 1 (actitud excelente), 2 (actitud buena), 3 (actitud negativa) y 4 (actitud pésima) hacia cada aspecto declarado en el ítem. El porcentaje de escogencias de 1 y 2 por parte de los maestros en todo el dominio de ítems representa el porcentaje de satisfacción, efectividad, innovación o sociabilidad que aquellos reconocen al método, así como las escogencias 3 y 4 representan 1 Insatisfacción con ciertos elementos o la posición de ineffectividad en logro de objetivos, ineffectividad como innovación o como promotor de sociabilidad que los maestros

atribuyen al método.

Más concretamente, observando las gráficas 1, 2, 3, 4, y 5, pueden hacerse los siguientes análisis:

a. Frente al método como un todo.

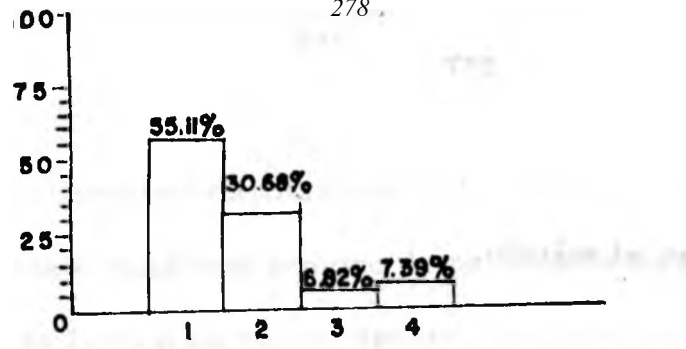
De la gráfica 1 se desprende como el 85.79% de las escogencias (sumando posiciones 1 y 2), son para las opciones "totalmente de acuerdo" y "de acuerdo", lo cual significa que un 85.79% de los elementos del método son mirados con actitud positiva o también que éste es aceptado en un 85.79% de lo que representa. En cambio es rechazado en un 14.21% de sus componentes o acciones.

Con respecto a la subescala de satisfacción la gráfica 2 permite deducir que los docentes exteriorizan satisfacción con un 82% de lo que significa el método y su operación, mientras que explicitan su insatisfacción con el 18% del método o sus acciones.

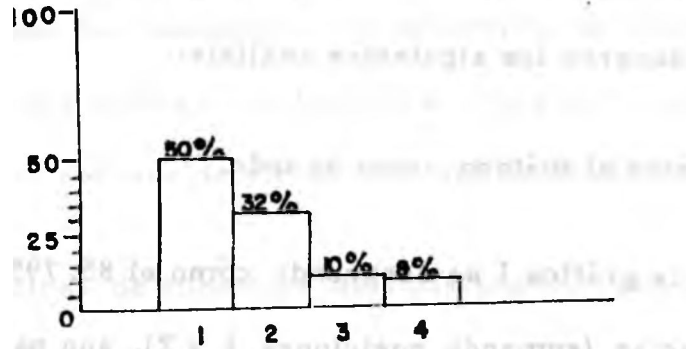
En cuanto a efectividad, el método exhibe para los maestros un 83.58% de efectividad y un 16.42% de ineffectividad según puede verse en la gráfica 3. En lo que a la naturaleza innovativa se refiere, los maestros perciben el Sucre como



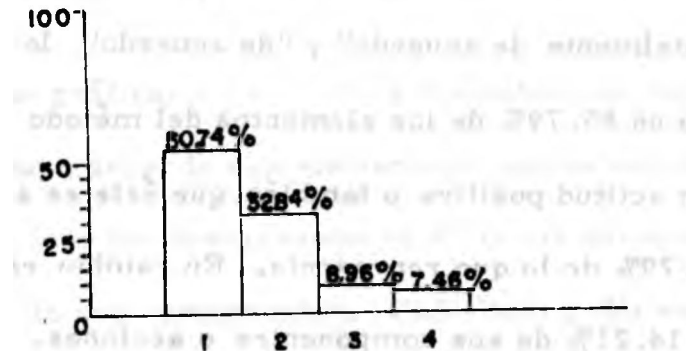
ESCALA GLOBAL



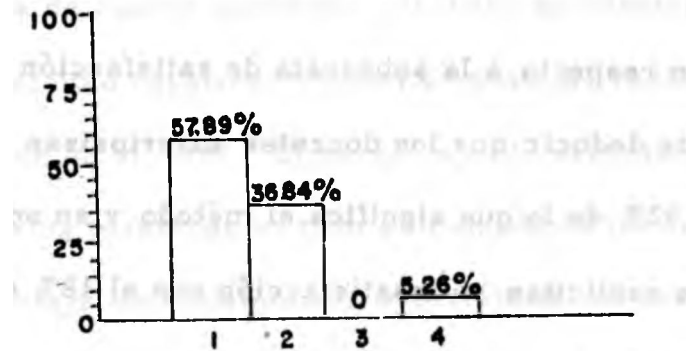
SATISFACCION



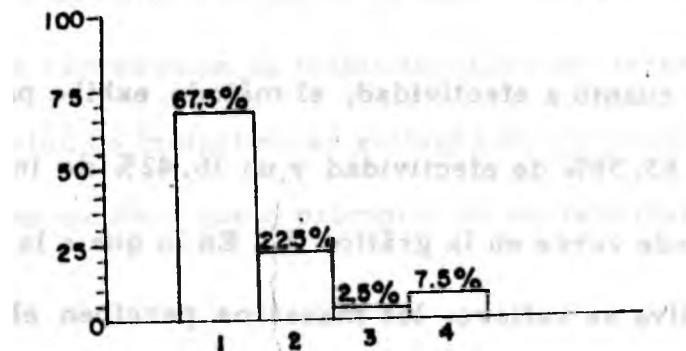
EFFECTIVIDAD



INNOVACION



SOCIABILIDAD



innovación pedagógica en un 94.73% de sus elementos.

Finalmente, los maestros perciben que el método fomenta la sociabilidad en un 90% de su acción orientada a tal fin.

**B.** Expectativas de los maestros frente al método.

Siendo el maestro que trabaja con el Sucre, como ya se anotó, un elemento con unas características y habilidades particulares para cumplir tal función, es menester tratar ahora de las expectativas que poseen estos mismos maestros frente al sistema en sí.

Dado que el método sintetiza los enfoques pedagógicos de la educación individualizada y la educación socializada, el maestro tiene que manejar con especial capacidad, para que lleguen al estudiante los propósitos en que está empeñado el método, técnicas y habilidades como por ejemplo la capacidad para observar a los estudiantes, escucharlos y preguntarles atinadamente; habilidad para Informarle sobre la calidad de su desempeño; saber como actuar para alentar a los de aprendizaje lento y mantener motivados a los rápidos; despertar en los alumnos el sentido de la responsabilidad, automanejo e imaginación al mismo tiempo que fomentar en ellos la cooperación y el trabajo en grupo.

Lo anteriormente expuesto permite comprender mejor las

expectativas que tiene el maestro que trabaja con el Sucre, las que se han clasificado en: expectativas de tipo pedagógico, de tipo económico, de tipo político y de tipo social, de acuerdo con lo expresado a los investigadores por los mismos docentes.

En las de tipo pedagógico, se observó en los maestros muy especialmente el gran deseo de superación y capacitación que éstos tienen con respecto al método. De ahí que algunos hayan expresado cierto nivel de inconformidad al decir que la capacitación podría ser más eficiente, lo mismo que la asesoría, la cual debe venir no sólo de las directivas y fundador del método sino también de la comunidad en general.

Una segunda expectativa se refiere al deseo de efectuar, una vez terminado el año escolar, una evaluación del trabajo realizado en cada colegio para intercambiar ideas y reforzar los elementos del método.

Una tercera expectativa se refiere a la organización por colegios de seminarios, conferencias y encuentros tendientes a promover más el método.

**Otra expectativa hace alusión al deseo de hacer más funcional la promoción automática del niño al curso siguiente, cuando sea necesario.**

Una ultima expectativa hace referencia al deseo general que tienen los profesores para que el método se haga extensivo al bachillerato\*

En las expectativas de tipo económico figura especialmente la de tener una remuneración más acorde con el costo de vida.

Las expectativas de tipo político hacen referencia básicamente al apoyo que debe dar la Secretaría Departamental de Educación al método, en cuanto a su aplicación en las escuelas oficiales, aspectos locativos, dotación de muebles y material de enseñanza con base en el modelo Sucre.

Las que podrían denominarse expectativas de tipo social se refieren al deseo de dar mayor divulgación al método, lo mismo que una mejor información a los padres de familia en relación con la filosofía y funcionamiento del Sucre.

Maestros jóvenes y maestros experimentados.

De las entrevistas, encuestas y observaciones hechas a los maestros que siguen el método Sucre, se infiere en primer lugar que tanto los maestros que se inician en la experiencia; como los ya experimentados, se encuentran satisfechos con el trabajo que realizan, es decir con el método Sucre. Se observó cómo todos ellos sin

excepción alguna defienden el método, motu proprio, a la vez que algunos hacen reparos respecto de la forma y apoyo que a veces se le da al método, bien sea en cuanto al aspecto locativo que en ocasiones es poco amplio y carente de sal n especial para actividades colectivas; en cuanto a la insuficiente capacitación del profesorado; y en cuanto al poco contacto con los otros colegas que siguen el método.

«

En segundo lugar, se observan diferencias en cuanto a los logros obtenidos con el empleo del triodo, debidas a la experiencia de los maestros en el manejo del Sucre. Mientras los maestros experimentados manejan eficientemente y por lo tanto con muy buenos resultados los diferentes elementos propios del método, hecho que influye en su nivel de satisfacción, los maestros jóvenes muestran algunas dificultades en el manejo de tales elementos, lo cual les comunica cierta inquietud y cierto grado de insatisfacción que a la larga afectan la eficiencia del método mismo. La anterior situación es apenas lógica si se tiene en cuenta que:

- 1) Las escuelas normales y universidades forman maestros que se supone van a trabajar con el método de enseñanza oficial,

esto es, el tradicional.

- 2) A pesar de los cursillos de inducción y conocimiento **filosofico** del método que se hacen cada vez que se inicia **el año escolar**, muchos de los maestros jóvenes no logran asimilar de **una vez** fielmente los postulados que propugna **el método y sobre todo** carecen de experiencia docente, elemento **éste de por si muy** valioso si se quiere obtener rendimiento y **eficiencia en el trabajo**. De ahí que exista entre los maestros **experimentados y** los **renes** algunas diferencias en cuanto a **desempeño y eficiencia** con el m. todo Sucre.

Es bueno señalar, además, que los elementos **propios del método** exigen también gran capacidad y **vocación, además de identificación** con el cambio pedagógico, si es que se **pretende obtener** los logros propuestos.

Como puede observarse en el cuadro, existe correlación entre el tiempo de manejo del m todo y la opinión sobre **la capacitación** recibida para dicho manejo. Un **50%** de los docentes **con** menos de un año de experiencia, en efecto, opinan **que la capacitación** es insuficiente, mientras que el **otro 50%** **dice que** es adecuado. Para los profesores que tienen **de 1 a 3 años de trabajar** con el método la opinión es diferente: va un **25%** considera

Cuadro 8. Opinión de los maestros sobre capacitación recibida en torno al Sucre, por años de experiencia en su manejo.

Experiencia / Capacitación	Menos de 1 año	1 a 3 años	Más de 3 años
Muy completa		25%	
Adecuada	50%	50%	100%
Insuficiente	50%	25%	

dicha capacitación como muy completa, el 50% la consideran adecuada y solo un 25% la califica como insuficiente. Y para el 100% de los profesores con más de 3 años de trabajo con el método la capacitación recibida es adecuada.

Se nota entonces en forma clara como a medida que se adquiere más experiencia en el trabajo con el método, cambia en una forma positiva el concepto que se tiene sobre la capacitación dada.

Esta situación se extiende también a la opinión sobre efectividad del método ya que los profesores **con más de 3 años de experiencia** con el método no sólo asimilan más fácilmente los principios

filosóficos propios del Sucre, sino que también lo» ponen en práctica con facilidad y eficiencia.

D. Capacitación de loa maestros.

La correlación aludida se explica mejor si se echa una mirada al procedimiento de capacitación, que es más una capacitación en la acción que una preparación a partir de cursos aislados.

Los maestros son seleccionados por título y experiencia general y sometidos a un curso de una semana intensiva, al inicio del año escolar, para recibir la filosofía y los elementos que deben manejar en el Sucre. A mediados de cada año se realiza un nuevo curso, en el cual se exponen además, las dificultades presentadas; se evalúa lo realizado hasta el momento y se trazan estrategias para corregir las fallas. Se presentan también inquietudes, nuevos aportes para el método ya que éste no es algo acabado, pues siempre está en vía de mejoramiento. Por otra parte, durante el transcurso del año los diferentes coordinadores se reúnen sistemáticamente con los maestros para evaluar la marcha de la experiencia y exponer las dificultades existentes. Es pertinente recordar también que lo» maestro» cuentan con la asesoría permanente del iniciador del método.

E. Los Administradores evalúan el Sucre.



Con el fin de conocer el pensamiento que sobre el funcionamiento del Sucre, tienen los administradores de cada uno de los colegios en donde se trabaja con este modelo pedagógico, se realizaron entrevistas a dichas personas sobre los aspectos pedagógicos, administrativo y social relacionados con la experiencia.

- I. El aspecto pedagógico. Se observó que la mayoría de los administradores se encuentran satisfechos no sólo por los resultados obtenidos con la aplicación de éste sino también por la forma como ha funcionado; hay satisfacción en cuanto a la flexibilidad en el curriculum y en el horario de la clase, en cuanto a la oportunidad para profundizar más en los temas; por el sentido de autorresponsabilidad, creatividad, criticidad, espontaneidad, sociabilidad y cooperación e investigación fomentado en los niños. Es bueno advertir aquí que los investigadores constataron personalmente la existencia de dichos valores en los niños, ya que hubo diálogos con ellos y se conocieron diferentes trabajos escolares realizados por los mismos.

También es notoria la satisfacción de los administradores por el sentido que se le da a la evaluación del trabajo escolar, pues ésta no sólo fomenta la autorresponsabilidad al dejar que cada niño se de cuenta por sí mismo de los logros académicos

alcanzados, sino que abarca también y ayuda a **promover todos** los campos de la personalidad.

La satisfacción de los administradores proviene **también de la** actividad que despliegan los niños, demostrando que haciendo aprenden; proviene asimismo de que el método enseña a compartir en forma eficiente, superándose con facilidad la **timidez** y egoísmo de algunos niños.

Por otro lado, los administradores coinciden **en afirmar que** los profesores que siguen el método demuestran **gran satisfacción** al trabajar con éste y son cada vez personas **mas competentes** en el ejercicio de su profesión.

**En** resumen, se observa en los administradores **un buen grado** de satisfacción respecto de los logros obtenidos **con el Sucre** tanto en el campo instructivo como formativo.

2. El Aspecto Administrativo. Los administradores de las **escuelas** oficiales en donde se siguen algunos elementos **propios del Sucre**, son perentorios en manifestar cierto grado de descuido y poco apoyo que el gobierno les presta para que se **cumpla fielmente** con los objetivos propuestos por **este sistema de enseñanza**. Ello incide lógicamente en la efectividad del **método**.

Manifestaron, además, que personal docente con alguna experiencia de trabajo con el Sucre es trasladado a veces en forma inconsulta, siendo remplazado por profesores que sólo trabajan con el método tradicional, lo que se convierte en un serio y obvio tropiezo.

Igualmente, los administradores oficiales confirman la poca colaboración que el gobierno les da respecto de dotación, mobiliario, instalaciones locativas adecuadas y material de enseñanza.

3. El Aspecto Social. Finalmente, los administradores que trabajan con el Sucre afirman que los padres de familia y la comunidad en general aceptan el método y por lo mismo lo apoyan.

## SIGNIFICACION DE LA INNOVACION Y LIMITANTES PARA SU GENERALIZACION.

### A. Significación de la innovación: observación de efectos en los niños.

La observación de campo, realizada directamente por los investigadores en los colegios que siguen el método, permitió comprobar en parte efectos atribuibles a la aplicación práctica de operacionalizaciones concretas de la teoría del Sucre. La observación se realizó en los aspectos pedagógico, económico y social.

#### 1. En lo pedagógico.

El Sucre, en primer término, se snle del esquema tradicional de enseñanza. Su enfoque reúne elementos de varios modelos pedagógicos: el transmisionismo conductista, el espontaneísmo o desarrollismo pedagógico y la pedagogía institucional.

Los observadores contrastaron cambios a trave's de los siguientes objetivos:

- a. Fomento de la creatividad, de la autorresponsabilidad, del espíritu crítico y de la independencia en los niños. Estos objetivos se relacionan preferentemente con el enfoque pedagógico desarrollista de permitir el crecimiento libre del

"A doña Myriam por su gran labor porque hizo un colegio y hace gente nueva y responsable".

"A todos los que trabajan con el Ateneo Horizontes y cada día dan una mejor imagen a nuestro colegio".

Sección: "Opinamos".

"A todos los profesores porque aunque tengan mucha rabia nos aguantan y cumplen con su labor".

2) Ejercicio de Redacción para el "texto libre".

"La Casa de Pedrito.

Pedrito tiene una casa y también abejas. Hay un camino, montañas, árboles, manga, hay piñas y tiene una hermanita que está dentro de la casa.

El hermanito se llama Pepe y la hermanita Rosita; son alegres y juegan mucho.

Se quieren mucho".

Eduardo Enrique Reglo C.  
4o. de Primaria.

"El Rio y la Nube" (fábula).

"Había una vez un rio que era muy creído y tenía una amiga que era la nube; un día el rio le dijo: mira, yo soy mucho más rico que tú, pero la nube le respondió: qué importa ser más rica, si estoy contenta como soy"

Un día contaminaron el rio, y la nube estaba por ahí y se puso a reir muy duro y le dijo: eso te pasa por

niño siguiendo su desarrollo espontáneo.

Los investigadores pudieron detectar la **implementación** real de estas conductas en indicadores como la **composición** escrita, en la cual se destacan la **fantasía libre»** y la habilidad en la expresión de las ideas; **asimismo**, se verificó la realización del librito personal, el **periódico del aula** y el texto libre, mecanismos que el **método** utiliza para desarrollar los atributos mencionados, **principalmente** la creatividad, independencia y criticidad. **Muchos ejemplos** concretos fueron recopilados por los **investigadores**, entre los cuales conviene mencionar:

- 1) Periódico del aula (Jesús de la **Buena Esperanza de Bello**, 5o. de primaria, Colegio Popular, y **Ateneo Horizontes**, 4o. de primaria, colegio clase media-media)

Sección: "Critizamos".

"Protestamos por el mal servicio **de los teléfonos públicos** y por lo sucio de los sanitarios".

Sección: "Social".

"Felicitamos a las profesoras **por su viaje a San Andrés** y al Rector por tan excelente reconocimiento **al profesorado** que bien merecido se lo tienen".

ser tan creída.

"No debemos ser creídos".

Juan David Martínez Maya  
4o. A. de Primaria.  
Jesús de la Buena Esperanza

Para presentar una visión más amplia de los trabajos observados en los niños que siguen el Sucre, éstos se transcribirán en el apéndice de la investigación.

- b. Objetivos relacionados con la integración de todos los niños a las discusiones y desarrollo de objetivos instruccionales y sociales del aula; independencia en el estudio de las unidades ubicando al profesor como recurso más que como director del proceso de aprendizaje; flexibilidad de horarios para permitir a los niños escoger libremente la secuencia y dosificación de materias por estudiar en los bloques de horarios; fomento de la investigación en la biblioteca de aula y socialización y solidaridad a través de la correspondencia interescolar y la práctica de compartir útiles y de intercambiar ideas e investigaciones en lá "puesta en común". Estos objetivos están relacionados preferentemente con el aspecto de la cogestión, de la posibilidad de que los niños compartan la planeación y dirección de su propia educación

e instituyan normas y prácticas, en oposición al hecho de ceñirse simplemente a un sistema ya institucionalizado y rígido que se les impone por parte del maestro.

Los investigadores detectaron en su trabajo de campo indicadores concretos de este enfoque relacionado con la pedagogía institucional. Específicamente pudieron verificar como el maestro en los colegios que siguen el método pe acerca más, en promedio, a ser un compañero de sus alumnos en el grupo, a ceder realmente el poder de que la escuela lo ha investido y acudir más bien a una disciplina de diálogo y trabajo.

Se verifico también cómo cuando el profesor deja el salón, los niños continúan laborando en sus unidades y éstas las trabajan escogiendo voluntariamente las áreas y cambiando de área a voluntad, dentro del bloque horario respectivo.

Es conveniente anotar que los observadores fueron docentes que trabajan con modelos diferentes, principalmente el convencional o tradicional, por lo cual el contraste hace más válida la observación de estos indicadores.

El periódico de aula, verdadera tribuna libre para criticar,



proponer, comentar y crear, puede considerarse como otro mecanismo de cogestión.

Interrogado un niño para que p<sup>r</sup> escrito describiera el método, anoto:

"Es interesante porque no nos dicen nada.

Y es muy bueno porque aprendemos mucho también a estudiar.

También hay la tarjeta guión que nos indica lo que vamos a hacer.

También se desarrolla el método en equipos, también la correspondencia y el centro de interés.

Utilizamos la biblioteca cuando necesitamos consultar, cuando el guión manda. En la biblioteca hay Historia de Colombia, Lenguaje Integral, Valecillo, Ciencia Activa. Para elaborar el centro de interés nos formamos en equipos.

El periódico: también hacemos el periódico con lo que nos gusta, fomentamos humor, felicitamos y criticamos."

## 2. En lo económico.

Como se pudo demostrar a través de los instrumentos aplicados, y cuyos datos ya se expusieron en el capítulo II, los costos que demanda el Sucre no son superiores a los que origina el método tradicional. La parte correspondiente a las unidades de trabajo, útiles y otros elementos de trabajo son sufragados por los padres de los niños, correspondiendo a los colegios sufragar los gastos de la correspondencia interescolar, la edición del texto libre y

los encuentros interescolares. Sería importante **pensar en que** las asociaciones de padres de familia pudieran **llegar a sufragar** los gastos para las bibliotecas de aula y las fichas **de auto-instrucción** de los niños , o por lo menos colaborar **en ello para** descargar en parte a los padres y a los colegios.

### 3. En lo Social.

Las observaciones realizadas sobre el **funcionamiento del método** permiten pensar que sus elementos tienden a **desarrollar** una visión más adecuada del mundo y del momento **histórico que** vivimos. Tienden, también, a crear actitudes **menos competitivas**, más cooperativas; a devolver el habla al **niño** y a **propiciar** el pensamiento divergente, del cual pueden **surgir alternativas** de cambio social.

Como se expuso en sección anterior, no puede pedirse **al método** un cambio estructural que solo es dable a partir de un cambio **en** el proyecto político del país. Su acción es más de ambientación general y de cualificación del proceso educativo.

### **B.** Limitaciones encontradas.

Es obvio que todo no funciona de acuerdo con **los planteamientos teóricos**. Hay muchas deficiencias en la capacitaci*i*>n **de los maestros, debida**

en buena parte a la fluctuación y poca estabilidad de los mismos. El cambio anual de profesorado hace retroceder muchas conquistas. Hay que tener en cuenta que la preparación profesional de los docentes se hace en las Normales dentro de un modelo tradicional orientado hacia el poder, no hacia la cogestión y tal estructura mental, actitudinal y conductual es muy difícil de cambiar. Se requieren años de capacitación y de ejercicio para que los docentes asimilen la filosofía del método y se conviertan en expertos en Aprendizaje en lugar de insistir en su rol de instructores.

Otra limitante proviene de la dotación de las bibliotecas de aula. En algunas los libros no son suficientes en número y en variedad y en algunos grupos muchos libros son prestados por los mismos niños. Esto obstaculiza el objetivo de consulta personal e investigación perseguido insistentemente por el método. Puede entorpecer también el aprendizaje adecuado de las unidades.

Finalmente, es ostensible una falta de apoyo administrativo y operativo inmediato en los colegios o la coordinación de este apoyo entre administradores y maestros. En los colegios no se ha logrado especializar a nadie en el método, quizá por el cambio mismo de profesores. Ante esta realidad, deberían ser los Rectores mismos quienes asumieran la asesoría respectiva a los docentes, dependiendo

asi los colegios, cada vez menos, de la asesoría directa del iniciador del método.

VIII. EL CASO DEL METODO "CLEBA" DE EDUCACION  
POPULAR BASICA DE ADULTOS.

Coinvestigadores :

Jesús Betancur Ramírez

Jaime Cartagena Bermúdez

## BREVE HISTORIA DEL "CLEBA", FILOSOFIA Y BASES TEORICAS.

## A. Historia.

El origen del Método Laubach se remonta a 1930 en Filipina» y mas concretamente en la provincia de Lanao, cuando su precursor Frank Laubach, entrando en contacto con la realidad en que vivían los habitantes de esa provincia, encontró que su idioma, el Maranao, no se había escrito todavía. Entonces, partiendo de un análisis de la lengua, se dio cuenta de que solo 16 letras representaban los fonemas. Con esta base Laubach enseña a leer el maranao con el método global, cuyos resultados no fueron del todo motivantes. Hubo entonces de recurrir a la fonética como medio para enseñar con resultados más halagadores.

En su trabajo con el comité responsable del programa se descubrió que tres palabras claves contenían todas las consonantes del maranao y que combinando todas las vocales con las sílabas de las palabras claves, se constituían muchas frases y oraciones llenas de significado.

Para asegurar el aprendizaje del adulto, se le preguntaban las palabras con frecuencia tal que fueran fácilmente reconocidas por el adulto. También utilizaron canciones con las que el pueblo

estaba familiarizado y así el método de la palabra clave fue fácil de enseñar y fácil de aprender.

El Método Laubach.

De las primeras experiencias de Laubach en Filipinas, África y especialmente en la India, surgieron algunas reformas al método inicial:

- a) La asociación de la forma de la letra con un objeto cuyo nombre empieza con el fonema que representa.
- b) Todas las lecciones del material o cartillas son similares a la primera lección presentada como muestra: o sea que el alfabetizador trabaja correctamente la primera, puede enseñar las demás lecciones tan fácilmente como ésta.
- c) Los nuevos elementos introducidos se presentan por lo menos cinco veces en cada lección.  
i
- d) Introducción en cada lección de una historieta o un texto para leer con un máximo de cinco palabras nuevas; estos textos se caracterizan por ser fáciles para el adulto. De esta manera adquieran seguridad y confianza en la lectura.

Para Laubach su único objetivo era que el adulto aprendiera a

leer la lengua que hablaba tan rápido y agradablemente como le fuera posible.

Los principios generales de carácter técnico-didáctico del Método Laubach son:

- a. Relación sonido símbolo.
- b. Aprendizaje a través de la asociación.
- c. Se mueve de lo conocido a lo desconocido.
- d. Se utilizan contenidos significativos.
- e. El aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura.
- f. La conversión del educando adulto en alfabetizador.

La Fundación Laubach inicia su trabajo alfabetizador en nuestro país hacia el año 1963 en la ciudad de Bogotá. Un año más tarde adquiere fuerza en el Departamento de Antioquia, en la ciudad de Medellín, con el movimiento del magisterio voluntario, poniendo así las bases para que la Fundación Laubach y el Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia celebraran un convenio mediante el cual se creó el Centro Técnico de Alfabetización. Este tenía entre otras funciones las siguientes:

1. Capacitación con el Método Laubach de bachilleres y otras personas que tuvieran que ver con la alfabetización.



2. Organización y asesoría técnica en programas de alfabetización a centros que desarrollaban esta actividad.
3. Preparación de cartillas para la enseñanza de lectoescritura.
4. Producción y distribución de materiales **de** lectura y **de** seguimiento y del periódico especializado del Centro.

En cuanto a la preparación de materiales didácticos, el Centro contrataba a escritores para que elaboraran documentos adecuados a la tarea alfabetizadora aunque sin consultar debidamente la realidad del educando.

El Centro Técnico de Alfabetización empezó adscrito al Departamento de Investigación y Servicios a la Comunidad, en desarrollo de sus funciones el C.T.A, capadlo a un gran número de bachilleres, para que cumplieran con el Decreto 2059 de 1962, ofreció cursos a coordinadores de Colegios y asesoró acciones y campañas alfabetizadoras en varios departamentos. Este trabajo lo realizó con un equipo integrado por aducadores de adultos, en comisión, comunicadores y algunos profesores y estudiantes de la Facultad (monitores).

En 1974 el Centro se separa de la Universidad ante **la** dificultad **de** concillar enfoques filosóficos y aparece el "**CLEBA**"« **como** entidad privada, sin ánimo de lucro.

En Colombia, se introduce, a partir de 1970, la metodología de la investigación temática de Paulo Freire como enfoque que sirve para la formación del oprimido y como elemento básico del trabajo del Centro y así se crea el programa de investigación y evaluación de materiales. La primera investigación temática se realiza en la ciudad de Medellín y se empieza a consolidar así un trabajo cada vez más dinámico y comprometedor que, partiendo del educando, le permite conocer e interpretar la realidad y crear condiciones para su transformación. Inicialmente se comprende el trabajo en sectores populares urbanos, luego en sectores rurales, principalmente en el Municipio de Yolombó. Luego el CLEBA emprende el trabajo en siete proyectos a saber; Urrao, Fredonia, San Pío X (en Medellín), San Joaquín (Santander), Carmen del Atrato (Chocó), Calamar (Bolívar), Minas de Amagá y Granizal (en Medellín). El trabajo ideológico educativo constituye la etapa de configuración final integrada al Movimiento de Educación Popular y se caracteriza por su enfoque hacia una alfabetización alternativa, una asesoría permanente a grupos de voluntarios y suministro de materiales de alfabetización y post-alfabetización. Algunos centros prosperaron, otros fueron rápidamente en decadencia. En la actualidad el trabajo más significativo se adelanta en Fredonia, Calamar, Minas de Amaga y Carmen del Atrato a pesar de las restricciones económicas que ha tenido que

afrontar. En efecto, el "CLEBA" recibe su financiación de una fundación norteamericana, la cual, debido al recorte que la administración Reagan ha hecho a los programas sociales, afronta difícil situación económica que se ha reflejado en los programas de la fundación en Latinoamérica. Por tal motivo la planta de personal ha tenido que ser recortada significativamente, lo mismo que las publicaciones y el apoyo a otros proyectos.

#### **B.** Filosofía y Bases Teóricas.

Antes de abordar directamente los fundamentos teóricos del Método Laubach es conveniente echar una mirada a la evolución de la pedagogía y a su fundamentación filosófica en el transcurso de la historia.

A lo largo del desarrollo de la filosofía, sujeto y objeto se han polarizado y la predominancia de uno u otro ha determinado corrientes filosóficas que basadas en el principio aristotélico de la exclusión mutua desarrollan un esquema de acuerdo a unas conveniencias de clase. Las corrientes idealistas subrayan la importancia del sujeto y desprecian el objeto así esta sea la misma materia del cuerpo humano.

La patrística enseña un idealismo **subjetivo** que **sirve como guía** para oscurecer todo, hacer aparecer dogmas y misterios y **evitar** el develamiento de la realidad; pero no **es** solo hacia el

siglo XII la época en la cual se instaura el reinado del sujeto; posteriormente y frente a la aparición de los empiristas, resurge patrocinado por los déspotas ilustrados con figuras de la relevancia de Kant, Descartes o Fichte y todavía hacia el siglo XX en vista del fracaso del existencialismo hace eclosión en los discursos de los grupos religiosos ahora con un fanatismo exagerado con el que quiere compensar su debilidad y su asistematicidad. El empirismo al que llamaremos Objetivismo no ha sido menos perjudicial: En un principio apareció como la única fórmula para evitar la tendencia a ocultar la verdad y el Organon de Bacon se consideró como el paso definitivo para que surgiera la verdadera ciencia de la confrontación de la teoría con la práctica, pero bien pronto empezó a mostrar sus errores que sirvieron para la resurrección de un idealismo que tornó al empirismo más idealista a ti. Petulancia, dogmatismo, rechazo a todo lo que no se pudiera contrastar inmediatamente, al innatismo y al subjetivismo, frenan los logros que en un primer momento pudo tener. Marx tiene razón en sus críticas. El hombre, por ejemplo, que antes era la síntesis inexplicable de la creación, ahora es un metro con ochenta de carne y huesos recubierto de ropa. Los empiristas no puede ir más allá "Han retirado el borracho pero a costo de destruir la cantina". Los eclecticismos se van de uno u otro lado y algunos llegan a ser tan radicales que asombra que ellos mismos se designen como

críticos. La filosofía marxista no contempla sujeto ni objeto, ve en esa relación todo un proceso en el que ambos interactúan y se subjetivizan y objetivizan en los diferentes momentos del proceso dialéctico.

Sobre esa base filosófica, adecuada a las necesidades de la "escuela", se edifica la relación profesor - alumno. profesor e» el sujeto y el alumno es el objeto, la escuela debe domesticar al hombre y quitarle esos instintos malignos que va adquiriendo. Esa cerosa contradicción de un hombre creado bueno por Dios y colocado en una sociedad buena solo puede explicarse con la aparición de demonios en el alma del hombre que lo corrompen y le convierten en un esclavo de sus bajas pasiones. Nada pudieron decir los alumnos de Platón, Sócrates o Pitágoras hasta que no salieron de la academia o se separaron de sus maestros para asumir ese mismo papel. La escolástica es todavía más rigurosa y prolonga su influencia hasta el siglo XX en la disposición de las aulas, la relación docente-discente y en mucha parte de su contenido y dogmatismo.

La primera innovación pedagógica de fondo es la teoría de Rousseau en 1763 cuando afirma que la educación, la ciencia y la cultura han corrompido al hombre. Propone en su libro " El Emilio" que el niño aprenda lo menos posible mediante palabras y libros y lo más que se pueda y el mayor tiempo posible por medio de la propia

experiencia y el maestro únicamente establezca el equilibrio entre deseos y cualidades. El niño debe poder saltar y jugar naturalmente como un cervatillo y el maestro no debe ser otra cosa que el auxiliar de esa naturaleza.

Es tan diferente la concepción Roussoniana de la Tradicional que Voltaire se ve obligado a expresar: "Cuando se lee a Rousseau da ganas de caminar en cuatro patas".

Esta teoría surge y prospera en el entorno de la Francia prerrevolucionaria; la burguesía puede decir lo que quiera, se predica la libertad absoluta, la igualdad y la fraternidad. Desaparece la escuela, la relación educador-educando da un giro de 360 grados y todos los aspectos didácticos revientan y ceden paso a una metodología basada en la misma naturaleza del niño. La misma burguesía reconoce posteriormente que se plantea una utopía descabellada pues la nueva escuela debe reproducir las nuevas formas económicas reinantes. Sin embargo, la concepción de Rousseau se convierte en bandera del movimiento de reforma pedagógica y es institucionalizado por la pedagogía a partir del niño, de María Montessori y perfeccionado por Berthold Otto. En estos los materiales didácticos y la planificación deben partir del impulso natural del niño y el maestro no debe intervenir en los mismos. Esta tendencia empieza a propagarse y se construyen modelos que

a todo nivel cuestionan la autoridad; son aquellos de decidido individualismo en los cuales se nota una preocupación por liberar al hombre de las cadenas sociales, con el fin en unos casos de proclamar una teoría innovadora y en otras de efectivamente hacer reventar los males atacando las instituciones que constituyen las células de la sociedad.

La teoría de Rousseau se va al otro extremo de la filosofía educativa anterior, pero siempre en una dirección y deja una parte trunca. Es un producto de la época que a nivel de lo denotado aparece como un principio de libertad pero no puede realizarse en la práctica ni aún con o cambio de las estructuras sociales. A pesar de todo, los elementos teóricos que aporta están presentes en todos los trabajos que se adelantaron en los siglos XIX y XX.

El hombre según afirma Marx es una determinación de la sociedad primitiva y su educación debe ser el resultado de una interacción social. Ambos interactúan en un medio que a la vez que lo transforma es susceptible de ser transformado por la práctica teórica o la acción directa sobre la misma.

Ahora, quien tiene derecho a ser educado? Hasta hace poco la educación se impartía únicamente a aquellos que por su poder político o económico tenían acceso a ella. La revolución burguesa

y en especial el desarrollo capitalista reivindicó ese derecho para las masas pero con una utilización mucho más sutil pero no menos perniciosa -Se le cambió la cachea al cuchillo para hacer creer que el mismo era nuevo-. Ahora todos tienen acceso a la primaria y la alfabetización funcional agrega a su campaña cuantitativa los elementos cualitativos que le permitirán inscribirse dentro del marco pedagógico necesario para las sociedades atrasadas de América Latina. La utilización de la educación es ideológica; se crea el mito del comunismo y otro según el cual todos tienen los mismos derechos. De otra parte el alumno no conoce ni plantea ni cuestiona la metodología por la cual se le está instruyendo. Así, pues, Paulo Freire afirma que la educación continúa con el mismo estilo de la escolástica; ni siquiera las guerras de independencia ni las nuevas concepciones desataron las ligas coloniales en lo que a educación se refiere. El hombre continúa siendo objeto y su capacidad de comprender se anula en una relación lineal vertical en la cual se le considera como un depósito que se puede llenar de contenidos vacíos. Es la educación bancaria. El profesor manda, el alumno obedece y ese rol no debe cambiar. Los contenidos no tienen ninguna relación con la vida práctica del educando, se califica de acuerdo a lo que responde. El maestro enseña y el alumno aprende en tanto que se olvida la realidad misma del alumno.



Frente a esta concepción Freire plantea una educación que:

No considera educador ni educando sino que ambos interactúan en una praxis transformadora.

El educando es responsable de su propia educación.

El educador sale del mismo proceso de educación.

El educador no dirige sino que coordina el proceso.

Ambos son educador-educando.

Parte del interés mismo del alumno.

Acentúa el sentido comunitario.

Con estos fundamentos se busca concientizar al educando y que éste se apropie de la realidad y opere sobre ella transformándola,

Laubach, por su parte, plantea que la alfabetización en el contexto educativo debe trabajarse por medio de palabras claves surgidas de las experiencias de los educandos. Esto ayudará a que la educación en general y aún más el proceso de alfabetización sea una aproximación de la conciencia a un pensamiento crítico por medio del lenguaje. La teoría de Freire y la de Frank Taubach sirven como soportes al CLEBA que a partir de estos principios intentarán formular aspectos diferentes como el contenido crítico de la palabra clave y su forma de trabajo y asesoría a grupos urbanos y rurales. Puede afirmarse además que todo logro en el pasado

sirve para reformular conceptos de la metodología. Hay que afirmar también que en adelante cuando se mencione al CLEBA habrá que remitir necesariamente a Freire y Laubach y, finalmente, que el entorno filosófico que rodea la metodología del Método es el materialismo histórico y dialéctico, *va* que el CLEBA se ha comprometido en una tarea de concientización para que cada uno se dé cuenta de su situación de clase, de su deber frente a sus compañeros de clase y de que la tarea de liberación de los pueblos de América Latina no puede hacerse sino con la liberación de cada uno de las cadenas de la explotación y de la ignorancia real y funcional.

La investigación es elemento importante en el CLEBA, como manera de llegar a la problemática del educando. No puede aspirarse a que la mera explicación de la realidad como un constructo teórico tenga la utilidad práctica que persigue la metodología. Toda investigación pretende en el Método Laubach aportar elementos que permitan una confrontación ideológica entre el hombre y la sociedad. Al hablar de investigación se hace referencia a los elementos metodológicos que se obtienen de las investigaciones en el seno de los grupos sociales; por ejemplo un análisis lingüístico permite inferir cuáles son los términos más utilizados en una región. Cual es el concepto que el obrero o el campesino tienen de la ortografía,

la sintaxis y la gramática dentro de su concepción fáctica del lenguaje. Qué relación establece entre lo hablado y la clase social. De esa manera el alfabetizador descubre el marco pedagógico en el cual desarrollará su trabajo, el que a su vez responderá ya a una formulación teórico-práctica y no quedará en el marco de esas especulaciones.

## ii. MARCO SOCIOECONOMICO DEL TRABAJO DEL CLEBA.

Todo proceso educativo debe inscribirse en un marco social y económico que a la vez que lo determina recibe su influjo. Mientras no se haya producido una confrontación entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, la escuela y todas sus formas adyacentes tienden a reproducir las condiciones sociales y económicas predominantes en una formación determinada. La ruptura generalmente se ha presentado fuera de la escuela pero sí en la órbita de contenidos educativos formales o no. Sin embargo, no es fácil decir si con las fuerzas productivas las que se adelantan a las relaciones de producción o viceversa. La revolución francesa se produjo por la aparición de la enciclopedia o por choque de la burguesía y el pueblo llano con los privilegios de las castas señoriales? O en la revolución rusa que causa fue predominante? Al parecer, siempre se agudiza por causas económicas y el elemento ideológico va **entrando** a medida que el nuevo orden requiere de una forma dominante diferente.

### A. Latinoamérica: Dependencia.

Los movimientos populistas no siempre comprenden lo anterior y no ven la necesidad de concientizar a los sectores populares, de ahí que los cambios que se alcanzan, o bien resultan paños tibios para subsanar problemas estructurales o terminan por empeorar la situación.

Esa es la historia de Latinoamérica que a su vez es muy semejante a la de los países del tercer mundo. En todos los países que la conforman encontramos una dominación externa e interna. Esta situación está dada básicamente por dos factores:

1. Una dependencia creciente de países poderosos en lo económico, tecnológico y cultural.
2. Estructuras internas en las cuales todos los poderes se concentran en grupos minoritarios.

Esas estructuras tienden a mantenerse ejerciendo una fuerte dominación sobre las mayorías y constituyen las causas de una marginalización creciente que encuentra su justificación en concepciones ideológicas y valores culturales que mitifican la realidad y que las mayorías internalizan por su carencia de capacidad para confrontar la realidad y asumir posiciones críticas.

En este contexto aparecen entonces los problemas del analfabetismo y la baja escolaridad como problemas fundamentalmente socioeconómicos y no pedagógicos.

La educación, pues, aparece en América Latina como un derecho en la teoría, pero como un privilegio en la práctica. Esta verdad incuestionable ha sido comprendida aún por los más destacados defensores del Modo de producción capitalista y la misma Alianza para el

progreso pregonaba la necesidad de educar al pueblo para poder operar en las transformaciones que necesita. Hasta aquí el trabajo de alfabetización a través de Acción Cultural **popular** y otros programas financiados por la UNESCO, pueden considerarse beneficiosos, pero no inocuos. Ideológicamente, se pretendía que toda América Latina viera en Estados Unidos el modelo más digno de imitar. Esa no es la alfabetización, ni la educación ni mucho menos la opción hacia la cual debe tender el hombre de América Latina. La educación básica de adultos debe tener una visión crítica que permita descubrir los obstáculos del cambio social, que promueva actitudes y valores que posibiliten un compromiso y una acción organizada, respondiendo adecuadamente a las necesidades de una producción económica dinámica y de un reajuste de las estructuras sociales y culturales que atienda a las aspiraciones de las personas en el sentido de una afirmación individual y una realización social.

**B.** Colombia: Una educación de clase.

Ahora, cuando en Colombia el Cleba surge en 1974, hay un estilo económico diferente. Del 66 al 70 se había pretendido frenar los procesos inflacionarios mediante una política de dolarización que **hirviera** para aumentar la productividad a unos niveles que permitieran la exportación y para satisfacer la demanda interna. A la vez, se estructuraba una política educativa restrictiva políticamente y con una

tendencia descentralista. En cambio, del 70 al 74 se buscaba captar el ahorro para invertir en vivienda; la inflación se acelera, la emigración cobra niveles significativos y se aumentan los cordones de miseria en las grandes ciudades. La política educativa del frente nacional no resulta afortunada; tampoco la de las cuatro estrategias,

Se intenta implantar el plan básico que tecnifica la educación intentando retirarle sus cuestionamientos políticos e ideológicos. La respuesta de las bases estudiantiles no se hace esperar como sucedió también durante el gobierno de Lleras Resptrepo con el llamado Plan Básico. En todas las reformas a la educación Colombiana del siglo XX se nota la influencia norteamericana. Aún en el decreto 088 reglamentario de la ley 43 del 75, cuyos aspectos más importantes son:

1. La nacionalización de la enseñanza. La que si antes constituía una reivindicación de la universidad y todas las demás formas de educación pública frente a los abusos de la educación privada, ahora buscaba la centralización del aparato escolar.
2. Se realizan una serie de cambios en los contenidos del currículo y de los programas, tendientes a capacitar la fuerza de trabajo de acuerdo con las exigencias del desarrollo de las fuerzas productivas para lo cual se requiere dotarlas de un cierto nivel de

conocimientos técnicos y lograr un máximo control político de las mismas.

3. Se implementan una serie de medidas para disminuir el costo de la capacitación de la fuerza de trabajo. Para ello, se reducen significativamente las alzas a los salarios de los maestros, se incrementa el trabajo y se busca descargar nuevamente sobre los padres de familia y los estudiantes la financiación de la educación.
4. La universidad pierde su carácter vital dentro de esta estructura. El mismo es desplazado hacia otros niveles estableciendo una serie de títulos intermedios que permiten ir vinculando a la producción en el menor tiempo posible, una fuerza de trabajo con niveles diferenciados de capacitación.

Estas medidas que tienen por objeto lograr una mayor rentabilidad de la inversión educativa permiten además resaltar la importancia de la capacitación técnica en detrimento de los estudios sociales y humanísticos. Es el marco histórico en el cual surge y se va configurando el Cleba, marco crítico que busca hacer pensar, como una reacción contra la política del gobierno que pretende mantener la alienación del pueblo.



C. El Cleba y su tarea social.

El Cleba parte de un presupuesto: que su tarea concientizadora no es fácil. Tiene, primero, que romper Las barreras ideológicas que el educando potencial le opone: comprende adema que la visión que aquél posee de la realidad es un todo confuso, que la metodología tendrá que entrar a organizar. Empieza entonces por cuestionar cuales son los principales problemas que aquejan a la comunidad y que tocan al individuo personalmente lo mismo que a su grupo familiar. Las respuestas a nivel de nuestro país son muy semejantes:

1. Condiciones de trabajo. Salarios bajos, poca rentabilidad del trabajo en el campo y desempleo en las ciudades, despidos masivos, necesidad de acudir a influencias para alcanzar un trabajo, pésimas condiciones para los jubilados, desconocimiento de prestaciones. Además, los campesinos se quejan de la concentración de tierras en manos de unos cuantos propietarios, mientras que miles y miles de aparceros subsisten de lo producido por una pequeña extensión de tierra.
2. Salud. Concentración de servicios médicos y hospitalarios en las grandes ciudades y para las clases más pudientes, olvido para el campesino, pésima dotación de hospitales regionales,

mala administración, incremento de enfermedades a causa de la desnutrición. Programas de salubridad que se exponen con carácter demagógico y burocratización de los entes encargados de brindar salud al pueblo.

3. Vivienda. En malas condiciones. Muchas con piso de tierra o tugurios en las ciudades con techos casi derrumbados o en latas y cartones; ningún programa popular de vivienda, alta de servicios, carácter mercantilista de las instituciones de crédito hipotecario, imposibilidad para el usuario de **clase baja** de mantener el ritmo de upaquización de la amortización; **en-**carecimiento de los arriendos y de la vivienda en general y en muchas partes convivencia con animales en el mismo recinto por falta de espacio.

4. Educación. Analfabetismo real o funcional; dificultades para estudiar en la escuela y más aun en colegios de secundaria, carencia de transporte para llegar a ellos, contenidos inservibles para el trabajo diario del hombre del campo y de la ciudad; ingerencia de caciques regionales en el trabajo educativo; olvido del magisterio especialmente del **m=c?** marginado, pésima dotación de las escuelas hambre que no permite al niño llegar a los centros ni permanecer en ellos.

5. Créditos. Se otorgan al que posee con qué respaldar una deuda y no a quien realmente lo necesita; no hay seguro para la deuda. Para el campesino, alto costo de los Insumos y bajo costo de sus productos; carencia de una política coherente por parte del gobierno con respecto a los productos agrícolas.
6. Transporte. Escaso en el campo, vías en pésimo estado. En la ciudad escaso y costoso hacia los barrios marginados.

El Cleba, posteriormente y basándose en la investigación temática, descubrirá los contenidos que más toquen con la realidad social en la que inscribe su trabajo para integrar su tarea alfabetizadora y de asesoría.

Ya descubierta esa realidad pretende que los alfabetizados la comprendan y actúen para transformarla. Por esa razón uno de los postulados teóricos del Cleba es el que estimulará la conformación de grupos de base y otras organizaciones populares de carácter político e interactuará con las acciones comunales como elemento vital de promoción y desarrollo comunitario. Por su parte la comunidad deberá mantener una constante comunicación de retorno con la entidad, la que a su vez prestará asesoría y ayuda económica a todos los grupos que alfabetizan.

De todas maneras, el trabajo del Cleba se ha visto obstaculizado por los agentes de la educación formal. La Secretaría de Educación ha censurado los programas con los mis variados epítetos (subversiva y otros); otros programas de alfabetización de adultos no comparten los contenidos políticos de la metodología y, como veremos adelante, en muchos centros se le ha visto como "enemiga del pueblo".

Esa y muchas otras razones han contribuido para que en muchos lugares una tarea que se empieza no pueda seguir adelante y para que el trabajo no se haya adelantado en las ciudades ni siquiera con un mínimo de efectividad. Los presupuestos teóricos sobre los cuales empezó a trabajar el Cleba permitían inferir que su labor podría ser muy efectiva por cuanto que, además de un magnífico equipo asesor, contaba con personas voluntarias deseosas de trabajar con el método; pero muy pronto las dificultades se iban a presentar como se verá más adelante. Por lo pronto miremos donde ha trabajado el Cleba y cuáles son sus resultados.

**D.** Marco Demográfico de las Regiones donde ha trabajado el Cleba.

El Cleba inicialmente trabajó en Amagá, Urrao, Carmen del Atrato, San Joaquín, San Pío y Oriente. Su metodología llega más al campesino que al trabajador urbano. Es conveniente analizar dos casos diferentes que a su vez permiten visualizar el trabajo del método en

regiones.

El caso de Fredonia.

En Fredonia, por ejemplo, ha llegado al pequeño cultivador de aquella región agrícola en donde el café representa el elemento vital de producción. Al lado de la pequeña parcela existen grandes fincas que tienen trabajadores asalariados. El hacendado paga salarios que oscilan entre 3.500.00 pesos y 8.000.00 pesos mensuales. El pequeño agricultor contrata en época de cosecha peones por salario diario o al destajo concertando un porcentaje o un pago por lata que se recolecte. Durante esta época el trabajo se paga bien, pero el resto del año el campesino la pasa muy mal, ya que no hay trabajo o resultan trabajos de poco valor. Las familias suelen ser muy numerosas y fuertemente constituidas. Un 70% de las viviendas están en mal estado y sus servicios son deficientes. A pesar de su cercanía con la capital, todavía tiene aspectos muy tradicionalistas.

Las vías de acceso son malas, extensas y a pesar de que cuenta con un buen servicio de transporte a la capital, éste es deficiente hacia las veredas en las cuales pequeños vehículos públicos y particulares prestan un servicio que resulta costoso ya que las líneas de vehículos para más de 20 pasajeros son muy escasas.

Las condiciones de nutrición son malas y la salubridad deja mucho que desear, por lo cual el Cleba ha hecho énfasis en el trabajo de concientización para comprender los problemas y buscar formas de solucionarlos. Políticamente el campesino no está avanzado, es asequible y no parece desconfiar de los extraños. Esto ha permitido que el trabajo del Cleba sea fácil. Siente verdadero orgullo de mostrar lo que ha aprendido y le agrada llegar a convertirse en alfabetizador. Mantiene una cierta idea de que el educador de todas maneras desempeña un rol muy importante y expresa verdadera gratitud hacia el.

Quienes han recibido la alfabetización atacan la filosofía de los partidos tradicionales y en el campo religioso aceptan únicamente a aquellos sacerdotes que se integran con el pueblo y trabajan con él. Las personas de más edad tienden a ser más firmes y parecen que comprendieran más profundamente la filosofía del método. Existe un gran compañerismo entre los educandos y una gran tendencia a que se eduquen por esta metodología todos los familiares, amigos y trabajadores. Empiezan a comprender muy bien la situación cafetera ya que toca profundamente con sus intereses.

Fuera de la alfabetización, el Cleba brinda programas de

primeros auxilios» costura, comunicación y otras materias que tienen que ver con el mejoramiento de la economía familiar; igualmente adelanta programas conjuntos con Acaipa, especialmente para las mujeres.

## 2. El caso de Minas.

En Minas de Amaga el Cleba trabaja entre los mineros, quienes a la vez son en muchos casos trabajadores agrícolas. La región es quebrada y las viviendas están construidas sobre las minas. Generalmente el suelo pertenece a una persona y el subsuelo a otra. La principal fuente económica es la minería; existen minas gigantescas como Villa Diana o el Silencio y muchas otras pequeñas de las cuales se extrae el carbón mineral para todo el departamento. La producción agrícola se reduce a la yuca, plátano y en algunas partes café. No existen grandes latifundios; el minero trabaja ocho (8) horas y recibe salarios que pueden considerarse altos. El trabajo es penoso; a veces los turnos empiezan a las dos (2) de la mañana y duran hasta las diez, cuando el minero debe ir a dormir, pero muchas veces se queda en alguno de los establecimientos que expenden licor.

La entrada a las minas es estrecha y oscura; los mineros

entran en unos carritos especiales tirados desde el exterior por un cable. El minero es parco en sus expresiones y desconfiado; lo arduo de su faena, unido al sentimiento trágico que lo acompaña porfía muerte de muchos de sus compañeros, lo hacen escéptico y maduro políticamente. Por lo general no estudia o a lo sumo asiste a uno o dos cursos escolares y desde muy temprana edad acompaña a su padre a la mina o trabaja llevando almuerzos a sus vecinos, lo cual hace que se vincule tempranamente con los trabajos mineros. Las familias son medianamente numerosas y no son muy homogéneas. La mayoría de las viviendas se encuentran en mal estado debido a las explosiones de dinamita en el subsuelo. Los servicios son buenos, aunque generalmente se cocina con carbón.

El trabajo de los grupos de izquierda, las manifestaciones continuas por condiciones de seguridad y un trabajo más digno, han creado las condiciones para un rechazo a los partidos tradicionales y a la religión de parte de muchos de los alfabetizados. El trabajo del Cleba se ha centrado especialmente en asesoría y ayuda a grupos de educandos y grupos espontáneos; el trabajo alfabetizador es notable, pero cuenta con resistencia en el sector oficial que ha intensificado la campaña Simón Bolívar en todos los sectores de Minas le Amagá.



Minas está situado aproximadamente a unos 8 kilómetros de Amaga. En general el alfabetizado por el Cleba no tiene una preparación académica tan sobresaliente como el de Fredonia, pero en cuanto a su nivel político lo supera notablemente llegando incluso a plantear cuestionamientos al mismo Cleba por aceptar auxilios de los Estados Unidos; sinembargo su preocupación constante es porque el Cleba sobreviva, aunque no parece existir ningún interés, por parte de los alfabetizados, de convertirse en alfabetizadores. La labor la siguen adelantando los coordinadores generales del programa. Generalmente los alfabetizados son o personas de edad avanzada o muy jóvenes, ya que casi todos los jóvenes de más de 20 años laboran en minas y no les queda tiempo o capacidad para adelantar un curso.

A manera de síntesis.

La observación de estas dos zonas tan disímiles nos permite caracterizar el trabajo de la innovación en las demás zonas a las cuales ha llegado el Cleba en el pasado ya que en este momento se encuentra en crisis.

Los problemas son los característicos de la región y el trabajo del Cleba se adelanta en torno a develar esos problemas y conseguir que los mismos educandos planteen soluciones. De

todas maneras, la observación más importante que se puede obtener de estos contextos es que frente a las preguntas planteadas a los educandos, siempre dieron respuestas muy políticas y concretas; la mitificación ya no cabe en su conciencia; además se ha activado tanto su concepción del mundo que parece que ya nada pudiera enseñárseles, pues su capacidad de razonar es muy amplia, dialogan abierta y francamente y adquieren una gran capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, lo cual no es fácil de encontrar en otro tipo de personas de idéntica condición social.

### iii. EL CLEBA COMO INNOVACION EDUCATIVA.

Qué es una innovación? Cómo se reconoce? Qué aplicaciones tiene?

Cuáles son sus fuentes? Qué características reviste? Que instituciones son más propensas a innovar?

La innovación es una invención o un cambio educativo que puede consistir en adoptar prácticas ya utilizadas en alguna parte y se reconoce porque es algo planeado, estudiado y estructurado para el medio en el cual se va a inscribir. Sus aplicaciones pueden dirigirse a la enseñanza formal o no formal, en el sentido de producir cambios en alguno de los elementos pedagógicos, no necesariamente para mejorar lo que ya había, sino precisamente para "cambiar". Sus fuentes se encuentran en discursos inéditos, en teorías aplicadas que pueden haber fracasado o haber tenido éxito, pero que son susceptibles de mejoramiento, o en fin, en la adaptación de técnicas o en trabajos empíricos que se adelantan a nivel formal o no formal sin un marco teórico ni una planificación.

Surge entonces una discusión. Es el Cleba una innovación? Este trabajo se ha edificado sobre el presupuesto de que tiene muchos aspectos innovadores. Aunque hay quienes no le conceden tal importancia, si se parte de los presupuestos arriba mencionados se concluirá que en realidad sí constituye una innovación.

En primer lugar, la innovación objeto de este estudio surge de dos discursos trabajados, uno en Brasil y el otro en Filipinas, a saber: la metodología temática de Freire y la palabra clave de Laubach. Ambos métodos se unen y se aplican a la realidad socioeconómica de Colombia.

En segundo lugar, se le han introducido diversos elementos que no forman parte de esas metodologías, ya que en Freire lo crítico es el contenido del discurso y aquí se le agrega un contenido crítico a la palabra clave.

En tercer lugar, se toma como elemento innovador la aplicación de la alfabetización como opción política de liberación en un país con estructuras conservadoras.

A continuación se detallan los elementos que se consideran innovativos y que ya han sido presentados brevemente pero que es obligatorio caracterizar.

#### A. La Palabra Clave.

Es una expresión surgida de una investigación lingüística en el medio donde se va a adelantar el trabajo alfabetizador. Debe cumplir las siguientes condiciones:

1. Debe ser fácil de graficar.
2. Debe ser de fácil análisis para que el alfabetizado no encuentre

dificultades en su labor.

3. Debe poseer una combinación silábica simple (una vocal y una consonante) que permita formar grupos de palabras en forma muy sencilla.
4. Debe tener una significación social y cultural que se adecúe al medio social.
5. Debe ser una palabra concreta que permita, por medio de analogías sencillas, una develación de la realidad, ya que hay palabras que están más relacionadas con una situación problema pero tienen un alto grado de abstracción.

**B.** Contenido crítico de la palabra clave.

Puede considerarse como una innovación dentro de otra. Las palabras generadoras deben tener un alto grado de significación social y cultural y encajar en la problemática en la que el individuo está inmerso. Deben ser palabras que permitan, en una situación dialogal dada, entrar a analizar, con sentido crítico, la dimensión real de los problemas a nivel local, nacional o internacional.

**C.** Relación Educador-Educando.

La relación dialogal juega un papel muy importante ya que se pierde por completo la jerarquía de profesor que enseña y manda y alumno

que aprende y obedece. Cada sesión resulta una tertulia en la que ambos se nutren de mutuas experiencias al conocer hechos sociales que afectan la situación de la vereda o del país.

**D.** La investigación temática.

El Cleba parte de la investigación temática en los sectores populares como el primer paso para cumplir sus objetivos. Esa investigación permite conocer cuales son los conocimientos y la ideología que posee la clase dominada, ideología que en cierta forma es impuesta por la clase dominante. Su finalidad es la de identificar las características lingüísticas de la región y los problemas que aquejan a la comunidad; luego elabora una metodología que permite al alfabetizado un cuestionamiento de la realidad, una toma de conciencia y una nueva actitud que le impele a la acción transformadora.

**E.** Busca que el Educando se apropie del proceso educativo.

El Cleba reconoce que la educación debe ser un proceso permanente y universal que asumen los mismos sectores populares, los que deben constituirse como sujeto y objeto en ese proceso que representa su vida política, social y cultural. De esa manera podrán tomar conciencia de sus valores y cultivarlos rechazando los externos y

alienadores y aceptando los que sirvan a la comunidad. Asimismo, podrán reconocer la necesidad de una autoeducación permanente que tienda a la formación integral. En este contexto es elemento innovador importante el objetivo de que cada alfabetizado se convierta en alfabetizador o multiplicador del proceso liberador que ha experimentado.

#### iv. ASPECTOS PEDAGOGICOS Y CURRICULARES DEL CLEBA.

##### A. 'El Cleba y la Escuela ".

Todo proceso educativo tiene dos aspectos: Uno Pedagógico y otro Didáctico. Lo pedagógico es todo aquello que rodea el proceso educativo y que tiene relación con la formación económica social y las diversas formas de expresión de los modos de producción y la manera como esa enseñanza se adecúa a las necesidades de reproducción de las mismas.

Hasta hace apenas unas decadas la enseñanza se restringía a los grupos privilegiados, pero la revolución burguesa vio la necesidad de que los obreros y trabajadores se capacitaran en la lectura, la escritura y las cuatro operaciones fundamentales. Posteriormente se promovió la primaria obligatoria y en su contexto curricular se introdujeron asignaturas tales como la Cívica, la Urbanidad y la Religión que pretenden exaltar las virtudes de la sociedad y la domesticación del hombre, además de otras como la historia, la biología y la geografía en un contexto maniqueista. En cuanto a la alfabetización, nada es diferente; la UNESCO ve la necesidad de que los países atrasados puedan copiar los modelos de desarrollo capitalista, pero para el efecto hay que erradicar las secuelas de ignorancia y



analfabetismo que rodean al mundo. Sus planes consisten en formar líderes que eduquen la comunidad sin salirse de los lineamientos trazados por sus ideólogos. Su currículo plantea, además del conocimiento de las asignaturas que se enseñan en la escuela primaria, otras de utilidad práctica inmediata especialmente para el campesino; además rodea gran parte de sus contenidos con elementos que son comunes en la realidad del campesino latinoamericano, expide cartillas y facilita la adquisición de radios transistores los cuales solo pueden ser sintonizados en la emisora a través de los cuales transmiten sus enseñanzas.

Pero a nivel ideológico las formas y el fondo de la educación funcional 10 pueden ser peores. A través de sus publicaciones **aparecen los** más caracterizados autores de la reacción, mientras que en la radio los espacios libres se dedican a una música y unos programas alienantes en nombre de un nacionalismo mal entendido. A partir de esos elementos y de su análisis, el Cleba surge como una opción **en** la comprensión de que la educación debe tener un carácter democrático que debe expresarse dentro de la escuela y fuera de ella. Su objeto es la conciencia individual dinamizada como parte de un todo y que pretende que el educando comprenda que esa conciencia **está** determinada por una formación pronominal social y que él puede actuar transformando la realidad.

Lo didáctico entendido como la relación dentro del aula y los elementos que permiten alcanzar unos objetivos pedagógicos, será tema que se tocará más adelante en esta exposición.

**B.** Función educativa y aspectos didácticos y curriculares del Cleba.

El Cleba efectúa su trabajo pedagógico a nivel de alfabetización y postalfabetización dentro de la modalidad no formal. Empieza su trabajo relacionándose con grupos de base y/o secciones comunales con el fin de interesar a sus familiares y amigos sobre la importancia de la alfabetización. Cuando los grupos se han integrado empieza el trabajo pedagógico con Dase en palabras claves utilizadas en el medio y con un contenido crítico. Estas se han logrado establecer con base en una investigación preliminar; entre las palabras claves m, s utilizadas en Antioquia se cuentan a nivel urbano: vago, policía, trabajo, robo, papá; y a nivel rural: salario, deuda, caja, cosecha, etc. Además se vale de representados en personajes que encarnan un concepto de clases: Don Pepe, es el rico; Lalo y Alejo son los proletarios. De esa manera el Cleba logra que a partir de los primeros pasos que da el alfabetizado hacia la lectura, vaya adquiriendo una concientización que le permita una desalienación.

A medida que el educando adquiere esos instrumentos se establece la relación dialogal mediante la cual se cuentan las vivencias y a

partir de ellos se trabajan las unidades posteriores. Las últimas lecturas corresponden a temas históricos vistos desde el punto de vista crítico que rompe la linealidad de los conceptos sociológicos que el campesino ha recibido mediante los sermones religiosos y los medios de comunicación burgueses. Es importante subrayar cómo, aunque los términos utilizados por los alfabetizadores con respecto al alfabetizador conserven la jerarquía de la escuela tradicional, en la práctica la relación educador educando es amplia, profunda y son notorios los esfuerzos por colocarlos en un plano de relativa igualdad. Los alfabetizados trabajan con grupos nuevos y continúan su labor de postalfabetización; en muy contados casos se ha conseguido que el mismo alfabetizado pase a ser alfabetizador. A nivel de postalfabetización el Cleba, como cualquier otro método, ve la necesidad de un trabajo práctico que sirva a los intereses inmediatos o mediatos de la gente de la región, pero siempre con una concepción crítica.

#### 1. El Método.

De todas maneras, el método en sí no es la preocupación teórica de la metodología. La dinámica de una relación dialogal profunda es mucho más importante que seguir al pie de la letra los postulados de un programa metodológico que puede contar con

múltiples obstáculos en cada una de las situaciones diferentes que se aplique; lo básico y que no puede dejar de ser objetivo del trabajo del Cleba, es que en ese ir de lo conocido a lo desconocido el papel del alumno es decisivo. Las evaluaciones que permiten ver si los objetivos trazados se cumplen, es individualizada y no competitiva. A cada persona por separado se le aplican unos cuestionarios con grados de dificultad diferentes de acuerdo a su progreso. No se trata de evaluar para saber quien gana o quien pierde, pues se parte de que la evaluación debe hacerse diferencial, ya que todos los individuos están sobredeterminados por situaciones distintas y tienen una conciencia y una posición de clase diversa.

La evaluación servirá también al educando para darse cuenta de su progreso y de lo que es capaz de reconstruir ahora. El Cleba reconoce que la experiencia del adulto es una escuela, aunque se crea que únicamente la escuela oficial educa. La praxis, entonces, sirve como auxiliar para el trabajo de alfabetización y postalfabetización, ya que es el elemento enriquecedor por semejanza o por contraste.

## 2. Los Materiales.

Aunque lo ideal es que la misma comunidad elabore las ayudas

didácticas para su autoeducación, el Cleba solamente ha conseguido que aquella realice afiches e intervenga en algunas dramatizaciones. En esta materia queda todo por hacer. El Cleba, fuera de las revistas, envía casi todos los materiales, lo cual ha llevado a un especie de paternalismo que niega al alfabetizado una parte tan importante de esa apropiación de su educación. En la práctica no se ha cumplido uno de los postulados de mayor importancia del Cleba a nivel didáctico.

### 3. Las Aulas.

En algunas partes las secciones se efectúan en sitios improvisados o en sedes de grupos o asociaciones. En otras se han utilizado aulas de escuelas tradicionales; de todas maneras y con excepción de algunos afiches, no se ha tenido en cuenta este aspecto que constituye el entorno del trabajo alfabetizador. Parece que la metodología concede muy poca importancia a la disposición física, relievando la disposición psicológica. En los sitios donde se ha trabajado en aulas de escuelas tradicionales, el trabajo se ha dificultado en vista de las tensiones que han surgido entre el Cleba y quienes imparten la educación formal en las regiones.

### 4. El Currículo.

El nivel básico de alfabetización comprende lectura y escritura. Al finalizar el curso, el alumno deberá ser capaz de: leer palabras y frases; dividir palabras en sílabas; formar palabras a partir de sílabas; elaborar párrafos y comprender textos; conocer los números y las cuatro operaciones y tener nociones de historia y geografía.

La cartilla básica de lectura, iniciadora del curso, es "Leamos y Escribamos"; empieza trabajando con algunas consonantes las cuales son la primera letra de una palabra que representa una gráfica que semeja esa primera letra (relación símbolo-grafema). Los símbolos y grafemas corresponden a problemas vivenciales dentro de la región, por ejemplo:

- a. "Pago y vago en las ciudades".

Mediante ellas se ilustran dos problemas básicos:

Los bajos salarios de la clase obrera y el desempleo.

- b. "Deuda y salario en los campos".

Mediante ellos se ilustran los problemas:

Bajos ingresos del campesino y deudas a la Caja Agraria y a otras instituciones, lo que sumado a los bajos precios de los artículos en el mercado, al encarecimiento de los intermediarios, o a alguna desgracia natural, puede llevarlos

a la ruina.

A partir de las sílabas de la palabra clave, el alfabetizado debe formar otras palabras, tales como:

Paga	Vaga
Papa	Pavo
Pega	Vive

Las vocales se enseñan a partir de las consonantes, trabajadas así:

pa-pe-pi-po-pu

va-ve-vi-vo-vu

Todas las demás lecciones tienen la misma metodología de la primera, lo cual facilita el trabajo del alfabetizador. Las últimas son textos críticos que permiten al alfabetizado un mejor cuestionamiento de la realidad y textos críticos históricos que persiguen un idéntico fin.

Algunos de esos textos tienen frases como las siguientes:

"En Colombia crece el desempleo".

"La clase trabajadora debe unirse".

"Los trabajadores han logrado sus derechos con grandes luchas"

"Es necesario comer frutas , pero no podemos porque son muy caras".

"La iglesia debe estar con los oprimidos".

Además, algunos conceptos sociológicos trabajados por el materialismo histórico son ilustrados por medio de frases con un contenido temático, así: "El dinero de Don Pepe lo ha sacado del trabajo de Lalo y Alejo". "La deuda de la Caja jode a Julio". "Los salarios son bajos, oso nadie lo duda".

En cuanto a los números se empieza por enseñar el número uno y se ilustra por un objeto que lo representa (el número va creciendo secuencialmente). El sol representa al uno, un burro y sus patas dan a entender el cuatro, mientras que las patas de un zancudo ilustran el seis y las de una araña el ocho y así hasta el 10. A) mismo tiempo se presenta un número creciente de monedas. De una manera idéntica se ilustran los números hasta el 100 y se van presentando gráficos con un creciente grado de complejidad para que el adulto determine el número y discrimine las clases de objetos que se muestran. Igualmente se presentan números en textos y en signos para que se haga la equivalencia correspondiente. En este texto básico se llega hasta un millón y no se trabaja todavía con operaciones aritméticas,



las que se enseñarán en el período de postalfabetización y se reforzarán en la cartilla llamada "Las cuatro operaciones en la tienda".

La postalfabetización comprende conocimientos complementarios a la educación básica» conocimientos sobre cultura general y cursos prácticos sobre:

Costura	Primeros auxilios
Higiene	Cuidado de los hijos; etc.
Técnicas agrícolas	

Además se han publicado más de cuarenta textos con diversos temas, siempre con un contenido crítico. Entre los que más se destacan pueden mencionarse:

1. Nos comunicamos.
2. Mi hijo.
3. Por qué hay que cooperar?
4. David mejora a su pueblo.
5. Curémonos mientras llega el doctor.
6. Clarita espera un niño.
7. Quieres una casa bonita?
8. La insurrección de los comuneros.
9. Lo hicimos nosotros.

10. Derechos y deberes del trabajador.
11. El estado.
12. La modistería.
13. Distintas clases de organizaciones.
14. Las reglas del baloncesto.
15. Te gustaría criar conejos?
16. Enfermedades más comunes en los niños.
17. La salud de la boca.
18. Bajos salarios, desempleo y vida cara.
19. Por la calle camina la inseguridad.
20. La tierra, su historia y sus dueños.
21. Seguridad social del trabajador.
22. Todos debemos tener casa.
23. Educación sexual de los hijos.
24. Nuestra salud.
25. El problema agrario.
26. La lucha por el derecho al transporte.
27. La educación para todos.

Como se puede observar, el contenido, de los libros publicados comprende una variedad de temas que sirven para la formación integral del educando. Lógicamente y como se inscribe dentro del sector no formal y no cuenta con aprobación de los estamentos

educativos, no puede conceder grados ni títulos y quien desee acceder a niveles de educación secundaria debe someterse a los exámenes correspondientes de parte de alguna institución reconocida por el estado. Sin embargo, los adultos se han apegado tanto a la metodología que esperan que sea el Cleba, por medio de sus libros y cursos, el que continúe con su educación avanzada. A pesar de todo, si alguno quisiera continuar con estudios secundarios, puede hacerlo perfectamente ya que la metodología lo ha preparado suficientemente como se ilustrará más adelante.

### C. El Cleba y los alfabetizadores.

En las entrevistas adelantadas con alfabetizadores se detectaron los siguientes aspectos que tienen que ver con la metodología:

A excepción de uno, todos los demás alfabetizadores son jóvenes que fluctúan entre los 16 y los 28 años. Todos han pasado por la educación formal, algunos son bachilleres y uno de ellos es profesional, han trabajado con grupos pequeños y el nivel de deserción es apenas del 15% con respecto a la metodología. Al, preguntárseles por la efectividad de ésta, un 33.33% afirmó que quienes estudian por la metodología del Cleba aprenden mucho; un 66.66% afirmó que el aprendizaje es normal.

El ciento por ciento afirmo que los alfabetizados elaboran materiales de alfabetización.

Todos afirmaron que la palabra clave ayuda mucho, que se aprende demasiado de las vivencias de los alfabetizados y que la enseñanza del Cleba enseña y es práctica.

Un 83. 5% afirmo que la enseñanza fomenta hábitos de lectura y un 16. 5% lo puso en duda.

Un 66. 66% afirmó que el método desarrolla muchas Inventivas, mientras que un 33. 33% afirmó que sólo desarrolla algunas.

El 100% afirmó que:

El método gusta mucho al alumno.

Lo aprendido sirve en la vida práctica.

Los materiales son buenos.

Los temas son agradables.

La relación con el alfabetizado es muy buena.

Sólo un 20% afirmó que la organización de los grupos es buena, un 60% afirmó que es regular y un 20% no contestó.

El 100% afirmó que le gusta mucho su trabajo.

Además, dentro de la escala de evaluación de la pedagogía del Cleba,

con puntajes posibles entre 1 y 10, todos calificaron su efectividad por encima de é con las siguientes medias:

Lectura	8.6
Escritura	7.8
Preparación para la vida	8.8
Compañerismo	9.1
Inventiva	8.1
Ayuda para continuar su aprendizaje	8.3

Esto permite deducir que la actitud de los alfabetizadores hacia la metodología es muy positiva. Si a este análisis se suma la observación del entusiasmo que se nota en el trabajo de los mismos, puede explicarse entonces porqué el Cleba ha sobrevivido a pesar de los obstáculos y trabas que se han atravesado en su camino. Su pervivencia, por otra parte, está muy ligada al trabajo voluntario de los alfabetizadores, los cuales hasta el momento no proceden, en general, de los mismos alfabetizados, hecho que permitiría augurar mejores perspectivas a la innovación.

v. EFECTOS, PROYECCIONES Y ESTADO ACTUAL DEL CLEBA.

A. Efectos.

1. La Lectoescritura.

Para conocer los logros de la metodología del Cleba, se aplicó un cuestionario con 7 ítems básicos a saber:

a. Lectura de una serie de palabras:

Tierra	Lluvia
Trabajo	Pueblo
Familia	Iglesia
Cosecha	Abono
Campo	Gallina

b. Separar las mismas palabras en sílabas.

c. Reconocer una palabra entre una serie parecida, ej: toro, tiene, tierra, traje, trote.

d. Escribir una frase con cada una de las palabras.

e. Redactar una historia con palabras dadas.

f. Formar palabras a partir de sílabas, ej: radio.

g. Responder a la pregunta: Cuáles\* derretios tiene el trabajador?

Los puntajes obtenidos en cada una de las 7 preguntas se relacionan a continuación y se comparan con los puntajes

máximos posibles.

(A la derecha se observan los puntajes máximos)

P/o	P. m
5	5
4.9	9
7.5	9
16.2	18
6.3	8
18.4	19
2.8	6

De otro lado, la media total obtenida es de 8.7 sobre un máximo de 10.5 con una desviación de 0.59 y una eficiencia del 82.8 por ciento.

De lo anterior se puede deducir la homogeneidad en el aprendizaje y la alta eficiencia de la metodología.

## 2. Aspectos ideológicos.

Para determinar las incidencias ideológicas de la metodología se aplicó un cuestionario elaborado en la siguiente forma:

- a. 12 preguntas demográficas,

- b. 15 en forma de escala de Likert para medir concientización ideológica, y
- c. 5 preguntas abiertas.

De las 12 primeras preguntas se puede deducir que un alto porcentaje de los encuestados sostiene más de 7 hijos; que más de un 60% son nacidos en la vereda y han residido allí por más de 5 años; que un 80% de ellos trabajan en labores agrícolas o mineras; que con excepción de tres, los demás ganan sueldos inferiores a cinco mil pesos mensuales; y que un 50% de los encuestados poseen tierras y el otro 50% no posee.

Es conveniente anotar que el mismo cuestionario se aplicó a sujetos alfabetizados por el Cleba y a sujetos alfabetizados por la Campaña Simón Bolívar. Sobre una media máxima de 2.5 para las respuestas de carácter ideológico, los alfabetizados por el Cleba obtuvieron una media de 2.00 mientras que los que trabajaron la campaña Simón Bolívar sólo obtuvieron 1.22 lo cual da una diferencia de media significativa.

Para efectos de la evaluación del cuestionario se calificaron los 15 ítems escalares con 2-1-0 y las 5 últimas preguntas abiertas con 4-2-0 > se fijaron tres niveles de puntuación!



- 1) Alto: más de 45 puntos.
- 2) Medio: entre 41 y 45 puntos.
- 3) Bajo: 40 puntos o menos.

Se entró luego a analizar el nivel ideológico de los alfabetizados por el método Cleba, controlando las variables de estado civil, sexo, propiedad de la tierra y edad.

Cuadro 1. Nivel ideológico por estado civil.

Estado Civil \ Nivel Ideol.	Puntajes con relación grado ideol.			Totales
	Hasta 40 Puntos %	41 a 45 Puntos %	Más de 45 Puntos %	
Soltero	40.0	20	40	100.0
Casado	12.5	50	37.5	100.0

En el cuadro 1 se puede observar como los casados poseen un nivel superior ya que en los dos estratos altos se ubica un 87.5% del total, mientras que de los solteros únicamente un 60% se ubican en esos niveles.

En el cuadro 2 se observan diferencias de concientización debidas al sexo, ya que las mujeres se distribuyen en forma equitativa en las dos categorías superiores, pero el porcentaje es mayor (38.6) en la de menor conciencia, mientras que los hombres

tienen un porcentaje igual en los niveles alto y bajo. De todas maneras la diferencia que se insinúa entre hombres y mujeres se ubica en el nivel alto de concientización (36.4% contra 30.7%, respectivamente). Ello puede deberse a diferencias de formación general y de control social diferencial para hombres y mujeres, no superados por la labor del m todo.

Cuadro 2. Nivel ideológico por sexo.

Sexo	I d e o l o g í a		
	40 ó rnenos Ptos. %	41 a 45 Ptos. %	Más de 40 Ptos. %
Hombres	36.4	26.2	36.4
Mujeres	38.6	30.7	30.7

En el cuadro 3 se observa que los que no poseen tierra tienden a ubicarse en niveles mas altos. Obsérvese como un 60% se colocan en el nivel de más de 45 puntos, mientras entre los propietarios apenas un 36.4% se ubican en dicha categoría. Quienes poseen tierras, además, se distribuyen en porcentajes semejantes (36.4, 26, 2 y 36, 4) en las tres categorías, en tanto que los no propietarios dejan apenas un 40% para los dos niveles inferiores que representan una concientización menor.

Cuadro 3. , Nivel ideológico, controlando posesión de la tierra.

Posesión de tierra	I d e o l o g í a			Totales
	Hasta 40 Puntos %	41 a 45 Puntos %	Más de 45 Puntos %	
SI	36.44	26.23	36.43	
NO	20.0	20.0	60.0	100.0

El cuadro 4 permite ver lo siguiente:

- 1) Ninguno de los menores de 15 años obtuvo puntaje mayor de 45 puntos, lo cual es lógico, pues no se posee edad para problematizar situaciones ni analizar su causalidad.
- 2) Los mayores de 15 años y menores de 25 años ubican un 58.4% en los niveles inferior y medio.
- 3) Los mayores de 25 años y menores de 35 ubican ya un 66% en el nivel alto y un 33.3% en el medio, no apareciendo ninguno en el nivel inferior.
- 4) Los mayores de 35 años ubican el 85.8% en los niveles alto y medio y sólo un 14.2% en el nivel inferior.

De lo anterior se deduce que la edad está asociada con el nivel de concientización y que ésta se ascenda a medida que transcurren los años y los problemas.

Cuadro 4. Nivel ideológico, por edad.

E d a d	I d e o l o g í a		
	40 o menos	41 a 45	Más de 45
Menos de 15	50.0	50.0	0
De 15 a 25	50.1	8.3	41.6
De 25 a 35	0	33.0	66
Más de 35	14.2	57.4	28.4

Para determinar el análisis de la formación ideológica a través del Cleba, es conveniente indicar lo que se hace en Fredonia y Amagá, municipios típicos de la labor en cuestión.

Además de los elementos ideológicos que el alfabetizado recibe durante el período de la lectoescritura y de los cursos que adelanta en la postalfabetización, los grupos de base y algunos líderes de la comunidad trabajan en la capacitación crítica de aquellos para que puedan convertirse a su vez en diseminadores de unas ideas políticas y de una concepción dialéctica e histórica del mundo.

En Fredonia, por ejemplo, hay dos adultos de edad más bien avanzada que recibieron la influencia de un sacerdote de la región y que asistieron a varios cursos sobre sindicalismo y derechos del trabajador. Estas personas manifiestan su satisfacción por haber logrado adquirir una concepción distinta del mundo, rechazan la politiquería

de los caudillos de los partidos tradicionales, hacen un diagnóstico completo sobre el presente y el futuro de la región, formulan llamados a la unidad de los campesinos y promueven y defienden la alfabetización por la metodología del Cleba. Esos líderes se han formado a través del proceso de alfabetización y postalfabetización y son aceptados dentro de su grupo social. De otra parte, en esta región las relaciones con las juntas de Acción Comunal y los representantes de la educación formal no son conflictivas, lo que ha permitido un trabajo efectivo y sin recelo por parte de los campesinos.

En Amaga, el trabajo del Cleba se ha dejado sentir en la conformación de comités femeninos y grupos de base y en el cuestionamiento continuo a las juntas de Acción Comunal que olvidan su papel de servicio y se entregan a los políticos. En esta región la labor es más difícil por las causas anotadas antes, a las cuales se suman los horarios extensos de muchos mineros, la compenetración del niño desde muy corta edad con la labor de la mina, el trabajo de grupos evangélicos que no ven muy bien el trabajo del Cleba y los ataques sistemáticos de los representantes de la educación formal. Sin embargo, la diferencia ideológica entre ambas regiones no es significativa ya que para un máximo de 50 puntos los de Fredonia alcanzaron 42 y los de Amagá un promedio de 40 puntos.

- B.** Proyecciones comunitarias e institucionales del Cleba y estado actual del mismo.

El Centro Laubach de Educación E sica de Adultos, cuyo objetivo central es dar apoyo y asesor a en educación popular, se ha difundido tanto a nivel departamental como nacional, sobre todo en el sector rural. Ha privilegiado este sector por ser un frente marginado no sólo en lo que a educación se refiere, sino también por el alto grado de desconocimiento de su propia realidad socioeconómica, desconocimiento que no le permite comportarse asumiendo un proceso organizativo y político de su clase que lo faculte para participar objetivamente en procesos de cambio social. Es en este frente donde el Cleba ha puesto su mira y proyección.

Para el cumplimiento de tal labor concientizadora el Cleba ha utilizado como instrumento pedagógico la investigación temática de Paolo Freire y el método de la palabra clave de Frank Laubach. En la primera el elemento básico es la investigación de la realidad tal como la perciben los sectores populares, rescatando al mismo tiempo el factor lingüístico como punto de referencia para un acercamiento más "íntimo" entre las partes comprometidas, de manera que se propicie en la relación dialogal una identificación plena al hablar un mismo lenguaje. La institución se ha divulgado en sectores donde se ha dado a

conocer esta estrategia.

Se relacionan a continuación los proyectos comunitarios de más **re-** nombre, su cobertura y proyecciones, para esbozar finalmente, el estado actual del Cleba.

1. Proyecciones comunitarias.

a. Fredonia y la acción del Cleba.

El Cleba inició contactos a partir de la necesidad sentida de un grupo de personas jóvenes inquietas por el trabajo de educación popular y que orientaban en 1975 organizaciones campesinas en diferentes veredas del municipio. Estas personas conocían los textos de la colección "Libros del pueblo", entre ellos <sup>1</sup> "La Reforma Agraria" y "Los Partidos Políticos en Colombia", libros que tratan de manera sencilla y crítica temas en boga relacionados con la política oficial de la reforma agraria, incora, etc, así mismo con la historia de Colombia, dándole un enfoque diferente al de la escuela tradicional.

Un grupo de estudiantes de derecho de la Universidad de Antioquia consiguió, además de que les fuera dictado un curso sobre educación popular, la adquisición de la colección

Libros del Pueblo a precios favorables, la suscripción del "Boletín Informativo Cleba" y del periódico "El Taller".

Mas adelante estos estudiantes, constituidos como comité, consiguieron un apoyo económico para financiar actividades concretas a nivel de educación popular, tales como publicación de folletos informativos, alfabetización, documentos, veladas culturales, etc. El Cleba por su parte exigía un plan de actividades anual y con base en dicho plan daba el auxilio económico.

La relación de la institución con el comité de Fredonia permitió financiar el proyecto y mantener dinamizado el trabajo de educación popular por unos cinco años durante los cuales el Cleba dictó cursos en comunicación, lingüística, alfabetización popular, etc.

**b.** Amaga y sus proyecciones.

Aquí el Cleba estableció contactos con personas vinculadas a grupos de base del sector minero quienes también solicitaban asesoría y apoyo en educación popular. Se conocía el Centro por los libros publicados en la colección "Libros del Pueblo" El párroco de la vereda de Minas fue y es un gran impulsador lo mismo que el joven minero y estudiante de bachillerato



José Luis Berrío. Estas personas se convirtieron en intermediarios para el desarrollo de las actividades de tipo cultural y alfabetizador asesorado por el Cleba.

El Comité Femenino de Minas es un grupo conformado por las esposas de muchos mineros, jóvenes estudiantes y de hogar, unidas para educarse en tareas prácticas que comprenden desde las artes hasta la alfabetización. Este comité también recibió asesoría educativa y apoyo económico del Cleba. Sus integrantes, luego de haber presentado un plan anual de actividades de educación popular, recibieron cursos de primeros auxilios, comunicación y modistería, entre otros.

Comentaba la directora del comité como el grupo se había proyectado hacia otros grupos de objetivos afines, entre ellos grupos de Chocó, Andes y Bolívar. Estos contactos se establecieron en encuentros de mujeres campesinas programados por entidades oficiales en la Estrella, donde se dio a conocer el Cleba y se ofreció asesoría en educación popular y apoyo económico.

En Andes, municipio situado al noroeste de Antioquia, existe una comunidad indígena, cuyos miembros fueron despojados de sus tierras por un terrateniente que las reclamaba

como su dueño. Los indígenas, por su parte, contaban con escrituras que databan de 18 años. Ante la resistencia al desalojo hubo enfrentamientos con la fuerza pública, hecho que ocasionó varios muertos y heridos. Este grupo fue asesorado por los programas de educación popular del Cleba. En Chontalito (Chocó), vereda cerca a Tumaco, el problema central consistía en conflictos en el campo laboral con los patronos por los bajos salarios y los abusos continuos de las autoridades con los campesinos. En esta vereda se conocieron los programas del Cleba, principalmente a través de los textos de la colección "Libros del Pueblo".

Es así como un proyecto bien dirigido ha permitido que otros grupos conozcan y se beneficien de los programas del Cleba.

**c.** El caso de San Joaquín.

Región ubicada en Santander y cuyo producto agrícola predominante es el fique, también recibió asesoría en educación popular y apoyo económico del Cleba. El Comité Departamental de Fiqueros fue la base de operaciones de los programas. Según evaluación realizada en 1980, el número de personas Alfabetizadas ascendía más o menos a 1<sup>^</sup>0. El proyecto de San Joaquín sigue vigente en la actualidad y la comunicación

con el centro es continua. Las revistas y los textos de la colección "Libros del Pueblo" son enviados oportunamente.

d. El grupo social Pío XII y proyecto oriente.

Grupo social juvenil urbano de Medellín, con actividades tendientes a la alfabetización y brigadas cívicas para mejorar las calles de su comunidad, el grupo contaba con cine-club para los miembros adultos de la comunidad, así como con un periódico comunitario. Recibió asesoría educativa y apoyo económico del centro.

El proyecto oriente (Comité de Fiqueros de Oriente), por otra parte, también contó con la asesoría y el apoyo económico del Cleba en tareas concretas de tipo educativo popular. El centro de reuniones y base coordinadora de programas fue la vereda de Cerro Bravo (Concepción), sitio donde se encontraban los coordinadores de los municipios de San Vicente, Alejandría y El Peñol.

e. El proyecto Calamar.

Este proyecto que puede considerarse como el plan piloto en la nueva realidad del Cleba, se asienta en el municipio de Bolívar, con cobertura en las regiones de Barranca Nueva,

Barranca Vieja, El Pílon y el progreso. La cartilla de Calamar constituyó un hecho importante del trabajo educativo popular del Cleba. Esta cartilla se logró gracias al entusiasmo del comité de educación de Calamar que siempre ha mostrado marcado interés en la promoción educativa de la región. La promotora de campo, coordinadora de la realización de la cartilla, culmina sus estudios de comunicación social en la Universidad de Antioquia y cuenta con una base experiencial muy amplia en el área de Metodología para educación de adultos y en investigación temática. El caso de Calamar se insinúa como el más promisorio en la actualidad.

**f.** Proyección a través de órganos de difusión.

El Cleba continua comunicándose con cada uno de estos proyectos a los cuales difunde material de lectura representado en los textos de la colección "Libros del Pueblo" así como el Boletín Informativo y el periódico "Taller Cleba". Cada año se cita a los coordinadores regionales de los proyectos para realizar la evaluación de las actividades regionales y obtener retroalimentación de las experiencias de cada grupo.

Como elementos fundamentales de proyección del Cleba se han constituido, pues, los cursos a los comités, el periódico, el Boletín Informativo Cleba y los textos de la colección "Libros del Pueblo".

El periódico "El Taller", que se inició con una publicación bimensual, trae temas con la otra cara de la noticia que ningún periódico oficial se atreve a narrar, tales como el desequilibrado reparto del presupuesto nacional en el cual una gran parte se dedica a las fuerzas armadas, mientras que para cuestiones de salud sólo se dedica una partida mínima, el problema del desamparo infantil, análisis explicativos del D. R. I. y sus incidencias, comentando términos técnicos que el campesino no entiende como "inflación", "divisas", etc.

De importancia en el periódico es la forma como trata de enseñar vocabulario utilizando un nivel lingüístico adecuado.

El periódico contiene también artículos que revelan hechos significativos de las regiones donde funcionan los proyectos.

Tal es el caso del café en Fredonia, la situación real del minero en Amaga, el problema del petróleo en Barranca, la situación infrahumana de Vegaez, etc.

A partir de febrero de 1981 y por asuntos de legalización, el

periódico cambia su nombre por el de "Taller Cleba" sin que se altere su fin.

La colección "Libros del Pueblo" trata temas en forma sencilla, con lenguaje que llegue a la gente y también con ilustraciones que permiten que la lectura sea más amena y entretenedora. En los diálogos con los beneficiados del Cleba, éstos resaltaron la importancia de los textos populares, ya que ninguna entidad oficial se ha tomado esta tarea.

En cuanto a los cursos dictados a los comités o a los promotores de los proyectos, es conveniente resaltar el curso de metodología de la alfabetización en el cual se **analizan la situación** actual de la educación en Colombia, la alfabetización como parte del proceso de la educación popular, los diferentes métodos de alfabetización y las peculiaridades del Cleba, las características del grupo de estudio y finalmente los elementos para un plan particular.

## **2.** Proyecciones Institucionales.

El Cleba según el contexto anterior se ha proyectado en el campo de educación popular hacia organizaciones, grupos juveniles, grupos pastorales, etc. Pero fuera de la asesoría y apoyo a estos grupos, el Centro también se ha proyectado a través de asesoría

y apovo a entidades oficiales. En el año de 1976 el Cleba asesora y se une con el SENA realizando una investigación temática en el área rural de Antioquia. El SENA comprendía la necesidad de partir de una base salida real para el montaje de programas de capacitación profesional en el sector popular, respondiendo a las necesidades inmediatas del sector rural. El Cleba contaba ya con la experiencia de una investigación similar en los sectores populares de Medellín y un equipo humano especializado para este tipo de trabajo.

Resultado de esta investigación, obtenido a partir de los diálogos con las gentes, fue la jerarquización de las áreas temáticas. El Cleba ha utilizado los resultados de la investigación para su tarea principal de educación popular como instrumento pedagógico.

Poco después la Institución realiza una investigación temática en el viejo Caldas, cubriendo por tanto los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío. Para este tipo de investigación las Secretarías de Educación de cada departamento respondieron positivamente. Los resultados obtenidos fueron utilizados por cada departamento para tratar objetivamente el problema de alfabetización.

En la pasada campaña de alfabetización Simón Bolívar, organizada por el gobierno de Turbay Ayala, el departamento de Antioquia utilizó elementos de la metodología del Cleba en la elaboración de la cartilla "Leo y Escribo", básica para el trabajo alfabetizador del departamento.

Se puede observar cómo a pesar de ciertos roces con el sistema educativo oficial, El Centro Laubach de Educación Básica de Adultos se constituye como una Institución que no es posible marginar cuando se trata de realizar un trabajo serio y válido en lo que a educación popular se refiere.

**C.** Estado actual del Cleba.

En los dos últimos años el Cleba ha experimentado un recorte presupuestal de la fundación Laubach Literacy International, institución norteamericana que ha financiado desde sus inicios las labores del centro. Este recorte, del 60%, obedece a las políticas del actual presidente Regan. Tal hecho indujo a que se cambiaran las estrategias de trabajo, pero siempre dentro de los mismos objetivos. En el momento actual el principal viraje es el recorte del personal de planta. Los proyectos siguen recibiendo asesoría y apoyo, pues la institución continúa publicando textos dentro de la colección libros de pueblo, que permiten mantener vínculo permanente con los proyectos y



extender la divulgación a otros grupos. Próximamente saldrán los textos titulados "Crédito para quien?", que hace referencia al manejo de los créditos campesinos por parte, de las instituciones oficiales y sus repercusiones posteriores;" Lecturas Populares y "Organizadores para cambiar las vainas".

Los contratos especiales han sustituido el trabajo del personal de planta. Como caso concreto de la efectividad de esta estrategia utilizada 'noy día por el Cleba está la cartilla del proyecto Calamar, terminada en noviembre y cuya coordinación estuvo a cargo de a promotora de campo de dicho proyecto quien tuvo vinculación laboral fija con la institución antes del recorte presupuestal y que en contrato especial pudo entregar el producto en forma oportuna y efectiva.

La publicación de la revista "Apuntes sobre la Educación en, el campo", entregada a mediados de este año, es otra muestra clara de como el Cleba sigue trabajando y respondiendo a sus objetivos.

El Cleba cuenta hoy con un grupo de intelectuales especializados en alfabetización y educación popular que antes pertenecieron a la institución como personal de nómina y ahora son vinculados mediante contratos especiales según el tipo de programa por desarrollar.

Entre los proyectos futuros del Cleba se cuentan "El Basurero", sitio ampliamente conocido en Medellín por su situación social de miseria

y las bibliotecas rurales, centros de documentación para el campesinado.

IX. EL CASO "ACAIPA"

Coinvestigador:

Eduardo Acevedo

**i. HISTORIA DEL PROYECTO ACAIPA , INNOVADORES Y PRINCIPIOS QUE RIGEN EL PROGRAMA.**

A,, Antecedentes.

Futuro para la Niñez, una entidad sin ánimo de lucro dedicada a la auto-ayuda de las comunidades campesinas marginadas, es el antecedente inmediato de la Asociación de Centros de Atención Integral al Pre-escolar de Antioquia, ACAIPA.

Futuro para la Niñez, una fundación con personería jurídica desde el año 1963 y asentada en un principio en Medellín Antioquia, fue creada por el norteamericano Richard Saunders. Con fondos de Fundaciones Extranjeras y del Ministerio de Salud Colombiano, al comienzo fue una acción de voluntariado en comunidades campesinas. Luego se estructuró como institución, contando con asistentes de promoción social y personal administrativo contratados. Más tarde Futuro para la Niñez extendió sus sedes a Bogotá y Cali.

Los principios rectores de Futuro para la Niñez para el trabajo comunitario son:

- Mínima intervención.
- Reacción en cadena.

- No paternalismo.

Es decir, se declara abiertamente no intervencionista. La función de los asistentes de promoción social es ser canalizadores de las inquietudes y necesidades de las comunidades- pero no proponer soluciones que no hayan salido previamente de la misma comunidad. El principio de No Paternalismo, estrechamente relacionado con el anterior, propugna porque las soluciones y modos organizativos de las comunidades se produzcan por su propia iniciativa. Se espera que aquellas comunidades en donde el grado de conciencia de los problemas y la estrategia para solucionarlos de un modo autogestionario eleve sus condiciones de vida, servirán como modelo y disparador para que otras comunidades más rezagadas sigan el ejemplo. A esto se refiere el principio de reacción en cadena.

Dentro del programa que venia desarrollando Futuro para la Niñez en 1974, se plantea en una vereda qué hacer con los niños en edad preescolar. Algunos padres de familia de la vereda la Loma (San Antonio de Prado) sugieren que los niños pueden aprender cosas antes de ingresar a la escuela, ser menos tímidos y más sociables, etc. La comunidad acoge la idea y alguien ofrece el corredor, el patio o una alcoba de su casa para reunir a los niños. Una joven de la comunidad que había terminado la instrucción primaria se ofrece para

cuidar a los niños. En un principio la idea era que los niños se reunieran a jugar. Otras comunidades fueron informadas de esta experiencia con los niños y pidieron a Futuro para la Niñez que los asesorara, pues estaban de acuerdo en que los niños podían aprender cosas antes de la escuela, pero no sabían qué cosas ni cómo enseñarles.

Los Jardines se fueron diseminando por las distintas comunidades campesinas. Pronto éstas comenzaron a pedir capacitación para las personas encargadas de los niños. Futuro para la Niñez gestionó y conseguí apoyo económico de SUCU (Servicio Universitario Canadiense de Ultramar) para la capacitación de los jardineros.

Esta consistió en un principio en labores de actividades manuales, recreación, cantos, juegos.

Viendo la rápida difusión de los jardines y el enorme interés despertado en las comunidades por la experiencia, algunos asistentes de promoción social de Futuro para la Niñez fueron gradualmente modificando el principio de mínima intervención. debido fundamentalmente a la necesidad de capacitación de los jardineros y a la organización pedagógica de los jardines.

Por otra parte el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF),

creado hace pocos años en Antioquia poseyendo suficientes recursos económicos y dada la función de protección al menor que la ley le asigna, comenzó a instalar jardines preescolares en algunos barrios de Medellín. El principal problema que encontraron estos jardines fue la falta de asistencia de niños al jardín. Los padres de familia tal vez no sabiendo qué era y qué función tenía un jardín preescolar, no enviaban sus hijos a los jardines abiertos por el ICBF.

En el año 1975, teniendo el ICBF recursos en cantidad suficiente como para no poder utilizarlos enteramente en su función de protección al menor, toma conocimiento de los jardines campesinos ayudados por Futuro para la Niñez.

El ICBF se interesa en apoyar a los jardines campesinos que están funcionando; sin embargo Futuro para la Niñez con sus principios de mínima intervención, no quería aceptar el intervencionismo estatal representado por el ICBF.

En esta particular coyuntura nace la Asociación de Jardines Infantiles, ACAIPA.

ACAIPA como institución es una solución de compromiso, surgida de los diferentes puntos de vista adoptados por el ICBF y Futuro para la Niñez.

Por una parte estaba el ICBF con suficientes recursos económicos sin poderlos canalizar adecuadamente en sus planes de protección al menor; por otra parte existían ya 16 jardines asentados en comunidades campesinas, que pedían capacitación para los jardineros y cuyas condiciones materiales y locativas eran insuficientes (el local del jardín en esta época generalmente era un corredor de una casa que alguien prestaba para que los niños se reunieran). Además estaban apoyados por una institución no intervencionista como Futuro para la Niñez.

Finalmente se acordó que se recibiría el dinero ofrecido por el ICBF, pero que sería administrado por los padres de familia de las distintas comunidades.

#### **B.** Creación de ACAIPA.

Es así como el 26 de noviembre de 1975 ACAIPA obtiene personería jurídica No. 011101, como entidad sin ánimo de lucro y constituida en Medellín por la asamblea de padres de familia, jardineros, equipo asesor de los Jardines Infantiles Campesinos, Futuro para la Niñez y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La asociación se organizó con el fin de que los campesinos, padres de familia y jardineros, manejaran ellos mismos directamente los



**fondos ofrecidos por el ICBF.**

Futuro para la Niñez dedica a cuatro de sus asistentes para conformar un grupo especializado en la capacitación de los jardineros.

Este es el equipo asesor de ACAIPA, en un principio denominado JICA.. Este grupo, si bien son empleados de Futuro para la Niñez, gradualmente se va convirtiendo en un grupo autónomo encargado de co-administrar y dirigir los Jardines Infantiles, junto con los padres de familia y los jardineros.

El ICBF trata de controlar y de imponer su dirección a esta Asociación recién conformada; sin embargo ACAIPA logra mantener su estructura autogestionaria y su autonomía relativa tanto del ICBF, de quien recibe fondos, como de Futuro para la Niñez, entidad que destina un grupo de sus empleados en una tarea de clara intervención comunitaria, y por tanto, no muy de acuerdo con sus principios fundamentales. Sin embargo, acepta este proyecto ACAIPA, debido al enorme interés despertado en las comunidades por los Jardines Infantiles. Otro tanto le ocurre al ICBF: debe aceptar la autonomía de ACAIPA, pues éste tiene funcionando 16 jardines en zonas campesinas, en donde el Estado Colombiano no ha hecho nada por la educación del menor de 7 años.

Después de constituida la Asociación, y en gran parte debido a los

fondos recibidos por el ICBF, los locales de los Jardines dejaron de ser corredores y patios de casas de algunos padres de familia, para pasar a ser locales dedicación exclusivamente al uso de los Jardines Infantiles. Es así como depósitos, graneros, una Iglesia abandonada, etc. comenzaron a funcionar como planta física de los Jardines. Se comenzaron también a alquilar casas para instalar allí los Jardines. Los jardineros encargados de los niños, obtuvieron un contrato de tiempo completo repartido en 4 horas de trabajo con los niños y 4 horas de trabajo con la comunidad.

Comienza una preocupación en los Jardines y el Equipo Asesor por los planteamientos pedagógicos que deben iluminar la experiencia. Es así como algunos jardineros discuten las experiencias pedagógicas de Makarenko, Neill, Freire, etc, de lo cual se plantean elementos tales como ausencia de autoritarismo, actividad basada en las características del niño, flexibilidad horaria de la programación de las actividades, etc. Al parecer, los jardineros en su experiencia cotidiana con los niños y a la vez de los planteamientos teóricos pedagógicos discutidos, sufren su propia transformación: Comienzan planteando un espontaneísmo y libertad casi absolutos para los niños en el Jardín Infantil; pronto advierten una creciente desmotivación en los niños, algunos de estos se ven relegados de sus compañeros en los juegos libres que realizan y no desean volver al Jardín; otros se

aburren porque no hay actividades programadas, etc. Estos elementos llevan a ACAIPA a no creer en un pedagogía espontaneista y libertaria, pero tampoco en una pedagogía tradicional autoritaria y pasiva. Gradualmente la experiencia va encontrando su propio camino en lo pedagógico.

Entre los años 1976-1977 hay cerca de 25 Jardines Infantiles funcionando en comunidades campesinas y algunos jardines en zonas urbanas marginadas. La capacitación de los jardineros comienza a ser más sistemática y planificada. El ICBF expande sus actividades, y la "bonanza" económica de éste para con ACAIPA se reduce apreciablemente. Ya no se está en capacidad en muchos casos de alquilar locales para el funcionamiento de los jardines; el presupuesto de éstos se reduce. Las juntas directivas de algunos Jardines Infantiles comienzan a organizarse para la construcción de un local propio para el Jardín. Esto se logra en varias comunidades debido fundamentalmente al esfuerzo y la participación de los padres de familia.

SUCU también aportó ayuda económica para llevar a efecto un programa salubrista. Se aprovechó la inserción comunitaria de ACAIPA para desarrollar el programa de salud en las comunidades. Se contó con 2 enfermeras, que entrenaron a los jardineros en medicina preventiva, primeros auxilios, nutrición y conocimientos de mecanismos

para remitir enfermos a servicios centrales. Los jardineros se convirtieron así en promotores de salud comunitaria.

En el año 1979, varios asistentes **de** promoción social de Futuro para la Niñez cuestionaron la orientación de la Institución, y a su Junta Directiva. En parte este cuestionamiento provino de la percepción que los trabajadores de Futuro para la Niñez tenían de su labor "pasiva" y en cierto modo estéril; resultado directo del principio no intervencionista de la institución. Además contrastaba el fruto de su labor, con los obtenidos por el Equipo Asesor de ACAIPA, que por esa época contaba con cerca de 40 jardines infantiles atendidos y una extensa y dinámica labor comunitaria. La Junta Directiva de Futuro para la Niñez cuestionó la pertenencia de ACAIPA a esta institución. En 6 meses, a los asistentes de promoción social de Futuro para la Niñez que conformaban el Equipo Asesor de ACAIPA, les fueron cancelados los contratos y desvinculados de la institución. Del Equipo Asesor se retiraron 2 personas que consiguieron trabajo en el ICBF, quedando éste solamente conformado por 3 personas.

Con un equipo asesor desmembrado y sin fuente de financiación, siendo este equipo la Dirección Pedagógica y Administrativa real de la experiencia ACAIPA, se podría pensar que el proyecto zozobraría. Sin embargo, pronto se consiguieron ayudas económicas para subvencionar este equipo asesor: La Fundación Misereor de Alemania

brindó ayuda económica para el trabajo con la comunidad; la Comisión Intereclesiástica de Coordinación para Proyectos de Desarrollo (ICCO) aportó fondos para el programa de Pedagogía, y SUCU continuó sus ayudas para el proyecto de salud,

Se poseía local independiente para el funcionamiento de la Asociación en Medellín desde tiempo atrás y el personal administrativo continuaba siendo pagado por el ICBF.

Además, como alternativa frente a la crisis y ruptura con Futuro para la Niñez, el equipo asesor de ACAIPA promovió la creación de un grupo de Jardineros Promotores. Estos fueron Jardineros avanzados que se encargarían en adelante de supervisar los Jardines Infantiles de su zona. (Además porque era materialmente imposible asesorar y supervisar a más de 40 jardines rurales desperdigados en distintos municipios de Antioquia, a solo 3 personas del equipo asesor). En caso de que el equipo asesor desapareciera, se pensaba que ellos podían continuar el programa. Estos cargos fueron asumidos con el presupuesto del ICBF.

Desde 1979 se comienza a dejar sentado por escrito los principios, objetivos, elementos de trabajo, Estructura Administrativa, Recursos Humanos, financieros y materiales, actividades programáticas, etc, de la experiencia ACAIPA.

Se incorporan 3 nuevos miembros al equipo asesor de ACAIPA especializados respectivamente en tareas comunitarias y psico-pedagogía Infantil.

Se detiene la expansión de los Jardines Infantiles ACAIPA, que habían llegado en un momento a ser más de 40 jardines.

Se prefiere el ahondar el trabajo en las comunidades en donde se asientan los Jardines Infantiles ACAIPA. En esta Dirección, se procura la creación de organizaciones comunitarias, que ayuden al desarrollo y mejoramiento de éstos. En 1980 preguntándose qué debía hacer ACAIPA con las comunidades, surge la creación del "Grupo de Mujeres Activas". Se parte del conocimiento que las mujeres son las personas más vinculadas al Jardín en las diferentes comunidades y por ende con ACAIPA. Se efectúa una reunión en Medellín con delegadas de todas las comunidades a fin de intercambiar opiniones. Pronto este grupo de Mujeres Activas cobra autonomía propia y se constituyen Grupos de Mujeres en alrededor de 15 comunidades, llegando a funcionar como dinamizadoras entre ACAIPA y la comunidad.

A principios de 1982 se implementa en ¡ los Jardines un currículo estructurado, fruto de las experiencias de los jardineros y el equipo asesor.

**C.** Jardines que dejaron de existir.

Actualmente hay 38 jardines pertenecientes a la Asociación ACAIPA, si bien como se di ) anteriormente, hubo un momento en la historia de la institución, en que hicieron parte de ésta 44 jardines infantiles. Es importante, pues, averiguar cu les fueron las causas de su desaparición.

Para hacer claridad en esto hay que diferenciar aquellos jardines que reciben ayuda económica del ICBF, esto es, pago a jardineros por contrato de tiempo completo, cuota de alimentación para los niños, pago de señora de servicios generales del jardín, dinero para material de trabajo, parte del pago de arrendamiento del local del jardín; etc; de aquellos jardines que no reciben ayuda económica del ICBF.

Cuando la Asociación ACAIPA se fundó, todos los jardineros que hacían parte de ésta fueron subvencionados por el ICBF. Sin embargo, al irse diseminando los jardines por diferentes comunidades, se dió el caso de que la comunidad organizaba un Jardín Infantil, pedía ayuda a ACAIPA, ésta le suministraba Asesoría y Capacitación de personal, pero no siempre se conseguía la ayuda económica del ICBF. La mayoría de los jardines que dejaron de funcionar, no contaron con la ayuda económica del ICBF.

Otra variable importante en la clausura de los jardines, es que éstos tengan un cupo mínimo de niños. Cuando un jardín tiene menos de 20 niños, se lo cierra debido a la imposibilidad de mantener los costos del jardín, para un grupo tan reducido de niños. Hace 8 años sobraban niños aspirantes a los Jardines ACAIPA. Hoy en día cuesta trabajo encontrar un grupo de por lo menos 25 niños para que el Jardín siga funcionando. La explicación de esto, puede ser en parte la campaña de planificación familiar que se ha emprendido en varios municipios de Antioquia.

#### **D.** Aspectos del surgimiento de los Jardines.

Para esta sección se cuenta con información recogida a través de cuestionarios, brindada por padres de familia de las distintas comunidades, jardineros y Directivas de los Jardines Infantiles.

De los 154 padres de familia encuestados, el 57.8% manifestó haber participado en la organización inicial del Jardín, en sus respectivas comunidades. De los 52 jardineros encuestados, el 61.5% también manifestó haber participado en la organización inicial de los Jardines Infantiles.

Interrogados los padres de familia sobre cómo empezó la idea de organizar un Jardín Infantil, 16 respondieron que por medio de



reuniones de padres de la comunidad: 14 indicaron que la propia comunidad lo había pedido; 11 padres señalaron que los jardineros habían sido los promotores de la creación del Jardín; 8 padres dijeron que se debió al ofrecimiento de una joven de la comunidad, para trabajar con niños; 7 padres indicaron que la idea surgió al ver que en otras comunidades tenían jardines infantiles; 4 padres señalaron que el jardín comenzó siendo un catecismo; 4 padres asimismo indicaron que la iniciativa había provenido de un jefe de núcleo; 3 padres manifestaron que Futuro para la Niñez había aportado la idea. Finalmente 1 padre señaló que la idea provino de la acción **comunal** y 1 de ACAIPA.

Estos datos nos permiten ver una diversidad de situaciones y motivos por los cuales fueron surgiendo los distintos jardines de ACAfPA. La mayoría de las respuestas se orientaron a señalar que de la propia comunidad surgió el interés por constituir los Jardines Infantiles. El surgimiento espontáneo y no deliberado de algunos jardines queda expresado en las respuestas indicando que jóvenes de la comunidad deseaban ocupar su tiempo entreteniendo a los niños pequeños. El efecto de contagio se aprecia en aquellas respuestas que señalan el interés de construir un jardín, tomando noticia de que otras comunidades campesinas ya lo tenían. La intervención externa, para motivar a la comunidad para que construya su propio Jardín

Infantil, se trasluce en las respuestas indicando que dichos agentes externos fueron jardineros de ACAIPA, Jefes de núcleo, Futuro para la Niñez, etc. Finalmente hay respuestas indicando que el Jardín Infantil surgió como una transformación de algo diferente que existía previamente, como es el caso de los grupos de catecismo infantiles en las parroquias.

Al ser preguntados los jardineros, de quién fue la iniciativa de construir el Jardín Infantil, el 51.5% respondió que de los miembros de la propia comunidad; el 24.2% respondió que de Futuro para la Niñez; el 12.1% respondió que del personal de ACAIPA; el 7.6% que de Acción Comunal; y el 4.5% respondió que del grupo parroquial. Datos que corroboran el análisis efectuados de las respuestas de los padres de familia.

Al ser interrogados los padres de familia, en qué ayudaron ellos para que el jardín empezara a funcionar, la respuesta con mayor frecuencia fue algo curiosas "mandando los niños al jardín" (54 padres); siguen en orden descendente de frecuencia: Asistiendo a reuniones (14); dando dinero (8); construyendo materiales para el jardín (7); trabajando en la construcción del jardín (5); elaborando comidas para recaudar fondos (4); eligiendo a los jardineros (2); prestando la casa para el jardín (2); y como profesores del jardín (2).

Preguntados los padres de familia, sobre algún problema especial que tuvieron para organizar el Jardín Infantil, 31 padres respondieron que el problema fue la falta de local o sus deficiencias; 24 padres afirmaron no haber tenido problemas; 10 padres indicaron la insuficiencia de recursos en la creación del jardín: 6 padres, la oposición que tuvieron por parte de la Junta de Acción Comunal; 2 padres, la oposición que tuvieron por parte del Cura Párroco.

Otros problemas señalados fueron: exceso de niños en el jardín; falta de agua, no había jardinera, distancia de los hogares al jardín, etc.

Interrogados sobre la misma pregunta, los jardineros respondieron así: 20 indicaron la falta o deficiencias del local; 5 la falta de capacitación; 4 recursos económicos y finalmente 3 jardineros señalaron dificultades para reunir los padres de familia.

De la confrontación de ambos grupos de informantes, se aprecia que la mayor dificultad que tuvieron los jardines para poder empezar a funcionar fue la falta de local, o sus condiciones muy deficientes.

También ligado a ello, insuficiencia de recursos económicos y materiales para adquirir una dotación mínima del jardín. Los jardineros también señalan como un obstáculo, su falta de capacitación.

Preguntados los jardineros sobre si alguien se opuso u obstaculizó la puesta en marcha del Jardín Infantil, 21 de ellos manifestó que

nadie se opuso. Las siguientes categorías tuvieron una frecuencia de 2: cura párroco, Acción Comunal, Alcalde, Jefe de Núcleo, Personas de la Comunidad.

Se aprecia que en la mayoría de las comunidades en donde se asientan los jardines infantiles, no ha habido en general oposición al surgimiento de éstos por parte de personas o instituciones. Esto es explicable en la medida que los jardines ha sido una tarea que surge y es apoyada por toda la comunidad. Sin embargo en algunas comunidades ha habido obstáculos y oposiciones por parte del cura párroco, jefe de núcleo, junta de Acción Comunal, alcalde, etc. según cada caso particular.

El rechazo de estos estamentos tal vez se deba a que vean amenazados su poder de influencia y su gravitación dentro de la comunidad, toda vez que esta se organiza y nuclea alrededor del jardín infantil. Es de señalar que personas de similar ocupación (cura párroco, junta de acción comunal, jefes de núcleo, etc) en otras comunidades, han sido los principales promotores del surgimiento del jardín.

Finalmente, en esta sección se analizarán las respuestas dadas por jardineros y miembros de las juntas Directivas de los Jardines Infantiles, frente a la percepción de mejoría o retroceso de los respectivos jardines.

Frente a la pregunta: "Desde que usted conoce el jardín cree que el presupuesto de éste ha mejorado o empeorado":

Los jardineros respondieron: 39.2% cree que ha mejorado el presupuesto; el 27.5% cree que está igual; y el 33.3% cree que ha empeorado.

Los miembros de la Junta del Jardín respondieron: 86.4% cree que ha mejorado el presupuesto; el 9.1% cree que este igual; y el 4.5% cree que ha empeorado.

Frente a la pregunta: "Sobre participación de la comunidad, los jardineros respondieron: 88% cree que ha mejorado la participación; 9.6% cree que está igual; y el 1.9% cree que ha empeorado.

Los miembros de la Junta del Jardín respondieron: 68.2% cree que ha mejorado la participación; 22.7% cree que está igual; y el 9.1% cree que la participación ha empeorado.

Confrontando los informantes, se aprecia que ambos coinciden en el aumento de la participación comunitaria en las actividades del jardín. En referencia al presupuesto de cada jardín, existen opiniones divididas.

- E.** Personas e Instituciones que intervinieron en la realización de la experiencia ACAIPA.

Como ha sido señalado, ACAIPA surge de una Institución privada, Futuro para la Niñez. Una Institución oficial, ICBF forma parte de la Asociación y brinda la ayuda económica para que el proyecto se mantenga en el tiempo.

A su vez entidades privadas extranjeras brindan recursos para que puedan desarrollarse los distintos programas de pedagogía, comunidad y salud. Estas entidades que han intervenido a lo largo de la historia de ACAIPA son: SUCU (Servicio Universitario Canadiense de Ultramar); Fundación Misereor de Alemania; Fundación Selwood de Inglaterra; Tierra de Hombres; Pan para el Mundo e ICCO (Comisión Intereclesiástica de Coordinación para Proyectos de Desarrollo) de origen Holandés.

El Equipo Asesor de ACAIPA es un grupo de personas que ocupa un lugar destacado en la realización de la Experiencia ACAIPA. Así mismo, los padres de familia de las distintas comunidades, los jardineros y jardineros promotores.

En esta sección se abordará además, las relaciones que ha tenido ACAIPA con agrupaciones políticas.

Las agrupaciones políticas que se han interesado por ACAIPA, han sido grupos de extrema izquierda y la modalidad de su relación se

ha caracterizado por la crisis.

Percibiendo la innegable repercusión de ACAIPA en las comunidades campesinas y urbanas marginadas, el grado de organización comunitaria despertado alrededor de los Jardines Infantiles, y además, la relativa autonomía y descentralización de la estructura de ACAIPA, algunos grupos de izquierda en 2 oportunidades trataron de capitalizar la Asociación para sus propios intereses políticos.

En ambas oportunidades, la estrategia consistió en enfrentar a las comunidades y jardineros con el Equipo Asesor de ACAIPA. Esto es comprensible debido a que éste último es el encargado de las funciones ejecutivas y directivas en lo pedagógico, comunitario e ideológico del proyecto ACAIPA.

Ambos intentos de tomarse el poder de la institución por parte de grupos políticos resultó infructuoso, ya que las comunidades y los jardineros respaldaron las gestiones del Equipo Asesor.

Los actuales miembros del Equipo Asesor, si bien tienen sus posiciones y filiación políticas e ideológicas bien definidas, consideran que existe un espacio democrático que permite crear conciencia en las comunidades de sus problemas y necesidades y de los modos de procurar la solución a éstos. En particular, ACAIPA propugna por

la solución integral de las necesidades educativas del menor campesino.

**F.** Características de los Innovadores.

Si bien en la historia de ACAIPA ha habido muchas personas que contribuyeron al desarrollo y caracterización de la Innovación, hay 3 personas que por el tipo de trabajo desarrollado en ACAIPA merecen una especial atención.

Estas personas fueron miembros de Futuro para la Niñez e integraron el primer equipo asesor de ACAIPA. En la ruptura de la Asociación con Futuro para la Niñez fueron las 3 personas encargadas de comandar la Asociación, conseguir financiación, dirigir los programas comunitarios y pedagógicos de la institución y llevarla al grado de desarrollo y estabilidad actuales.

Algunas de las características son:

Todas del sexo femenino y menores de 40 años.

Sujeto 1: Desde los 18 años trabajó con comunidades indígenas, en el Vaupés, San Juan, Sierra Nevada, Buen ventura y en Panamá.

Luego se vinculó a Futuro para la Niñez como secretaria y encargada de archivos. Después pasó a asistente de promoción social de la



institución. Estudios de primaria. Recientemente completó el bachillerato y comenzó estudios universitarios en Psicología.

Sujeto 2: Comenzó en 1972 trabajando en un Jardín Infantil particular, cuyo dueño era el Director de Futuro para la Niñez. Luego ingresó a ACAIPA. Tiene estudios hasta primero de bachillerato y ha realizado cursos de preescolar. De origen campesino.

Sujeto 3: Realizó trabajos comunitarios en barrios de Medellín. Luego fue vinculada como asistente de promoción social de Futuro para la Niñez. Graduada en Administración de Empresas y Administración Educativa.

#### G. Principios, objetivos y estructura administrativa de ACAIPA.

Esta sección procura ser una síntesis de los principios y objetivos de ACAIPA, así como exponer su organización Administrativa actual. La información aquí suministrada, es extraída enteramente de la documentación interna de la Institución y que no ha sido publicada. (Fuente: Garcés, Nubia: Antropografía de ACAIPA).

##### a. Fundamentación Filosófica:

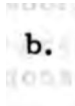
partir de la acción consciente y racional de sus miembros,

puede desarrollar mecanismos de ubicación de los problemas de la misma y, consecuentemente, descubrir e implementar soluciones. Sin embargo, ACAIPA no exime al Estado Colombiano de sus obligaciones para con los ciudadanos. Por el contrario, plantea cómo la irracionalidad del actual sistema social lleva al Gobierno a desconocer las necesidades de los asociados y, por lo tanto, a la incapacidad para darles solución. Es por eso que ACAIPA plantea la recuperación de las potencialidades que la comunidad encierra. La actividad participativa en procesos de autogestión le permite a la comunidad no solo diseñar soluciones adaptadas a su situación, planeadas y ejecutadas por ella misma, sino además, crear nuevas formas organizativas que posibiliten su acción transformadora de la realidad.

- 2) El segundo supuesto corresponde a la concepción del niño como un ser social, transformador de su realidad; y de la escuela como herramienta para la formación de ese sujeto transformador. La educación, por tanto, no se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos y valores tradicionales, sino como un proceso de formación que permita al educando resolver los problemas que la necesaria

y constante transformación social va planteando.

3. Como corolario, la acción de ACAIPA se dirige a las capas y clases sociales que nuestra sociedad mantiene marginadas.



Objetivos:

- 1) Generales:

Los objetivos de la Asociación están dirigidos a crear un ambiente social que permita al niño la satisfacción y desarrollo de sus necesidades y potencialidades de manera integral. Es por esta razón que la acción va dirigida al menor de 7 años, a los jardineros y a otros adultos pertenecientes a la comunidad, con los cuales el niño está en relación.

- 2) Específicos:

- a) Con la comunidad: Se busca la integración de la comunidad al proceso educativo del menor, teniendo en cuenta:

Que la comunidad tome consciencia de la importancia del proceso educativo, del valor de los niños como seres sociales y entre a discutir y a tomar decisiones

en los programas educativos que se dan en el jardín.

Que la comunidad a partir del conocimiento de su situación y de sus posibilidades, asuma una posición crítica que le permita entrar a transformarla.

Que la comunidad no solo entre a transformar sus relaciones internas, sino que entienda la necesidad de relacionarse con otras comunidades con las cuales puede entrar a compartir situaciones y experiencias, buscando solución a problemas comunes.

Que los padres participen activamente dentro de ACAIPA de la cual hacen parte.

**b)** \* Con los Jardineros:

Lograr que asimilen los elementos necesarios para la creación de un ambiente favorable al desarrollo de los niños.

Lograr que se conviertan en dinamizadores de su comunidad a partir de sus funciones como educadores, promotores de salud y del desarrollo comunitario.

Conformar un equipo que nacido de la experiencia del programa mismo, sea capaz de reconocerse en él y complementarse en el desarrollo de las políticas y programas de ACAIPA.

c) Con los Niños:

Lograr el desarrollo integral del niño, en los aspectos social, intelectual y físico.

Procurar que el niño amplíe los conocimientos de su realidad social y material, respetando y valorando su cultura para que pueda establecer una relación firme y segura como individuo que hace parte de una colectividad, además aprenda a convivir, se sienta aceptado y acepte a los demás.

Que el niño adquiera una posición abierta y crítica frente al conocimiento que se le imparte.

**c. Organización Administrativa do ACAMPA.:**

ACAIPA, después de siete años de experiencia, cuenta con un sistema unificado de organización que consiste en:

1. Asamblea General: Es la máxima autoridad del programa.

De ella hacen parte representantes de padres de familia, jardineros, equipo asesor y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La Asamblea se reúne ordinariamente una vez al año y es aquí donde se trazan los programas de acción para cada año.

- 2) Junta Directiva: Está integrada actualmente por un representante de los padres de familia, uno de los jardineros, uno del equipo asesor y uno del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con sus respectivos suplentes.
- 3) Equipo Asesor: Depende directamente de la Junta Directiva, pero a la vez asesora a esta misma con aspectos de orientación del programa. Está conformado por seis miembros encargados de brindar asistencia técnica a los Jardines a través de las actividades con jardineros y padres de familia.
- 4) Secretaría y Contabilidad: Dependen de la junta Directiva, de ACAIPA.
- 5) Servicios Generales: Comprende el personal encargado de preparar los alimentos y mantener en estado de orden y aseo cada uno de los Jardines Infantiles. Dependen de la

Junta Directiva de ACAIPA. pero son supervisados y asesorados por la Junta de Padres de Familia de cada jardín infantil.

**6)** Jardineros: Personal docente, encargado de proporcionar a los niños un ambiente vital, rico en experiencias encaminadas a su desarrollo y atención integral. También están encargados del trabajo con la comunidad. Dependen de la Junta Directiva de ACAIPA y reciben asesoría y supervisión por parte del Equipo Asesor y del Jardinero-Promotor de la zona correspondiente.

**7)** Promotores: Seleccionados del grupo de jardineros más avanzados. Son elegidos por el mismo estamento y ratificados por la Junta Directiva de ACAIPA. Se encargan de supervisar los jardines infantiles de su zona. Reciben orientación del Equipo Asesor pero dependen directamente de la Junta Directiva de ACAIPA.

**8)** Alumnos: Están bajo la orientación del jardinero y de los Promotores. Hacia ellos están encaminadas todas las actividades de todos los estamentos de la Asociación.

Aparte de lo anterior, ACAIPA cuenta con otro tipo de organización encargada de transmitir y controlar las políticas

de la entidad, pero sin ninguna autoridad legal. Sus estamentos son:

- Coordinador del Programa: En la actualidad un miembro del equipo asesor, nombrado por la Junta Directiva de ACAIPA, desempeña este cargo, tanto a nivel administrativo como pedagógico.
- Asambleas Zonales: El programa se divide organizativamente en seis zonas. Estas tienen un promedio de seis jardines cada una y son: Sur Oeste, Caldas, Itagüí, Santa Elena, Urbana, y Oriente. Dentro de esta Asamblea se elige un representante zonal de los padres y uno de los jardineros y son ellos los que mantienen contacto directo con la Asociación.
- Asambleas Locales: Son la máxima autoridad a nivel de cada comunidad. La Asamblea Local constituye el mecanismo que permite la participación de todos los padres de familia en las Asambleas propias de la Asociación y del jardín en particular. Se reúne cada mes convocada por la Junta de Padres de Familia.
- Junta Directiva del Jardín: Es nombrada por la Asamblea



Local de padres de familia en cada comunidad y sus funciones son de coordinación y control en cada uno de los jardines infantiles.

#### H. Síntesis.

El proyecto ACAIPA se ha ido configurando como una solución urgente a problemas educativos del menor de siete años en las zonas campesinas.

La experiencia fue deliberada, no en el sentido de una planeación cuidadosa y sistemática de la innovación, sino más bien, fruto de un deseo o intención de modificar la situación de abandono y desprotección educativa que el Estado Colombiano tiene a los niños campesinos en edad preescolar.

En una primera etapa, el proyecto surge como un apéndice de una institución dedicada a la auto ayuda de comunidades marginadas. Su labor pedagógica es espontánea y carente de planificación.

En una segunda etapa, cobra vida jurídica independiente, manteniendo vínculos con instituciones privadas extranjeras, e instituciones oficiales. Se da una expansión de sus actividades, así como de su radio de alcance a distintas comunidades de Antioquia. Se van configurando aspectos innovadores parciales en lo pedagógico. Sin

embargo, la dinámica misma de la ejecución del proyecto, no permite demasiado una reflexión y evaluación sobre lo actuado, y por tanto, de una planeación sistemática de los programas pedagógicos futuros.

En una tercera etapa, luego de una crisis y ruptura con la institución de la cual surgió, se sedimenta y termina de estructurar su organización administrativa, se deja sentada por escrito la experiencia y se estructura una planeación e investigación sistemática de los programas pedagógicos y comunitarios que la Asociación lleva adelante.

La innovación educativa ACAIPA carece de fuentes teóricas iniciales, tanto propias como extrañas. En tal sentido, la originalidad (como se señaló en la caracterización de "innovación educativa" en este proyecto) de ACAIPA no debe buscarse en una novedad o invención radical, sino en términos del tratamiento de una situación comunitaria y pedagógica a partir de la organización especial de sus componentes. Los fundamentos teórico-pedagógicos actuales del proyecto ACAIPA, son una fusión de principios pedagógicos activos y socializantes adaptados a las condiciones particulares de las comunidades en donde se asienta.

Las instituciones que intervienen en la realización de ACAIPA son

en su mayor parte entidades dedicadas a ayudar con proyectos de desarrollo comunitario, a comunidades marginadas. Es importante además, resaltar la ayuda brindada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La innovación aparece dirigida por personas caracterizadas por su trayectoria en trabajos comunitarios, más que en trabajos pedagógicos, aún cuando posteriormente se incorporan personas con experiencia en este campo. Se hace acopio en esta experiencia ACAIPA, de líderes y voluntarios en las comunidades.

Finalmente, la innovación debe ser vista como un cambio estructural en las formas de implementación pedagógica de jardines preescolares en zonas campesinas.

## EL PROYECTO COMUNITARIO DE ACAIPA.

El propósito de este capítulo es encuadrar la innovación educativa ACAIPA dentro de un contexto más amplio, ésto es, como proyecto comunitario integral.

Dado que los Jardines de ACAIPA han surgido mayoritariamente en comunidades campesinas en donde las condiciones socio-económicas y algunos valores ideológicos de la familia tradicional campesina no hacen de ella el ambiente social ideal que permita al niño la satisfacción de sus necesidades y el desarrollo de sus potencialidades de manera Integral, la acción educativa de ACAIPA procura ampliar su cobertura a la familia del menor y a la comunidad misma. Es así como ACAIPA trabaja con los padres de familia y con la comunidad buscando dos objetivos básicos: mejorar el nivel organizativo comunitario, propiciando formas más democráticas de participación, y promover dentro de la familia, relaciones menos autoritarias en armonía con las necesidades que el desarrollo del niño va planteando al grupo familiar.

Estos objetivos se promueven a través de asambleas, encuestas, reuniones y charlas educativas en las cuales se analizan los resultados de la experiencia de los adultos en la educación de los hijos; particularmente en aspectos tales como la educación, religión, educación sexual, formas de castigos, y formas de relación y de comunicación que desconocen el proceso evolutivo\

y las necesidades del niño.

A su vez, los padres y la comunidad experimentan formas de organización, participando activamente en la solución de los problemas comunes que plantea la vida del Jardín y de la comunidad: construir o conseguir un local, conseguir fondos, mercar para el alimento de los niños, conocer y opinar sobre los contenidos pedagógicos y actividades del Jardín, seleccionar y controlar a los jardineros o construir un acueducto para mejorar las condiciones higiénicas que afectan a los niños y a toda la comunidad, o, en fin, discutir los problemas que los niños afrontan al pasar del Jardín a la escuela.

Estos elementos no hacen pensar que la labor educativa de ACAIPA no se reduce únicamente al ámbito del Jardín Infantil; sino que entiende el concepto de educación preescolar desde una perspectiva integral, tomando en cuenta el ambiente social en el cual se desenvuelve el niño; considerando a los padres como elementos indispensables en la tarea de coeducadores del proceso de socialización del niño y tomando en cuenta las necesidades que la comunidad tiene en cuanto a salud, higiene, nutrición, servicios públicos, etc. sin los cuales, o siendo éstos deficientes, es difícil garantizar un desarrollo pleno del menor campesino.

Queda así trazada la estrategia educativa de ACATPA: el proceso educativo del niño preescolar necesita condiciones adecuadas en cuanto a salud y

nutrición; modos de socialización familiares adecuados a las necesidades del niño; y finalmente que las características socioeconómicas de su comunidad le garanticen mínimamente un ambiente adecuado para el desarrollo de su persona.

Dadas las características de las comunidades en donde se asientan los Jardines Infantiles, se hace necesario enfrentar conjuntamente tanto las precurrentes sociales como las tareas al Interior del Jardín, para realizar la acción educativa. En este capítulo se abordan aspectos de la primera, dejando para el próximo capítulo los elementos educativos innovadores de los Jardines Infantiles.

A. Caracterización de los Usuarios del programa, así como de las zonas en donde se asientan.

Gran parte de la información fue obtenida a través del cuestionario para padres de familia (N=154). El 84.4% de los informantes fueron mujeres y el 15.6% varones.

El 41.8% manifestó que nacieron en la vereda o barrio en donde viven actualmente, frente al 58.2% para los cuales el sitio es diferente.

Esto puede estar indicando una relativa estabilidad en los grupos humanos que conforman las comunidades en donde existen Jardines ACAIPA.

Indagados los padres de familia sobre el tiempo de residencia en su actual comunidad, la media obtenida fue de 19.5 años con una desviación típica de 13.5. Dato este, que corrobora lo aseverado en la respuesta anterior.

Los padres se ubicaron en los siguientes grupos de edades:

El 57.1% tiene de 26 a 35 años; el 24.7% tiene de 36 a 45 años; el 9.1% tiene de 20 a 25 años; el 7.8% tiene más de 46 años y finalmente el 1.3% tiene menos de 19 años. Se observa entonces que el 70% de los padres de familia encuestados tienen menos de 35 años, constituyendo así una población joven en edad.

**En** cuanto a nivel de instrucción, el 61.7% realizó estudios primarios incompletos; el 22.1% realizó estudios secundarios incompletos; el 10.4% alcanzó a terminar los estudios primarios y apenas el 1.3% terminó los estudios secundarios; quedando un 4.5% que manifestó no haber estudiado en una escuela. Se aprecia entonces que el 7 de los padres de familia no ha alcanzado la educación secundaria. Sin embargo, se observa en éstos un interés en mejorar su capacitación, ya que el 48.9% ha tomado cursos brindados por diversas Instituciones tales como Comfama, Sena, Federación de Cafeteros; Hospital o Servicio de Salud, Sutatenza, Secretaría de Agricultura y la Parroquia.

Interrogados sobre su pertenencia a distintas organizaciones

comunitarias, el 37.4% manifestó que sí pertenecía a alguna. Teniendo en cuenta que se realizó un muestreo aleatorio de padres que tienen a sus hijos en los Jardines ACAIPA en 34 comunidades, este dato nos permite inferir que en la Asociación de Jardines se encuentran probablemente padres de familia con alta participación comunitaria. El 17.8% indicó que pertenece a la Junta de Acción Comunal y porcentajes menores fueron dados indicando pertenencia a Grupos Parroquiales, Cooperativas, Grupos Culturales y Deportivos, y otro tipo de organizaciones.

Preguntados sobre su estado civil, el 80.5% manifestó estar casado; el 9.1% vivir en unión libre; el 6.5% ser solteros; el 2.6% estar viudos y el 1.3% estar separados. El promedio de hijos que tienen las familias es de 5.

En referencia al tipo de actividades que realizaban, el 72.5% de las mujeres dijeron ser amas de casa, dedicándose a labores domésticas y al cuidado de los hijos. Otras actividades reseñadas fueron las de empleada doméstica, agricultura, vendedora de ropas, confecciones, maestra, profesora, etc.

Interrogados sobre qué hace su compañero o esposo en su trabajo, se encontró que el 48.3% se dedica a la agricultura; el 27.1% se desempeña como obrero, y con porcentajes que oscilan alrededor del



5% se encontraron las siguientes categorías: minero, empleado de comercio, conductor de bus, mecánico y negociante. Estos datos pueden estar indicando que en las zonas rurales el tipo de trabajo predominante que realizan los padres de familia es la agricultura y en segundo lugar la minería; siendo en las zonas urbanas el oficio de obrero el que tiene un mayor porcentaje.

En relación al tipo de vinculación laboral de los hombres, las respuestas fueron las siguientes: el 39% solamente trabaja para otros; el 16.9% trabaja por su cuenta y para otros; el 14.3% trabaja por cuenta; el 7.1% actualmente no se encuentra trabajando y el 22.7% no respondió.

De los agricultores (categoría con mayor porcentaje) el 41.3% trabaja por su cuenta, o por su cuenta y para otros; frente a un 58.7% de agricultores que solamente trabajan contratados por otros. Esto estaría indicando una combinación de formas de producción: "Producción Campesina" de pequeños propietarios con cultivos de pan-coger destinados fundamentalmente al consumo familiar, y una producción agrícola empresarial con mediana o gran propiedad territorial y cuyo proceso productivo requiere de contratación de mano de obra.

En cuanto a los ingresos familiares por semana se encontró lo

siguiente: El 6. 5% gana menos de \$1. 000 semanales; el 26% gana entre \$1. 000 y \$1. 500; el 20. 1% gana entre \$1. 500 y \$2. 000; el 20. 8% gana entre \$2. 000 y \$3. 000; y el 14. 3% gana mas de \$3. 000 semanales. Un 12. 3% restante no respondió. Esto significa que el 52.6% de los ingresos familiares están a la par o por debajo del salario mínimo vigente en Colombia.

En relación a tenencia de propiedades, el 50. 6% de los encuestados manifiesta tener casa propia; y un 14. 7% parcela o finca, propias.

En cuanto a aspectos relacionados con densidad habitacional, un promedio de 8 personas viven por casa, teniendo el 53.2% de éstas, de uno a dos dormitorios, dando por consiguiente un promedio aproximado de 4 personas por dormitorio.

En relación a la composición familiar, el 94. 8% señala que vive con sus hijos: el 84. 2% que vive con su esposo o esposa respectivamente! el 16.2% que en la casa también viven los padres; el 14. 9% que viven en la casa hermanos; el 7.8% que viven en la casa parientes políticos; observándose porcentajes menores para otro tipo de familiares. Se puede inferir de estos datos la presencia de un tipo de familia mononuclear, en donde predominantemente no conviven más de dos generaciones bajo un mismo techo.

Otros elementos reseñados están en relación a los servicios de que disponen las comunidades encuestadas. El 47.6% indicó que su **casa** tiene acueducto; el 23.8% indicó que su casa tiene pozo de agua propio; el 20.6% indicó que tiene que cargar agua, pues no dispone de ese servicio en la casa; y el 6.3% indicó que posee ariete o motobomba propia.

El 86.4% tiene luz eléctrica en su casa; el 13.6% tiene teléfono; el 61% posee sanitario en tanto que el 13% tiene letrinas en sus casas.

La distancia desde la casa al pueblo o centro de salud más cercano, para el 47.4% es de menos de media hora; para el 43.5% es entre media y una hora de viaje; y para el 9.1% es entre una y dos horas de viaje. El medio de movilidad para ir al centro de salud es a pié para el 49.1%; en carro o bus para el 47.4% y a caballo o muía para el 3.4%. Además el 88.3% de los encuestados asiste al puesto de salud más cercano a su casa o comunidad.

La distancia desde la casa al lugar en donde se efectúa el mercado, para el 48.4% es menos de media hora de viaje; para el 30.4% es entre media y una hora; para el 18% es entre una y dos horas; y para el 3.1% es más de dos horas de viaje.

Estos elementos anteriores, además de otras fuentes de información

obtenidas en el transcurso de la investigación, permiten trazar el siguiente perfil socio-económico y geográfico de las comunidades que cuentan con Jardines de ACAIPA:

El 72% de ellos están situados en áreas rurales; el 20% se encuentran ubicados en la zona urbana; un 6% del total de los Jardines se hallan en zonas semi-urbanas, generalmente en municipios donde se combina la actividad agrícola con otro tipo de actividad laboral en la industria o en servicios.

Dentro de la zona rural, en donde se encuentran la mayor parte de los Jardines Infantiles, se observa una combinación de formas de producción. Por una parte las que se han definido como formas de "producción campesinas" las cuales adquieren concreción a partir de la existencia de unidades de producción domésticas o familiares, en donde hay propiedad o posesión de los bienes de producción por parte del núcleo familiar y cuya explotación se efectúa sobre la base de las fuerzas de trabajo familiar. Los tipos de cultivos suelen ser' productos de primera necesidad o consumo directo: papa, maíz, verduras, legumbres, café y flores; encontrándose zonas donde se da el monocultivo y no el asocio. La asistencia técnica," si bien se ha venido impulsando, no ha logrado extenderse a todos los niveles de producción agrícola encontrándose, en muchas zonas donde se desarrolla

el programa de los Jardines Infantiles, formas tradicionales atrasadas de producción agrícola. Por otra parte, un sector agrícola moderno o "empresarial", donde se dan tipos de cultivos eminentemente de materias primas, con formas de tenencia de la tierra donde predomina la mediana y la gran propiedad territorial.

En general los municipios de estas áreas cuentan con servicios de acueductos y electricidad a nivel de su cabecera municipal y de algunas veredas .

En cuanto al desarrollo sanitario y de salud, se constata que la cobertura de las instalaciones hospitalarias, y el equipo médico existente es muy escaso a nivel nacional, acogiéndose a los criterios de una cobertura de 5 kilómetros en zona quebrada y 8 kilómetros en zona plana, para beneficiar una población de no menos de 2. 500 habitantes.

En las distintas zonas en las cuales se encuentran ubicados los Jardines, se cuenta con un desarrollo vial que permite la comunicación con la cabecera municipal, la ciudad de Medellín y algunas veredas entre sí. Este aspecto ayuda a fomentar la intercomunicación entre los campesinos, facilita la salida de los productos al mercado y la extensión del programa educativo ACAIPA.

Se da una estabilidad en la permanencia de los grupos humanos en

las distintas comunidades. Los padres de familia de la Asociación son en su mayoría personas jóvenes y de escaso nivel de instrucción. Los líderes comunitarios y en general las personas con alta participación en tareas comunitarias suelen integrar la asociación de Jardines en sus respectivas comunidades. En general poseen escasos ingresos económicos, se da predominantemente una familia de tipo mononuclear, con una densidad habitacional por encima del promedio, y en general se cuenta con insuficientes servicios.

Es de destacar, asimismo, que los Jardines Infantiles no se crean para proteger a los menores cuyas madres trabajan, ya que como se señaló anteriormente el 72.5% de las mujeres encuestadas se dedican a labores domésticas, siendo éste un elemento diferenciador de muchas experiencias de trabajo con preescolares en Instituciones públicas o privadas.

- B.** La participación de ACAIPA en la creación o fortalecimiento de organizaciones comunitarias.

Como se dijo antes, es de vital importancia para el proyecto educativo ACAIPA, atender las precurrentes sociales conjuntamente con la labor educativa en el Jardín Infantil.

Es por ello que para poder lograr el objetivo de crear un ambiente

social y pedagógico que permita al niño la satisfacción y **desarrollo** de sus necesidades y potencialidades de manera integral, se persigue la integración de la comunidad a través del Jardín, propiciando así un desarrollo comunitario, entendido este como el mantenimiento, desarrollo y creación de nuevas organizaciones comunitarias, prestación y/o facilitación de servicios asistenciales, facilitación de la construcción y/o modificación de parámetros ideológicos, etc.

Para evaluar el efecto que el programa de comunidad de ACAIPA ha tenido en las zonas en donde se encuentran Jardines Infantiles, se considerarán en primer lugar las respuestas de padres de familia ante una escala de actitudes hacia el desarrollo comunitario propiciado por los Jardines de ACAIPA. Esta es en realidad una sub-escala que, con otras dos más, conforman una escala única que pretende medir la actitud global hacia la experiencia ACAIPA. Para el efecto se construyó una escala tipo Likert. Para su confiabilidad se utilizó el método de partición por mitades que arrojó un coeficiente de confiabilidad de 0.818, una vez, efectuada la corrección de Spearman-Brown.

La escala actitudinal va desde la máxima desfavorabilidad, (puntuación cero), a la máxima favorabilidad (puntuación 10) teniendo el puntaje 5.0 como representación de actitud neutra (ni favorable, ni desfavorable).

Cuadro 1. Media actitudinal de padres de familia hacia el desarrollo comunitario propiciado por el Jardín.

MEDIA	DESVIACION
8.80	1.45

Del cuadro I se desprenden una actitud muy favorable (8.80) hacia el desarrollo comunitario propiciado desde el Jardín Infantil. El análisis de algunos ítems de la escala puede clarificar esto último.

ITEM 54: "El Jardín nos ha hecho ver la importancia de que la comunidad se organice". El 92.2% de los encuestados respondió afirmativamente.

ITEM 56: "La experiencia del Jardín ha servido para la creación de nuevas organizaciones comunitarias". El 75.3% de los encuestados respondió afirmativamente.

ITEM 48: "A través del Jardín, se ha ayudado mucho a la salud de la comunidad". El 90.3% de los encuestados respondió afirmativamente.

ITEM 60: "El jardín, fuera de atender a los niños, ha servido para otras cosas de la comunidad". El 83.1% de los encuestados respondió afirmativamente.



A su vez, el Jardinero es uno de los elementos fundamentales para llevar adelante el programa de comunidad. Importa pues, ver la actitud de éste hacia el programa. Para el efecto se constituyó un Diferencial Semántico, midiendo conceptos, 2 de los cuales fueron: "Programa de Comunidad" y Programa de Salud".

Cuadro 2. Media actitudinal de los Jardineros hacia los programas de la comunidad y salud.

Concepto	Media	Desviación	Coefficiente Alfa
Programa Comunidad	1. 71	1.05	0. 87
Programa de Salud	1. 62	0. 89	0. 74

Para medir estos aspectos y otros se constituyó y aplicó un diferencial semántico. El rango de variación de los puntajes del Diferencial Semántico (DS) va desde una máxima desfavorabilidad (puntaje -3), hasta una máxima favorabilidad (puntaje 3), pasando por una actitud neutral en el puntaje cero. El DS mide fundamentalmente la reacción afectiva que despierta en los sujetos un determinado concepto.

Como se desprende del cuadro 2, la confiabilidad de las escalas obtenidas mediante el coeficiente alfa de Cronbach es satisfactoria, y

la actitud de los Jardineros hacia los conceptos "Programa de Comunidad" y "Programa de Salud" es positiva, acercándose al áncora 2 en la región positiva de la escala.

Estos elementos nos hacen pensar que la labor comunitaria de ACAIPA se encuentra firmemente arraigada en las comunidades, que sus miembros han reaccionado favorablemente hacia ella y que quienes la impulsan la evalúan de una manera positiva.

El "Grupo de Mujeres Activas" puede ser considerada una organización comunitaria surgida en el seno de la experiencia ACAIPA.

En el cuestionario para padres de familia, interrogadas las mujeres si pertenecen o han pertenecido al Grupo de Mujeres Activas de su comunidad, el 34.8% responde que sí, frente a un 53.8% que manifiesta no pertenecer o no haber pertenecido al grupo. Un 11.4% no respondió a la pregunta. Se aprecia un porcentaje relativamente alto de mujeres que en las distintas comunidades han hecho parte de la organización.

De las que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior, el 77.8% respondió que le ha servido mucho pertenecer al grupo de mujeres activas, el 17.8% respondió que le ha servido poco, y el 4.4% manifestó que el pertenecer al grupo no le sirvió de nada.

Preguntadas las que no pertenecen al grupo de mujeres activas, sobre las razones por las cuales no pertenecen a el, el 91.5% respondió que por falta de tiempo; un 19.7% porque al marido no le gustaba, un 7% porque no sirve para nada y un 4.2% porque es. para personas sin oficio. De este ultimo grupo de respuestas, merece destacarse cómo ciertos parámetros ideológicos de las comunidades pueden obstaculizar el desarrollo de una organización que, como el "grupo de mujeres activas", pretende dinamizar las soluciones que la comunidad puede encontrar para dar un mejor ambiente social y pedagógico a los niños. Nos referimos aquí, a una cierta concepción "machista", en la cual el lugar de la mujer sólo puede estar en la casa al cuidado del hogar y de los hijos y que por lo tanto no está bien visto que la mujer tenga actividades sociales (por ejemplo en el grupo de mujeres activas) por fuera del hogar.

**C.** Características culturales de las zonas en donde se asientan jardines y efectos de cambio.

Como valores culturales fuertemente arraigados en las zonas de trabajo de ACAIPA, y que inciden en el programa educativo que se lleva a cabo, se pueden señalar los siguientes:

1. Que los niños se superen. El padre de familia quiere que su niño se "supere", es decir que a través de la educación institucional esté en condiciones de conseguir un empleo en la ciudad

bien remunerado, que lo aparte del trabajo de la tierra, "para que no corra la misma suerte que nosotros" dicen algunos. De ahí su afán de que los niños vayan a la escuela y ahora también al jardín, para que les enseñen letras y números, para que leí enseñen a leer y escribir.

Sin embargo, el proyecto pedagógico de ACAIPA tiene claro que entre los objetivos de los jardines infantiles no figura enseñar a los niños a leer y escribir. Se entiende que esta tarea se debe implementar en la escuela primaria, dejando a los jardines infantiles el aprestamiento para la lecto-escritura.

Uno de los grandes esfuerzos dedicados a la modificación de los valores culturales existentes en las comunidades, fue precisamente que los padres de familia aceptaran que en el jardín infantil no se les iba a enseñar a los niños a leer y escribir, y que esto no significaba de ninguna manera que los niños "estuvieran perdiendo el tiempo".

Los efectos percibidos sobre este punto, se presentan en el ítem 43.

ITEM 43: "En el jardín se debe enseñar a los niños a leer y escribir". El 39% de los encuestados estuvo de acuerdo; el 59.1% en desacuerdo., y el 1.9% no contestó.

Puede resultar entonces un cambio significativo, que el 59.1% de los padres de familia estén en desacuerdo con el ítem 43.

2. Principio de autoridad. El principio que rige la relación padre-hijo es contundente: El padre es depositario de «Un poder absoluto» infalible. Solo él sabe con certeza qué es lo mejor para el niño, y por lo tanto él es quien puede establecer las normas que rigen el comportamiento del menor. Su ley es inapelable, no se discute: La única actitud posible frente a ella es la sumisión. El papel del niño es obedecer; si no se acepta voluntariamente este papel; se le impone por la vía de la violencia.

Además el padre, para determinar el comportamiento "adecuado" del niño, tiene más en cuenta las necesidades de los adultos que la de aquél, limitando en forma notoria sus posibilidades. Puede comprenderse, entonces, que los niños sean objeto de frecuentes castigos, por cuanto en sus actividades espontáneas buscan resolver las necesidades de su desarrollo a través del juego, la experiencia, el descubrimiento del mundo, etc.

En razón de lo anterior, desde el jardín se ha procurado modificar el principio de autoridad en la familia intentando vías más democráticas, y sobre todo, tratando de que se reduzcan al mínimo posible los castigos físicos a los niños, muy abundantes

por lo demás en las familias campesinas.

Los efectos percibidos sobre este último punto, se presentan en el ítem 64.

ITEM 64: "Castiga actualmente a sus hijos con palmadas y pedradas:" (mucho, poco, o nada). El 11.7% manifestó que castiga mucho; el 70.8% manifestó que castiga poco; y el 13.6% manifestó que no utiliza el castigo físico.

- 3.** La religiosidad. Lo religioso, en dos aspectos, puede llegar a dificultar la acción de ACAIPA. Por una parte, la imagen divina que se presenta a los mismos, es la del gran padre, poseedor en grado máximo de los atributos paternos y a cuya vigilancia no se puede escapar, ni a la mirada del padre, ni a la mirada omnipotente y escrutadora de Dios. Es en tal sentido que lo religioso puede funcionar como instancia coaccionante y al servicio de la autoridad paterna en los procesos de socialización del niño. Por otra parte, el contenido ideológico transmitido por la iglesia, a veces mezcla de resignación y desesperanza terrenal, suele entrar en conflicto con las premisas comunitarias de ACAIPA, que propugna la acción decidida y transformadora de la realidad social, por parte de los miembros de las comunidades.

Además, la pedagogía de ACAIPA no contempla de ninguna manera la enseñanza de catecismo o religión en los jardines infantiles, por lo que es interesante analizar el ítem 52.

ITEM 52: "En el jardín se debe enseñar a los niños a rezar".

El 77.3% de los encuestados estuvo de acuerdo; el 20.8% en desacuerdo; y el 1.9% no contestó.

El resultado del ítem 52, mostrando un 77.3% de padres de familia en favor de la enseñanza de religión en el jardín, puede indicar el extraordinario arraigo religioso de las comunidades campesinas colombianas, y la dificultad consiguiente en la modificación de ciertos parámetros ideológicos.

4. El niño un ser asexuado. Entre los padres de familia existe el convencimiento de que los niños sólo comienzan a tener expresiones de vida sexual en la pubertad, y que por tanto, los niños del jardín son ajenos a tales experiencias.

En la relación que se establece en el jardín entre niños de diferentes sexos, aparecen manifestaciones que preocupan a los padres y que van desde "decir palabras", hasta la mutua mirada o caricia de los genitales entre niños y niñas.

En el hogar, los niños hacen algunas preguntas, generalmente a

la madre en relación con las diferencias entre los órganos genitales masculinos y femeninos: piden explicación sobre el estado de embarazo, de dónde vienen los niños, etc. Las madres suelen sentirse apenadas por tales preguntas y la mayoría de las veces esquivan la respuesta. Todavía se dan explicaciones como que "es la Virgen la que trae los niños".

Este es otro de los valores culturales que ACAIPA ha tratado de modificar. Los efectos percibidos sobre este punto, se presentan en el ítem 65.

ITEM 65: "Le disgusta que sus hijos hagan preguntas sobre temas sexuales?". El 22.7% de los encuestados respondió: que mucho; el 17.5% respondió que poco; y el 57.1% respondió que no le molestaba en absoluto.

La familia. La proyección social del individuo no suele ir más allá de los derechos y deberes para con la familia. Además, al interior de esta se cumplen funciones muy determinadas: el padre, por tener el control de la economía familiar, es el merecedor de privilegios y dispone de todo el poder. La madre es la encargada de los quehaceres domésticos y carece de autonomía, constituyéndose así la familia, en una estructura que descompensa y restringe las posibilidades de sus miembros.



La organización comunitaria proyectando al individuo sobre su grupo social, y buscando en la mujer (a través por ejemplo del "grupo de mujeres activas") el desarrollo de su participación en los problemas familiares y comunitarios, es la respuesta del programa ACAIPA ante los valores familiares presentes en las zonas campesinas.

iii. ACAIPA COMO INNOVACION Y CAMBIO EN LA EDUCACION: ASPECTOS PEDAGOGICOS Y EFECTOS PERCIBIDOS.

A. Cobertura de la población pre-escolar rural en Antioquia.

En la actualidad la cobertura de la población **pre**-escolar rural en el departamento de Antioquia, es atendida casi en su totalidad por la Asociación de Centros de Atención Integral al Preescolar de Antioquia, ACAIPA. Recientemente el ICBF creó en la zona de Urabá las "Casas vecinales del niño", en donde también se comenzó a dar atención a los niños en edad pre-escolar.

B. Costo de implementación de ACAIPA.

Para el año de 1982, el gasto de funcionamiento de ACAIPA fue de \$900.00 por niño-mes. Esta suma se incrementa a \$1.300.00 por niño-mes incluyendo los gastos de capacitación. Efectuando un análisis comparativo de los costos de ACAIPA con los Jardines Pre-escolares urbanos del ICBF, se observa tentativamente en estos un costo mínimo promedio por niño-mes de \$2.500.00 para el año 81.

Si bien los datos no son precisos, se aprecia claramente una reducción significativa de costos de los Jardines de ACAIPA, en comparación con los jardines pre-escolares del ICBF.

Las fuentes de financiación de ACAIPA como ya se ha dicho, provienen de ICBF, de las Fundaciones Extranjeras que la ayudan y de una contribución de los padres de niños que asisten a los jardines preescolares. Esta contribución es voluntaria, según las disponibilidades económicas del usuario.

Un estimativo aproximado del aporte que realizan los padres de familia a los gastos de funcionamiento de ACAIPA, es el 20% del presupuesto de la Asociación.

En relación a cómo perciben los padres su aporte económico, se indagó a los jardineros y Directivas de los jardines infantiles si "los padres se quejaban porque el jardín pide mucha plata". El 75% de los jardineros manifestó que los padres no se quejaban por la cuota económica. Un porcentaje similar se obtuvo de las respuestas de las directivas de los jardines: el 76.2% afirmó que los padres de familia no se quejaban.

#### C. Relación de la innovación con el sistema educativo.

La innovación se encuentra ubicada en el sector de educación no formal. Fundamentalmente toca los objetivos de Atención y Formación Integral del niño. Se desarrolla en el nivel preescolar (de 3 a 7 años).

Las áreas que presentan aspectos innovadores son:

- a. Administración y Funcionamiento de los Jardines Infantiles, con fuerte estructura autogestionaria;
- b. Procesos de selección del personal docente;
- c. Proceso de capacitación del personal docente;
- d. Medios (materiales de desecho);
- e. Currículo.

Todos estos elementos configuran un cambio estructural en las formas de implementación pedagógica de jardines preescolares en zonas rurales y en zonas marginadas.

En el presente capítulo se desglosarán aspectos parciales de los elementos innovadores reseñados.

**D.** Proceso de selección de los Jardineros.

Debido a la forma espontánea como fueron surgiendo los distintos jardines infantiles de ACAIPA y las difíciles condiciones socio-económicas de las regiones en donde estos se asentaban, se hacía imposible la contratación de personal docente calificado para la labor educativa con los niños.

En un principio los jardineros fueron jóvenes de las comunidades que

voluntariamente se ofrecían a hacerse cargo de los niños. Sin embargo, al poco tiempo se fueron consolidando ciertos criterios de selección.

Los aspirantes deben reunir las siguientes condiciones:

1. Demostrar interés por el desarrollo de la comunidad y haber tenido algún grado de participación en actividades de promoción comunitaria.
2. Tener actitudes y aptitudes para el trabajo con los niños.
3. Ser persona abierta y flexible frente a nuevas ideas y a los avances de la educación.

No hay una exigencia sobre el nivel de escolaridad, aunque de hecho se busca que los candidatos puedan expresarse claramente, en forma oral o escrita.

Las condiciones anteriormente mencionadas se analizan a través del proceso de selección que conlleva los siguientes pasos:

- a. Los padres de familia, en asamblea, proponen candidatos.
- b. Estos se turnan para trabajar gratuitamente en el jardín, una semana como mínimo, bajo la dirección de una persona entrenada.

- c. Son entrevistados por el equipo asesor.
- d. Escuchado el informe de este equipo, la asamblea de padres hace la elección y la junta directiva de ACAIPA hace el contrato laboral.

Una característica implícita de los jardineros de ACAIPA es que sean miembros de la comunidad en la cual se encuentra el jardín infantil. Esto, además de reducir costos (por traslado, alojamiento, etc.) y hacer viable el proyecto, se constituye en un elemento necesario e importante debido a las tareas y proyección comunitaria que se le encomiendan y debe llevar a cabo. El jardín, a partir de la búsqueda de soluciones a las necesidades del niño, encarna en el jardinero al agente dinamizador de la comunidad. Y nada mejor para esto, que el jardinero sea de la misma comunidad.

El proceso de selección permite así que la propia comunidad elija entre sus miembros, a las personas que considere más idóneas para el cargo. Luego el equipo asesor, con base en las condiciones requeridas para el puesto, selecciona de entre aquellos y propone un candidato, para que la asamblea de padres de familia finalmente decida.

Es así como el proceso de selección de jardineros en ACAIPA

y el tipo de relación que implica con los niños, con los padres y con la comunidad, constituye una innovación frente al sistema educativo oficial cuyo maestro en general no pertenece a la comunidad ni es designado por ella no tiene por tanto que rendirle cuentas; no conoce a menudo la vida familiar de sus alumnos ni las características de la comunidad en la que se desenvuelve.

De los 58 jardineros que tiene ACAIPA, se encuestaron 52, cuyas características son las siguientes:

- a. Sexo: 96.2% personal femenino.
- b. Edad: el 63.5% se encuentra entre los 20 y los 25 años; el 26.9% se encuentra entre los 26 y los 35 años, apreciándose un equipo de jardineros en general joven.
- c. El 63.5% de los sujetos viven actualmente en el mismo sitio en donde nacieron. Además, el 94.1% vive desde hace más de 6 años en la comunidad donde se encuentra el jardín. Esto señala que realmente los jardineros son de la misma comunidad.
- d. El 63.5% participó en la organización inicial de los respectivos jardines infantiles. Porcentaje que habla de una estabilidad y continuidad del personal a cargo de los niños.

- e. El 44. 2% hace más de 4 años que es jardinero. El 21. 2% es jardinero entre 2 y 4 años.
- f. En relación a cómo fueron seleccionados, el 46,2% manifestó que fueron seleccionados por la junta de padres de la comunidad y el equipo asesor de ACAIPA; el 38. 5% manifestó que fue seleccionado solamente por la junta de padres de la comunidad; el 3. 8% fue seleccionado por el equipo asesor solamente; y un 11. 5% manifestó que fue seleccionado de otro modo a los anteriores; estos últimos en su mayor parte eran personas que se encargaban de los niños de la comunidad y cuando fue creado el jardín, automáticamente ingresaron como jardineros.
- g. En referencia al grado de instrucción, el 36. 5% tiene secundaria incompleta; el 26. 9% tiene solamente primaria completa; el 26. 9% tiene secundaria completa y solo el 5. 8% tiene algún tipo de estudios universitarios.
- h. Con relación al salario percibido por sus labores, el 57.7% cree que su salario es regular; el 36. 5% cree que su salario es malo y sólo el 5. 8% cree que su salario es bueno. Sin embargo al ser interrogados si les gustaría ser muchos años



jardineros en su jardín actual, el 88. 5% manifestó que sí, observándose entonces que el aspecto económico no es lo que motiva en el trabajo del jardinero de ACAIPA. Además el 66, 7% de los jardineros trabajó voluntariamente en el Jardín infantil, antes de firmar contrato laboral.

- i. Preguntados sobre el grado de participación de la comunidad en el jardín, el 53. 8% respondió que participan mucho, y el 44. 2% respondió que los miembros de la comunidad participan poco.

#### **E.** Capacitación de los Jardineros.

El proceso de capacitación podría describirse así:

1. El jardinero nuevo trabaja con la asesoría y supervisión de uno ya entrenado.
2. Todos los jardineros asisten cada mes a dos encuentros de capacitación: uno dedicado a la planeación del trabajo para el mes (4 horas), y otro dedicado a la evaluación de la labor realizada y a la discusión de diversos aspectos de su trabajo (12 horas).
3. Todos los jardineros asisten cada semestre a un cursillo teórico práctico con intensidad de 80 horas aproximadamente. El contenido de los cursillos responde al análisis que el equipo asesor

hace de las necesidades más urgentes.

4. Se programan seminarios y talleres para responder con menos periodicidad a necesidades de capacitación. Esta se brinda en las áreas de trabajo con los niños, trabajo con la comunidad y salud y nutrición.

5. Los jardineros reciben visitas mensuales de supervisión y asesoría por parte del equipo asesor.

Los objetivos de capacitación de los jardineros son:

- a. Lograr que asimilen los elementos necesarios para la creación de un ambiente favorable al desarrollo de los niños.
- b. Lograr que se conviertan en dinamizadores de su comunidad a partir de sus funciones de educadores, de promotores de salud y del desarrollo comunitario.
- c. Conformar un equipo que nacido de la experiencia del programa mismo, sea capaz de reconocerse en él y comprometerse en el desarrollo de las políticas y programas de ACAIPA. De hecho ya se ha destacado un grupo de Jardineros-Promotores que desarrolla funciones de supervisión y asesoría a sus compañeros, bajo la orientación del equipo asesor.

En cuanto a la orientación pedagógica de la capacitación, puede decirse que ACAIPA no ha asumido un marco teórico rígido. Este se analizó en la sección de fundamentos pedagógicos.

Al jardinero de ACAIPA no se le impone coercitivamente un plan de trabajo predeterminado, sino que más bien se estimula la iniciativa propia para que a través de la experiencia en su trabajo y la confrontación con la de sus compañeros y la guía que brinda el equipo asesor, pueda ir afianzando sus conocimientos y destrezas para el trabajo preescolar.

Los cursillos de salud se dan como respuesta a las necesidades planteadas por los jardineros y la comunidad, y de acuerdo con las condiciones médico-sanitarias donde están ubicados los jardines. Los cursos son teórico-prácticos sobre medicina preventiva, primeros auxilios y educación sanitaria y nutricional.

La capacitación en tareas con la comunidad consistió en un principio en que el jardinero integrara las organizaciones comunitarias existentes y tratara de impulsarlas vigorosamente. Sin embargo, ante la vaguedad del objetivo y la inercia relativa de dichas organizaciones, se modificó la estrategia: se discutió junto con el equipo asesor las carencias que presentaban las distintas comunidades y que obstaculizaban el desarrollo integral

del niño preescolar, para así tener claridad e impulsar dentro de las comunidades, actividades en defensa de los derechos del niño.

Puede concluirse, entonces, que la capacitación de los jardineros es otro aspecto innovador de la experiencia ACAIPA, surgida para atender a personas que en un 60% no superan el primer grado de bachillerato y que demandan entonces un modo de formación diferente al tradicional, que se debe dar al mismo tiempo que se ejerce la tarea pedagógica. En su desarrollo no adopta un verticalismo de información y experiencias transmitidas al modo libresco que generalmente adopta la capacitación oficial, pero tampoco cae en el horizontalismo de la actividad espontánea y sin planificación, sino que por el contrario asume una postura de centralismo democrático, recogiendo las experiencias individuales de la base de jardineros y reconvirtiéndolas, mediante la discusión y la crítica, en el producto de la planificación para el futuro.

Este proceso se convierte así en una capacitación permanente en el verdadero sentido de la palabra, además de hacer un acopio de la experiencia acumulada a través de más de 8 años de existencia de la Asociación, que obviamente permite una capacitación mejor y más rápida al jardinero que ingresa hoy.

Finalmente a diferencia del maestro tradicional, que solo suele ocuparse de la labor pedagógica dentro del jardín, el jardinero de ACAIPA se proyecta además como promotor de salud y de desarrollo comunitario, constituyendo un perfil de educador multifacéticamente desarrollado y vinculado orgánicamente al provenir de su grupo social.

En relación al proceso de capacitación, veamos algunos efectos encontrados:

- a. Interrogados los jardineros sobre la calidad de capacitación recibida, el 92.3% contestó que fue buena, y el 7.7% que fue regular. Asimismo, el 82.7% consideró que tuvieron mucha capacitación, frente a un 17.3% que consideró insuficiente la capacitación recibida.
- b. Indagados los jardineros si los contenidos recibidos en la capacitación le han servido para su trabajo, el 94.2% afirmó que los contenidos de la capacitación en pedagogía les había servido mucho para su trabajo, frente a un 5.8% que consideró que les había servido poco. Un 82.7% respondió que los contenidos de la capacitación en salud les había servido mucho, frente a un 17.3% que consideró que lea había servido poco. Finalmente un 75% respondió que los

contenidos de la capacitación en comunidad les había servido de mucho para su trabajo, frente a un 23.1% que consideró que les había servido de poco, y un 1.9% no respondió a la pregunta.

- c. Indagados los padres de familia sobre la capacitación que tienen los jardineros, el 31.8% manifestó que a los jardineros les falta capacitación, frente a un 65.6% que consideró que la capacitación de los jardineros es adecuada, y un 2.6% no respondió a la pregunta.
- d. Interrogados los jardineros sobre cómo estimaban el trabajo que realizaban, el 68% considera que su trabajo con los niños es bueno; el 16% considera su trabajo con los niños muy bueno, y el 16% restante lo considera regular. En relación al trabajo con la comunidad, el 44.2% considera que su trabajo con la comunidad es bueno; el 32.7% lo considera regular; el 15,4% lo considera muy bueno, y el 1.9% lo considera deficiente, y el 5.8% restante no respondió a la pregunta. Indagados sobre el mismo tema, las directivas de los jardineros infantiles estuvieron en un 100% de acuerdo en que la labor de los jardineros con los niños es buena, en tanto que el 95.5% cree lo mismo con respecto

al trabajo que realizan con la comunidad, frente a un 4.5% que lo conceptúa como regular.

- e. Indagados los jardineros sobre cuál trabajo era más importante, el trabajo con los niños o el trabajo con la comunidad, el 94.2% respondió que ambos trabajos son Igualmente Importantes. Sin embargo, los jardineros difirieron levemente en cuanto al agrado que sienten en la realización de ambas tareas: el 100% manifestó que el trabajo con los niños les gusta mucho; en cambio solo el 84.3% manifestó que el trabajo con la comunidad les gusta mucho, frente a un 15.7% que manifestó gustarle poco dicha tarea.

Se observa entonces que la percepción que tienen los jardineros de la capacitación recibida, es que ésta ha sido buena tanto en calidad como en cantidad. Asimismo consideran que ésta les ha servido mucho para su trabajo, destacando en primer lugar la capacitación en pedagogía, luego en salud, y finalmente en comunidad. A su vez los padres de familia en un 65.6% consideraron la capacitación de los jardineros adecuada. La auto-percepción de los jardineros en cuanto a su desempeño en el trabajo con los niños es mejor que en su desempeño en el trabajo con la comunidad. Las directivas de los jardines consideran que los jardineros en ambos trabajos se desempeñan

igualmente bien. Finalmente, los jardineros estiman como igualmente importantes las labores con los niños y con la comunidad, mostrando una leve predilección por el primer tipo de actividad.

En referencia a la capacitación pedagógica que poseen los jardineros de ACAIPA, se construyó una prueba para evaluar sus conocimientos pedagógicos a la luz de los principios y métodos básicos señalados en el currículo actual.

En el cuadro 3 se aprecian la media y desviación típica de las puntuaciones obtenidas, sobre un máximo posible de 12 puntos.

Cuadro 3. Media y Desviación Típica del puntajes de los jardineros en la prueba de conocimientos pedagógicos.

MEDIA	DESVIACION TIPICA
10. 17	1. 31

La media obtenida de 10. 17 muestra claramente que los jardineros conocen perfectamente su currículo y que están de acuerdo con él.

El último aspecto que se abordará aquí sobre los jardineros de ACAIPA, es la actitud de éstos frente a los objetos actitudinales indicados en el cuadro 4. Para tal efecto se construyó un



## Diferencial Semántico.

El rango de variación de los puntajes del Diferencial Semántico (DS) va desde una máxima desfavorabilidad (puntaje -3), hasta una máxima favorabilidad (puntaje 3), pasando por una actitud en neutral en el puntaje cero. El DS mide fundamentalmente la reacción afectiva que despierta en los sujetos un determinado concepto.

Cuadro 4,, Medias, desviaciones típicas y coeficientes Alfa de los puntajes de los jardineros frente a los siguientes objetos actitudinales:

Concepto	Media	Desv.Típica	Alfa 4
Equipo asesor de Acaipa	2.20	.76	.77
Bienestar Familiar	.44	1.45	.88
Programa de Salud	1.62	.89	.74
Programa de Pedagogía	2.23	.60	.69
Programa de Comunidad	1.71	1.05	.87
Padres de Familia	1.32	1.01	.81
Promotores	1.56	.97	.80
Estado Colombiano	.88	1.30	.80
El trabajo de Jardinero	1.88	.87	.86

Como se desprende del cuadro 4, los conceptos Equipo Asesor de ACAIPA, Programas de Salud, Pedagogía y Comunidad, Padres de Familia, Promotores y El Trabajo del Jardinero, son evaluados positivamente. El concepto Bienestar Familiar (ICBF) despierta una reacción afectiva neutra, y el concepto Estado Colombiano provoca una reacción emocional ligeramente negativa, observándose en estos dos últimos conceptos la mayor variabilidad.

Del Diferencial Semántico también se obtuvieron las puntuaciones D, que representan la distancia o proximidad afectiva entre dos conceptos:

- a. Para el concepto Trabajo de Jardinero: el concepto más próximo fue Programa de Comunidad (.13), luego lo siguió Programa de Pedagogía (.43), de Salud (.63), Promotores (.87), Equipo Asesor (1.19), Padres de Familia (1.28), Bienestar Familiar (5.60) y Estado Colombiano (20.7).
- b. Para el concepto Equipo Asesor: el concepto más próximo fue Programa de Pedagogía (.43), Trabajo de Jardinero (1.20), Promotores (1.3°), Programa de Comunidad (1.65), de Salud (3.14), Padres de Familia (3.20), Bienestar Familiar (8.91) y Estado Colombiano (26.61).

**F.** Fundamentos Pedagógicos, Metodología y Organización Escolar.

En cuanto a la orientación pedagógica, los jardineros han discutido las experiencias pedagógicas de Makarenko, Summerhlll, Vera Schmidt y otros. Finalmente se vienen trabajando elementos teóricos de Piaget. Después de un largo proceso, durante el cual se fueron decantando experiencias, se ha arribado a una combinación de principios pedagógicos activos y socializantes cuyas características más relevantes en el trabajo pedagógico son:

1. Ausencia en lo posible de autoritarismo. Se procura que el niño tome la iniciativa en las actividades que desea realizar. Esto no implica sin embargo que no haya planificación de las actividades; por el contrario se procura planear o promover actividades ricas en posibilidades de acción e importantes para la educación, permitiendo que el niño se desenvuelva dentro de ellas a través del juego.
2. Se trata de evitar al máximo posible castigos físicos y morales.
3. Las actividades educativas del jardín no deben ser esencialmente distintas de las que realiza el niño en su familia y comunidad, y deben partir del respeto a los valores culturales y del conocimiento de las posibilidades de los recursos materiales y sociales del grupo al cual pertenecen. Por ello el jardinero

trata de aprovechar toda? las situaciones de la vida corriente para incitar al niño a reflexionar y a encontrar nuevas situaciones a fin de desarrollar al máximo el proceso de imaginación y aplicarlo de acuerdo con su propia realidad social.

4. Las actividades educativas deben estar encaminadas a formar individuos capaces de cooperar para realizar trabajos colectivos. Se entiende que educar a un niño, no es solamente desarrollar los aspectos individuales de su personalidad, sino también, darle los medios necesarios para que se pueda integrar a grupo sociales cada vez mas amplios.
5. En los jardines de ACAIPA se procura poner los niños en contacto con el trabajo, para que comprendan su valor, utilidad y sentido. Es por esto que los niños realizan actividades de trabajo directo a través de servicios; ordenando los materiales, poniendo la mesa, en la limpieza del jardín, repartiendo la vajilla, etc. Otra manera de trabajo directo es aquella en la cual colaboran y construyen objetos y materiales útiles para la Vida del grupo preescolar (juguetes, muebles, etc.). Además la naturaleza ofrece gran variedad de posibilidades para el trabajo directo con los niños: cuidando las huertas, jardín, animales, etc.
6. Se trata de romper con la educación tradicional que divide el

tiempo en forma arbitraria en un horario que señala horas para separados, ajustando al niño a un mundo dividido, de momentos dispares entre los cuales es difícil: establecer continuidad y relación. Lo mismo se procura hacer con respecto al espacio, evitando dividirlo en un adentro y un afuera absolutos: el salón de clase y el patio; la escuela y la calle.

La percepción que tienen los padres de familia hacia la labor pedagógica y el funcionamiento del jardín fue evaluada a través de una sub-escala de actitudes (Likert). En el cuadro 5 se aprecian los resultados.

Cuadro 5. Media actitudinal de padres de familia hacia el funcionamiento del jardín.

MEDTA	DESVIACION
7. 77	1. 26

Como se desprende de este cuadro, la media de la actitud, 7. 77 sobre 10 es muy favorable hacia el funcionamiento del jardín infantil. El análisis dv. algunos items de la escala puede clarificar esto ultimo:

ITEM 38: "Mi niño ha progresado desde que está en el jardín". El

98.1% de los encuestados respondió afirmativamente.

ITEM 45: "Deberían organizar mejor las actividades de los niños en el jardín, para que no pierdan el tiempo". El 66.9% de los encuestados estuvo en desacuerdo con el ítem, en tanto que un 29.2% estuvo de acuerdo, quedando un 3.9% sin responder.

ITEM 47: "El jardín funciona en los horarios que a los padres les gusta". El 66.8% de los encuestados respondió afirmativamente.

ITEM 55: "A los niños en el jardín, les dan demasiada libertad". El 70.8% de los encuestados estuvo en desacuerdo con el ítem, en tanto que un 27.9% estuvo de acuerdo, quedando un 1.3% sin responder.

#### G. Currículo.

El nuevo currículo implementado en los jardines de ACA.IPA durante el año de 1982 parte como ya se dijo de principios activos y socializantes. Iluminado por la concepción teórica de Jean Piaget, abarca en general los contenidos y programación de actividades que todo currículo de preescolar moderno debe tener en su estructura básica. Es por esto que el aspecto innovador no debe verse aquí como una creación o invención radical, sino más bien, en los procesos de

adaptación realizados, adecuando el currículo a las condiciones socioeconómicas y culturales de comunidades marginadas.

Ante todo se parte del principio de una "Educación no diferenciada por su calidad", esto es, que a partir de las deficitarias condiciones económicas, educativas, materiales y de personal humano, no se de una educación preescolar de segunda, sino a la altura de la que se pueda brindar en los centros urbanos desarrollados.

En relación con aspectos peculiares que se encuentran en la implementación del currículo, hay que mencionar las tareas de salud preventiva a los niños, entre las cuales se pueden diferenciar las tareas de rutina, tales como el aseo personal, cepillado de dientes, etc. comunes a todo currículo preescolar, y tareas de salud preventiva más propias de los jardines ACAIPA como las siguientes:

Higiene ambiental: los cuidados y correcta utilización de sanitarios y letrinas.

Prevención de enfermedades comunes de la región, como por ejemplo las diarreas.

Se enseña también a los niños elementos sobre valores nutricionales. Por ejemplo los niños de algunas regiones rurales están poco acostumbrados a consumir verduras, ya que culturalmente

Caract

hay la tendencia a consumir alimentos que "llenen". Los padres mismos a veces dicen que "los niños no son conejos para comer hierbas". Se da entonces todo un trabajo pedagógico haciendo ver a los niños la importancia de las verduras en un régimen alimenticio y su alto valor nutricional.

Los tipos de recursos utilizados en el jardín, deben adecuarse a las condiciones existentes. Un ejemplo de ello se verá en los materiales utilizados.

Las actividades se desarrollan en su mayor parte al aire libre y sin una delimitación a los predios del jardín, ya que se busca, además del aprovechamiento de las condiciones naturales existentes, proponer al niño un redescubrimiento de su propia comunidad, poniéndolo en relación con el trabajo y la existencia comunitaria. Por ejemplo, los niños visitan lugares de trabajo, observan, comentan y discuten las labores agrícolas que realizan sus padres, las relaciones sociales que se dan en el seno de su comunidad, el trabajo cooperativo, etc.

Otro aspecto en que se ha adaptado el currículo, es en las formas de socialización y en los conceptos culturales particulares de la región. Esto último se ha podido lograr en gran parte debido a que el currículo recoge las experiencias que los jardineros han tenido en



los años de funcionamiento de los jardines. A continuación se presentan algunos efectos que muestran el grado relativo en que el nuevo currículo es producto de un esfuerzo colectivo.

Interrogados los jardineros sobre el grado de participación que ellos habían tenido en la elaboración del currículo, el 78.4% de los encuestados manifestó que su participación fue mucha, frente al 21.6% que señaló que su participación fue poca.

Frente al grado en que el nuevo currículo recoge la experiencia y el aporte realizados por ellos, el 86.3% señaló que el nuevo currículo recoge en mucho sus experiencias y aportes, frente al 13.7% que afirmó que el nuevo currículo recoge poco de sus experiencias y aportes. Además el 96.2% valoró como bueno el nuevo currículo.

Indagados los jardineros sobre cuales eran los aspectos sobresalientes que el currículo busca fomentar en los niños, el 33.6% de los encuestados afirmó que la creatividad, el 30.7% estimó que la socialización del niño, el 19% la independencia, el 14.6% la disciplina, el 1.5% el conformismo, y el 0.7% la pasividad.

Preguntados los jardineros sobre alguna sugerencia para mejorar el currículo vigente, se encontraron las siguientes, por orden de frecuencia descendente:

- Agregar más actividades al currículo (14).

Dar secuencias de actividades, incluyendo canciones y descripciones de juegos (13),

- El currículo esta bien así" (8).
- Estar más de acuerdo con las condiciones de cada comunidad, así como recoger las experiencias de los jardineros (4).

Finalmente, todos los jardineros señalaron que actualmente aplican el nuevo currículo, salvo una jardinera que manifestó. que no lo entendía bien y por tanto, lo aplicaba en parte.

Materiales y local.

Los materiales que se utilizan en el jardín se pueden clasificar así:

Naturales: es aquel material que no tiene valor comercial y que se puede conseguir en la naturaleza, tales como piedras, troncos, semillas, hojas, conchas, arcillas, barro, arena, plumas, cerda, etc.

Desecho: se consigue en la comunidad y pueden ser tapas, cajas, empaques, retazos de telas, llantas, frascos, periódicos, revistas, etc; en la industria, tales como aserrín, retales de madera, espuma, icopor, latas, tarros, plástico, alambre, papel, etc.

Elaborado en el jardín infantil: son aquellos materiales que los

jardineros hacen en colaboración con los niños, la familia y la comunidad, con un fin didáctico o recreativo, como títeres, loterías, muebles, disfraces, carteleras, etc.

Comercial: es aquel que por sus características y condiciones sólo se obtiene en el comercio o industria, como vinilos, erayolas, lanas, martillos, tijeras, etc.

Uno de los aspectos que llama la atención en los jardines infantiles es encontrar un conjunto de herramientas: martillos, serruchos y juegos de herramientas para jardinería. Los niños aprenden a conocer su valor instrumental como elementos para el trabajo y a tomar precauciones en su manejo para evitar accidentes.

Como se ve, no sólo se aprovechan los recursos naturales y de desecho, sino que también se procura que los niños colaboren en la construcción de juguetes y materiales necesarios para el jardín. Otro tanto ocurre con los padres de familia, que han decidido colaborar en la construcción de materiales para el jardín.

Preguntados los padres de familia al respecto, el 100% de los encuestados consideró que es importante ayudar a construir materiales para el trabajo de los niños en el jardín.

Interrogados sobre la calidad de los materiales usados en el jardín,

el 72.7% de las Directivas opinó que eran buenos; el 22.7% opinó que eran regulares y el 4.5% opinó que eran malos; el 57.7% de los jardineros afirmó que los materiales usados eran buenos, frente al 42.3% de jardineros que afirmaron que los materiales eran regulares.

Otro punto de interés, era averiguar el tipo de material al que los jardineros daban preferencia en su trabajo con los niños, por lo que les pidió que ordenaran una lista de 8 materiales en orden de importancia para el trabajo con los niños; el primer elemento en importancia fue el material de desecho, el segundo elemento en importancia fueron los juguetes; los dos últimos elementos considerados fueron el papel y los lápices respectivamente. Esto puede estar indicando una preferencia por las actividades manipulativas en el niño, en detrimento de la formación preescolar de lápiz y papel.

En relación con los locales de los jardines infantiles, como se ha señalado antes, constituyeron y en buena parte siguen constituyendo uno de los problemas más álgidos a que se ven enfrentadas las distintas comunidades.

Indagados sobre las condiciones en que se encuentra el local del jardín, el 36.4% de las Directivas de los jardines opinó que eran buenas el 59.1% opinó que eran regulares y el 4.5% opinó que eran malas.

A su vez, el 32.7% de los jardineros afirmó que las condiciones del local del jardín eran buenas; el 36.5% afirmó que éstas eran regulares, y el 30.8% afirmó que las condiciones del local eran decididamente malas.

En relación con el presupuesto de los jardines infantiles, se indagó si éste había mejorado desde que cada uno de los encuestados lo conocía. El 39.2% de los jardineros manifestó que el presupuesto había mejorado; el 27.5% señaló que estaba igual, y el 33.3% que el presupuesto ha empeorado. Contrasta con esta información, la suministrada por las Directivas de los jardines, que consideran en un 86.4% que el presupuesto del jardín ha mejorado. Consultado el Departamento de Contabilidad de ACAIPA, lo cierto es que en valores absolutos el presupuesto destinado a los jardines ha crecido, pero en valores relativos a la inflación, la mayor cobertura del programa y la disminución de los aportes del ICBF, el presupuesto de los jardines parece haber empeorado en los últimos cuatro años.

Finalmente, consultados Directivas y Jardineros sobre el futuro del jardín, mirándolo dentro de 5 años, el 82.4% de los jardineros estimó que el jardín crecerá y mejorará; opinión compartida por el 95.5% de las Directivas de los Jardines Infantiles.

#### I. Participación comunitaria en el Jardín.

Otro de los aspectos innovadores de los jardines de ACAIPA es que los padres de familia, lejos de ser usuarios de un servicio en cuya organización no participan, tienen una activa ingerencia en casi todos los niveles de la experiencia.

Desde el surgimiento mismo de los jardines, son los padres los encargados de buscar un local apropiado para el funcionamiento del jardín. La Junta de Padres constituida en cada comunidad, designa comisiones encargadas de hacer el mercado para la dieta que se les proporciona a los niños y de comprar los zapatos y la tela para los delantales. Nombran ellos a las señoras encargadas de preparar diariamente los alimentos, a quienes se les reconoce un pequeño salario mensual.

Los padres también deciden el número de jornadas y los horarios que tendrá el jardín. Son los encargados de ejecutar el presupuesto, de acuerdo a las necesidades reales de cada jardín y rinden cuentas a la administración de ACAIPA. Los padres de familia participan también en la selección de los jardineros y los nombran.

Los padres no solo administran cada jardín en particular sino que son junto con los jardineros, el componente básico de la Asociación de Centros de Atención Integral al Preescolar - ACAIPA organismo encargado de la dirección y administración del programa en su conjunto.

Si bien la administración constituye el área en donde se concentra la participación de los padres y vecinos, también ellos intervienen en la orientación teórica de los jardines. Los padres se presentan espontáneamente al jardín y observan las actividades de sus hijos en el centro. Y en las reuniones mensuales discuten el tipo de educación que allí se imparte. También es de hacer notar su participación en la construcción de los materiales del jardín.

Recientemente, desde la Asociación se ha venido poniendo más énfasis en la participación de los padres como co-educadores.

A juicio de los autores, este modelo de autogestión marca la diferencia más importante con el resto del sistema educativo del país, y con experiencias similares de preescolares campesinos.

A continuación se presentan algunos efectos percibidos:

#### 1. Padres de Familia:

De los 154 padres encuestados, el 55.4% pertenece al jardín desde hace más de 2 años; el 39.2% pertenece al jardín entre 1 y 2 años, y el 5.4% restante pertenece al jardín hace menos de un año. El promedio de hijos que tienen actualmente en el jardín oscila entre uno y dos niños, destacándose un 26.2% de padres que actualmente no tienen hijos en el jardín (pero que los tuvieron alguna

vez) y que continúan colaborando.

En relación con el tipo de vínculos que mantienen con el jardín, el 79.9% de los encuestados afirmó que asiste a charlas que se dan en el jardín; el 22.7% colabora con la junta directiva del jardín; el 14.3% pertenece a algún comité del jardín; y finalmente un 13.0% manifestó tener otro tipo de relación.

La actitud que tienen los padres hacia su participación en el jardín, entendida ésta como la percepción que el padre de familia tiene del grado de participación suya en el jardín (en la toma de decisiones y administración del jardín, construcción de materiales, elección de jardineros, etc.), fue evaluada a través de una sub-escala de actitudes (Likert). El cuadro 6 presenta los resultados sobre un puntaje potencial de 10.

Cuadro 6. Media actitudinal global y sobre participación de los padres de familia en el jardín.

Actitud	Media	Desviación
Actitud global hacia la experiencia Acaipa	8.46	.93
Actitud hacia la participación de los padres en el jardín	8.80	1.45



Del cuadro 6 se desprende una actitud muy favorable hacia la participación de los padres en el jardín infantil. El análisis de algunos ítems de la escala puede clarificar esto último:

ITEM 40: "La junta directiva del jardín le pone poca atención a las opiniones de los padres". El 72.7% de los encuestados estuvo en desacuerdo con el ítem, en tanto el 24.0% estuvo de acuerdo, quedando un 3.2% sin responder.

ITEM 42: "En el jardín, siento que participo y tienen en cuenta lo que digo". El 88.3% de los encuestados respondió afirmativamente.

ITEM 57: "ACAIPA se mete mucho, y no deja decidir a la comunidad". El 89.0% de los encuestados estuvo en desacuerdo con el ítem.

## 2. Directivas de los Jardines:

Indagados si desde que conocían el jardín, creían que la participación de la comunidad en éste, había mejorado, el 68.2% de las directivas señalaron que la participación de la comunidad había mejorado; el 22.7% indicó que el grado de participación comunitaria está igual, y el 9.1% indico que ésta ha empeorado. Indagados asimismo por el grado actual de participación comunitaria

en las actividades del jardín, el 47.6% señaló que esta es mucha, frente al 52.4% que señaló que la participación actual es poca por parte de la comunidad. Se percibe entonces, que las directivas de los jardines entienden que la participación comunitaria en el jardín ha venido mejorando, sin alcanzar todavía un nivel adecuado.

### 3. Jardineros:

Indagados frente a las mismas preguntas realizadas anteriormente a las directivas, el 88.5% de los jardineros opinó que la participación comunitaria en el jardín **ha** mejorado: el 9.6% opinó que dicha participación está igual, y el 1.9% opinó que ésta ha empeorado. Indagados también por el grado actual de participación comunitaria en las actividades del jardín, el 53.8% señaló que ésta es mucha; el 44.2% señaló que es poca, y finalmente el 1.9% señaló que es prácticamente nada la participación comunitaria en las actividades del jardín. Como se aprecia, la opinión de los jardineros es bastante concordante con la brindada por las directivas, en lo referente a la participación comunitaria en el jardín infantil.

El equipo asesor de ACAIPA cuenta en la actualidad con 6 miembros que cumplen funciones de capacitación, asesoría y supervisión y de orientación del programa a todos los niveles: administración, actividades pedagógicas, programas de salud y nutrición, y de promoción de la comunidad.

El equipo asesor planea colectivamente, pero distribuye funciones así:

Un Coordinador del programa, escogido por la junta directiva de ACAIPA.

Tres responsables del programa de promoción y organización de la comunidad.

Dos responsables en el programa de pedagogía.

La actitud de los jardineros hacia el equipo asesor, como se vio en el cuadro 4, es muy favorable. Indagados estos sobre algo que les gustaría que hiciese el equipo y que en este momento no lo hace, el 50.0% de los jardineros respondió que sí. De este 50.0%, las sugerencias se ubicaron por frecuencias descendentes así:

- Brindar mayor capacitación a los jardineros (7)
- Que el equipo asesor tenga mayor contacto con la comunidad (7)

- Que se procure que la comunidad se integre más al jardín (5)

Luego, con frecuencias menores, se ubicaron las sugerencias de procurar conseguir más recursos; que el equipo asesor adopte una postura más democrática; conseguir mejores salarios a los jardineros, etc.

Interrogados los jardineros, escribe quién dirige a ACAIPA, el 38.5% indicó que el Equipo Asesor; el 23.1% indicó que todos los que participan **en** la Asociación; el 11.5% respondió que la Junta Directiva, y un porcentaje igual manifestó que los Padres de Familia dirigen a ACAIPA; finalmente un 7.7% respondió que los Jardineros, y un porcentaje igual, el ICBF.

En relación a la imagen que los padres de familia tienen sobre ACAIPA, al ser indagados sobre qué tipo de organización era ACAIPA y ser colocados frente a varias posibilidades, el 75.3% de los padres ubicó a ACAIPA como una organización de ayuda a la comunidad; el 66.9% de los padres ubicó a ACAIPA como una organización educativa; el 52.6% como una organización perteneciente al ICBF; el 10.4% de los padres la ubicaron como una organización del Gobierno; y un 8.4% la ubicó como una organización de carácter religioso. Es interesante observar que ACAIPA, a través del jardín infantil, es percibida en un mayor grado como organización de ayuda comunitaria,

que como institución educativa. Además, por recibir fondos del ICBF, parece no haber mucha claridad entre los padres de familia sobre los vínculos que la Asociación tiene con el ICBF.

Finalmente, se trató de averiguar si los padres de familia percibían a ACAIPA como una organización de comunidades que tienen jardines, o si por el contrario su percepción se limitaba al jardín de su propia comunidad. El 80.3% de los padres manifestaron que ACAIPA es una organización de comunidades que tienen jardines; el 7.0% señaló que ACAIPA es solamente el jardín de su comunidad; el 0.6% que es sólo la gente de la oficina y un 12.0% no respondió.

#### **K.** Los niños de ACAIPA en la Escuela.

La reacción de los maestros de escuelas públicas que reciben a niños egresados de ACAIPA, es diversa. Tal reacción varía si al primer grado ingresa todo un grupo de niños que han pasado por los jardines de ACAIPA, o si por el contrario, no son más que 2 o 3 niños.

En general, se reconoce que los niños son inquietos, independientes, creativos y que suelen aprender más rápido que el resto del grupo. Según el decir de una maestra son "indisciplinados pero más despiertos".

Cuando los niños de ACAIPA son pocos, suele incomodar a la maestra que por ejemplo la llamen por su nombre, o indaguen por las razones que han recibido un castigo, o que hablen mucho con sus compañeros sin estar demasiado tiempo sentados en sus bancos en silencio.

Al parecer, el régimen disciplinario de la escuela, muchas veces concebido como sujeción a la autoridad y el orden, contrasta con el ambiente permisivo y tolerante del jardín.

En Santa Helena, zona rural al oriente de Medellín, existe una escuela pública en donde en el año de 1979, la mayoría de los niños que ingresaron a primero estuvieron en los jardines ACAIPA de la zona. Fue tal la situación de desventaja de los niños que no pasaron por ellos, que la maestra decidió sugerir como requisito informal para el ingreso al próximo año, el haber pasado por el jardín. Esta situación ha venido dándose en algunas escuelas de Guarne, Caldas y el Suroeste Antioqueño, sobre todo cuando la escuela queda cerca de un jardín infantil de ACAIPA.

## POSIBILIDADES Y PROYECCION DE LA EXPERIENCIA ACAIPA.

## A. Efectos sobresalientes de la Innovación.

1. Ser un proyecto comunitario integral, que llena un vacío en zonas campesinas, en donde la educación formal no brinda ninguna posibilidad en el nivel preescolar.
2. Sistema de autogestión de los Jardines Infantiles: el funcionamiento del jardín sólo puede estar garantizado por la participación de todos sus estamentos,
3. Escogencia de los jardineros: personas de la comunidad, con antecedentes de participación en actividades comunitarias que demuestran actitudes y aptitudes para el trabajo con los niños. Se seleccionan a través de la junta de padres en colaboración con el Equipo Asesor.
4. Capacitación de los jardineros: personas a menudo con escasa instrucción que pasan por un proceso formativo diferente al brindado en la educación formal al maestro jardinero, y que al parecer forma buenos jardineros en una doble dimensión de trabajo pedagógico y comunitario.
5. Currículo: construido sobre las experiencias de las diferentes

comunidades y que por tanto brinda elementos concretos de la realidad campesina y urbana marginada.

B. Limitaciones.

Quizá el mayor obstáculo enfrentado en el surgimiento de los diferentes jardines infantiles, y que aún todavía continúa en gran parte, son el local del jardín, su dotación y presupuesto.

C. Significación de la Innovación.

1. En lo pedagógico:

- Ampliación de la cobertura de la educación preescolar de Antioquia en comunidades campesinas y urbanas marginadas, en donde la educación preescolar no existe.
- Formación de maestros jardineros diferente a la formación tradicional.

La propia comunidad dirige y administra el jardín infantil.  
 Construcción de materiales pedagógicos por los padres de familia.

Currículo adaptado a las condiciones de las comunidades campesinas y urbanas marginadas.

'2. En lo económico.



- Ahorro de recursos de alta calificación a través de los jardineros y promotores de ACAIPA.
- El costo del programa calculado niño-mes es bajo: para 1980 fue de 937,21 pesos y para el primer semestre de 1981 fue de 1.030.00 pesos.

3. En lo social:

- Haber atendido hasta el primer semestre de 1981 a 3.827 familias y haber pasado por los jardines 5.605 niños.
- Haber contribuido al desarrollo de las comunidades en donde se asientan los jardines infantiles.

**D.** Nuevas perspectivas.

Dentro de las políticas futuras de ACAIPA, se contempla como punto primordial, la expansión de sus actividades. El incremento del número de jardines infantiles depende fundamentalmente de un aumento substancial de los fondos brindados por el fnsMfulo Colombiano de Bienestar Familiar a la Asociación. Sin embargo, ACAIPA tiene planes de ampliar su cobertura, sin la creación de nuevos jardines infantiles; esto en dos sentidos:

1. En los jardines existentes, comenzar a dar atención a niños menores de 3 años.

2. Dar atención a niños entre 3 y 7 años que no asisten al jardín infantil mediante la capacitación de adultos, en donde éstos se encarguen de la tarea pedagógica en sus hogares. Cabe señalar que durante el segundo semestre de 1982 se han venido haciendo esfuerzos en esta dirección, brindando cursos de capacitación de adultos sobre Psicología Infantil y Nutrición. A estos cursos asistieron alrededor de 700 adultos de las comunidades en donde existen jardines, y aproximadamente el 60% de los asistentes no tenían niños en los jardines.

Estos cursos brindados, son los primeros pasos de "El Movimiento Comunitarios por los Niños" promovido por ACAIPA y cuyo objetivo es volcar la comunidad sobre la atención a la niñez marginada.

Esta nueva vía complementaria de acción que recientemente está impulsando ACAIPA, puede explicarse por las siguientes razones:

- a. Excesivo costo y limitada cobertura de los Jardines Infantiles.
- b. Una razón mas bien de carácter ideológico: construir comités de defensa de los derechos del niño en las comunidades marginadas, asesorados por ACAIPA.
- c. Generar nuevas formas más dinámicas de organización comunitaria.

### Sugerencias de Aplicación.

Como primera aproximación, si bien parece factible la reproducción parcial de algunas de las innovaciones observadas en la experiencia ACAIPA fuera de su contexto original, queda bien claro que las sugerencias pedagógicas que brinda este proyecto ACAIPA como posibilidad de generalización y diseminación, es reproducirlo globalmente: fomentando la creación de un nuevo proyecto comunitario integral de jardines infantiles en comunidades marginadas.

Sin embargo, antes de hablar de la diseminación de la experiencia, se debería preguntar por el grado de solidez de la innovación ACAIPA, y de qué depende esa solidez. Un punto de arranque, es considerar tres estrategias posibles de trabajo con una comunidad campesina:

1. Propugnar el no intervencionismo en las comunidades. A éstas se les presta ayuda, pero se trata de alterar lo menos posible sus costumbres, ideas, hábitos, formas de organización, etc. Con lo que el surgimiento de una experiencia comunitaria para crear un jardín infantil queda determinado al arbitrio e idiosincrasia de la comunidad en cuestión.
2. Intervención Exógena: entendiendo por esto, la implementación desde fuera de la comunidad de un proyecto comunitario, con el

peligro de que la comunidad no lo asuma como propio, o cuando cambien las condiciones externas, la comunidad no logre mantener el proyecto y este desaparezca.

3. Intervención Endógena: entendida como intervención que procura para que la comunidad misma intente resolverlos, y procurar medios y recursos indispensables para que el proyecto pueda realizarse. Así mismo, este tipo de intervención procura un cambio deliberado de costumbres, hábitos, e ideas en los integrantes de la comunidad, que sean obstáculo del desarrollo comunitario, que impidan o dificulten la toma de consciencia de la realidad comunitaria, y que por tanto obstáculo en la organización comunitaria para resolver los problemas de la misma.

La experiencia de ACAIPA a juicio de los autores, ha trabajado en una dirección semejante a la última estrategia esbozada. Esta estrategia le ha permitido llevar una existencia de cerca de 9 años, ir ampliando su cobertura e ir estructurando teóricamente su actividad pedagógica.

Mirando el recorrido de ACAIPA vemos que surge a partir de la necesidad de una comunidad, de tener un jardín infantil. Futuro para la Niñez, una entidad de ayuda a comunidades marginadas, facilita los

recursos mínimos necesarios para poder implementar el jardín. Se consiguen ayudas económicas de Fundaciones extranjeras para capacitación y salud y se organiza el Equipo Asesor de ACAIPA para prestar esa labor de capacitación y supervisión.

La experiencia comienza a expandirse, hasta que en 1975 el Estado Colombiano a través del ICBF, tomando conciencia del abandono en que el mismo Estado tiene a la niñez campesina, de que el proyecto ACAIPA abarca a más de 16 jardines rurales en Antioquia y que por tanto está cumpliendo el papel que debería desempeñar el Estado, decide crear una entidad con personería jurídica constituida por Padres de Familia, Jardineros, Equipo Asesor, Futuro para la Niñez e ICBF. La asociación se creó para que ella misma manejara directamente los fondos ofrecidos por el ICBF destinados a la atención de los niños menores de 7 años, según ley 27/74 y ley 7/79. Desde 1979, Futuro para la Niñez deja en manos de la Asociación el proyecto porque se considera una entidad "no intervencionista", y declara que sus objetivos se tornan incompatibles con el rumbo que ha tomado ACAIPA.

Se plantea entonces una situación *suis generis*: las comunidades con la asesoría del Equipo Asesor de ACAIPA administran los jardines, presupuesto, selección y capacitación de jardineros, programas y métodos pedagógicos, filosofías educativas y proyecciones de los

jardines hacia nuevos programas comunitarios (de salud, grupo de mujeres activas, etc),,

El ICBF en la práctica no tiene mayor control sobre estas actividades y se limita a proveer los fondos para pago «ir jardineros, nutrición de los niños y demás gastos de funcionamiento de los jardines (generalmente con considerable retraso y con incrementos anuales por debajo del costo de vida). Casi se podía decir que "tolerar" una asociación como ACAIPA, con autonomía y brújula propia, por que está llenando una necesidad que el mismo Estado no provee en los menores campesinos

A su vez, el Equipo Asesor es subvencionado por las Fundaciones Extranjeras, y ha sido el encargado de ir consolidando y estructurando la experiencia de los jardines campesinos, en su aspecto administrativo, organizacional, de capacitación, de salud, y de dirección pedagógica e ideológica del proyecto. Las fundaciones extranjeras sin embargo, ayudan a proyectos comunitarios progresistas en América Latina, para que puedan surgir y desarrollarse, pero no los mantiene indefinidamente. Además, los cambios en la política internacional desplazan los focos de interés de estas fundaciones, que por ejemplo hoy en día están mas interesadas en apoyar proyectos comunitarios en Centroamérica, que en Colombia, por lo que a mediano plazo el

Equipo Asesor de ACAIPA está destinado a desaparecer (o al menos desaparecer su fuente de financiación).

Los autores creen que la experiencia comunitaria integral ACAIPA, por estar firmemente arraigada en las comunidades en donde «e asientan los jardines infantiles, por el grado de organización y de toma de conciencia que Han adquirido estas comunidades, y por la estructura de autogestión que presenta el proyecto, podrá sobrevivir a u sin el Equipo Asesor. Y el Estado Colombiano seguirá financiando este tipo de proyectos en la medida que el propio Estado no sea capaz de reemplazarlos con su presencia activa en las comunidades campesinas o cuando los proyectos comunitarios se puedan convertir en una amenaza real para el sistema social vigente.

Ahora bien, habiendo surgido ACAIPA de las propias necesidades de las comunidades y siendo el desarrollo de la experiencia en sus comienzos bastante espontáneo, es posible planificar y fomentar el surgimiento de experiencias comunitarias integrales similares?

En buena medida, la respuesta a la pregunta anterior puede entreverse del papel que ACAIPA recientemente viene desempeñando como asesor de experiencias preescolares parecidas que están surgiendo en Sincelejo y Cartagena.

En Sincelejo, capital del departamento de Sucre, un grupo de sacerdotes Franciscanos, apartándose un poco de la línea pastoral, decide efectuar en comunidades campesinas un trabajo comunitario buscando la autogestión de estas e impulsando la creación de 7 jardines preescolares. El antecedente pedagógico de estos jardines, es posiblemente las escuelas de bancos populares de la costa Atlántica, que trataban de suplir la escuela primaria. La experiencia de Sincelejo procura la transformación de las escuelas de bancos, dirigidas al nivel preescolar.

Un grupo de psicólogos, trabajadores sociales y una pedagoga comenzó a trabajar voluntariamente asesorando a los jardines, y constituyéndose en algo similar al Equipo Asesor de ACAIPA.

Los promotores de esta experiencia tomaron conocimiento de ACAIPA, lo visitaron y pronto se entabló un plan de asesoría, en donde ACAIPA brindó los siguientes elementos:

- a. Se brindó capacitación a 7 jardineros de la experiencia de Sincelejo, en tareas de pedagogía, salud y comunidad.
- b. Se brindó asesoría para la conformación jurídica y administrativa de la experiencia, tomando el ejemplo seguido por ACAIPA. Además, sugerencias para el establecimiento de contactos con



el ICBF y la Fundación Misereor.

- c. Orientación al equipo asesor de Sinceléjo, fundamentalmente basada en la experiencia de trabajo del equipo asesor de ACAIPA.
- d. A partir de 1982 se viene aplicando parcialmente en Sincelajo el currículo de ACAIPA.

En Cartagena, capital del departamento del Bolívar, en el Barrio Olaya sector Rafael Nuñez, se dio origen a una experiencia de jardines infantiles. Dentro de un programa de rehabilitación de tugurios, en un plan de autoconstrucción, los vecinos del lugar se plantearon qué hacer con los niños. Se comenzó a prestar las casas de familia para que funcionaran a ciertas horas del día como jardín infantil. Actualmente en el mismo barrio funcionan, dentro de las casas de familia, cinco jardines que han atendido 300 niños en 3 años. Estos jardines son promovidos por la Junta Cívica del barrio e Ingresaron al "Frente de Barrios Populares" en Cartagena.

La experiencia del barrio Olaya conoció a ACAIPA por medio de una persona de UNICEF que trabajaba allí, y luego tomaron contacto en Medellín, en el año 1982. Les interesó la estructura jurídico-administrativa de ACAIPA, así como su currículo. Hasta la fecha, han venido a Medellín 9 jardineros de la experiencia de Cartagena para

recibir capacitación en ACAIPA. Los jardineros son bachilleres de la comunidad que trabajan voluntariamente. Los jardines se sostienen con pensiones que aportan los padres de familia.

También han venido a conocer a ACAIPA gente del barrio Bosa al suroccidente de Bogotá, que tienen un programa de preescolares urbanos denominados "La Escuelita".

Como se ve por esta breve reseña, las posibilidades de generalización y diseminación de la experiencia comunitaria y pedagógica ACAIPA, está a la mano y en germen, a la espera de comunidades marginadas que buscan resueltamente el camino de su autodeterminación.

X. EL CASO DE LOS FACILITADORES.

Coinvestigadores ;

Amparo Echeverri Velásquez

Luis Fernando Rendón Castaño

RETROSPECTIVA HISTORICA DE LA PSICOORIENTACION Y DEL PROGRAMA DE FACILITADORES DE ORIENTACION ESCOLAR.

Para una mejor comprensión del programa de Facilitadores de Orientación Escolar se presenta en primer término una breve reseña histórica de lo que ha sido la psicoorientación en el mundo y en Colombia, ya que la innovación de los Facilitadores se inscribe en el contexto de la Orientación Escolar en general.

A. Antecedentes en el mundo:

1895; George Merwil realiza uno de los primeros experimentos de orientación vocacional en las escuela\* de arte mecánica en San Francisco, California.

1898: Jesse B. Davis se dedica a la orientación individual en la Escuela Superior de Detroit.

1908: Se organiza el primer programa de orientación en Boston bajo la dirección de Frank Parsons quien establece el negocio vocacional de Boston.

1910: Louis B. Nash se encarga de organizar planes para la orientación vocacional y se auspicia la primera conferencia nacional de orientación vocacional.

- 1911: Frank P. Goodwin organiza el programa de orientación para las escuelas de Cincinnati, Ohio.
- 1913: Reaparecen los maestros orientadores que habían sido nombrados en 1909.
- 1915: Se organiza el Departamento de Orientación Vocacional. Las escuelas de New York emplean "orientadores voluntarios" en programas similares a los de Boston.
- 1920: En Australia aparece el programa de Orientación y se acepta oficialmente en 1930.
- 1922: Se establecen oficinas de orientación profesional en Francia y se dan conferencias sobre el tema en el Japón.
- 1933: Se funda la conferencia ocupacional. Alemania tenía ya desarrollado el programa de orientación.
- 1935: Se organiza el índice ocupacional.
- 1938: Richard Allend fue nombrado como primer consultor nacional de orientación e información ocupacional en la oficina de educación de los EE. UU.
- 1939: Se crea el servicio de orientación o información ocupacional en Puerto Rico.

**B. Antecedentes en Colombia.**

- 1954: Por el Decreto 3457 del 7 de noviembre se crean seis institutos de estudios psicopedagógicos y de orientación profesional.
- 1955: El Ministerio de Educación establece la oficina encargada de estos estudios.
- 1956- 1958 (?): El Ministerio cambia la denominación de instituto de estudios Psicopedagógicas y de orientación profesional por la de Centro de Psicotecnia y Orientación Profesional, dependiente de la oficina de planeamiento del Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- 1958: Aparece la ley educativa para la defensa nacional de ayuda a los programas de orientación.
- 1960: Aparece la sección de orientación profesional, dependiente de la división de servicios técnicos del MEN.
- 1968: El Decreto reorgánico del MEN. No. 3157 para la sección de orientación psicopedagógica, dependiente de la sección de bienestar educativo, plantea estudiar, analizar y proponer soluciones a problemas y necesidades del país en lo que

respecta a la educación psicopedagógica, para los establecimientos de educación, en colaboración con entidades y organismos asesores del Ministerio.

- 1969: Por el Decreto 1962 de noviembre 20 y por el 363 de mayo de 1970 se reglamenta la educación diversificada, y se contempla el establecimiento de los servicios de orientación y consejería escolar.
- 1970: Se llevó a cabo en Medellín el primer seminario nacional de orientación y consejería con el objeto de evaluar el estado de desarrollo de los servicios y programas académicos en tales campos. Se propuso trazar pautas comunes para un desarrollo armónico de los mismos.
- 1974: El MEN. creó los servicios de orientación y asesoría escolar, y fijó las funciones del programa y de los especialistas.
- 1975: Comienza a funcionar la psicoorientación en la sección de bienestar estudiantil.
- 1978: Se crea la división de consejería y orientación profesional de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia fundamentada en los Decretos 01011 de 1978

- 1979: Con el Decreto 1022 se reestructura la División de Consejería y orientación de SEDUCA y se aumenta el número de 21 en las Normales Departamentales.
- 1980: Por el Decreto 276 se reestructura nuevamente la División de Consejería y Orientación Profesional.
- 1981: Por resolución 000141 del 4 de marzo de 1981, de la Gobernación de Antioquia, se establece el programa de Facilitadores de Orientación Escolar, adscrito a la División de Consejería y Orientación Profesional de la Secretaría de Educación.



#### D. El Programa de Facilitadores de Orientación Escolar.

##### 1. Recuento Histórico.

El programa de Facilitadores de Orientación Escolar nace en Antioquia como una necesidad sentida por los administradores de la educación en el Departamento ante la demanda de servicios de parte de directores de escuelas y algunos educadores y padres de familia, quienes solicitaban a la División de Consejería y Orientación Profesional un incremento en el servicio de la psicorientación para el nivel primario de la educación pública.

Ante la imposibilidad de tal División para cubrir todos los municipios con psicorientadores con grado universitario, pues tales profesionales escasamente alcanzaban para satisfacer la demanda en aquellos municipios en donde existieran normales departamentales, se pensó por parte de algunos psicorientadores en diseñar un programa para capacitar a un grupo de docentes de primaria y eventualmente de preescolar con el fin de que asesoren técnica y científicamente a los miembros de la comunidad educativa en el nivel básico primario.

El Programa de Facilitadores de Orientación Escolar es

un producto interno de la División de Consejería y Orientación Profesional creado a partir de la idea de capacitar a un grupo de docentes de la educación básica primaria en los conocimientos psicopedagógicos suficientes para satisfacer las demandas de la comunidad educativa.

a. Experiencia previa.

La idea fue generada por el psicorientador Gustavo Cataño, quien propuso a la SEDUCA aplicar sus conocimientos de una investigación experimental de Universidad Desescolarizada efectuada por la Universidad de Antioquia a nivel de sistemas para contrastar o evaluar la enseñanza a distancia comparada con la enseñanza a nivel presencial durante el año 1973-1974, bajo la dirección de Jairo Arboleda. Dentro de dicha investigación se incluía un trabajo con algunos docentes-estudiantes de la educación a distancia quienes hacían las veces de monitores y fueron llamados facilitadores; su tarea era brindar un apoyo emocional, por medio de técnicas de estudio, de reuniones para recreación y crear así un ambiente de grupo entre los estudiantes de educación desescolarizada y recibían capacitación a nivel de trabajo con grupos.

Dicha experiencia previa sirvió posteriormente como pauta para que el Doctor Cataño como integrante del grupo de psicorientadores de la División de Consejería y

Orientación Profesional propusiera a la jefatura de dicha División la capacitación de un grupo de docentes de primaria para que orientaran a la comunidad educativa en tres frentes: los padres de familia, los docentes, los estudiantes de su escuela, pues los ocho psicorientadores con que contaba la oficina para esa fecha tenían que desplazarse por todo el Departamento y nunca alcanzaban a cubrir las necesidades de la comunidad educativa, y menos a las de nivel primaria en donde realmente podría hacerse una labor preventiva en la psicorientación.

b. Adecuación aprobación

Para llevar a cabo dicho programa se propuso a la Jefatura de la indicada División por aquella época la financiación necesaria para la capacitación y otros gastos, no habiendo sido posible por la escasez presupuestal propia de los entes educativos oficiales. Sin embargo al período siguiente en 1979 y por haberse incrementado de ocho a trece el número de distritos educativos del Departamento, también se aumentó a trece el número de psico-

orientadores de planta en la Oficina de la División de Consejería y Orientación Profesional y 24 psicorientadores para las normales departamentales. Gracias a un presupuesto amplio, la nueva jefatura de la División aprobó el proyecto del programa, dando así lugar a que en la División se realizaran sesiones de estudio entre cuatro psicorientadores, quienes redactaron los objetivos del programa, definieron los cursos de capacitación, lo que sería un facilitador y las funciones que tendría, así como los criterios para su selección y eligieron para iniciar el programa 20 municipios que no tuvieran psicorientador por tener normales oficiales o por la lejanía del Distrito Educativo o por contar con la problemática de atención prioritaria.

**c. Selección y capacitación.**

Para la escogencia del personal se llevó a cabo el siguiente proceso durante casi un semestre:

- 1) Se informó a los Jefes de Distrito, a los Jefes de Núcleo y a los Directores de Escuela sobre el programa, sus objetivos y el tipo de persona que se buscaba indicando lo que significaban dichas características para que ellos, principalmente el Jefe

de distrito y el director de escuela propusieron candidatos, en algunos casos por votación entre profesores.

- 2) So desplanaron a los municipios los pstoorientadores de la oficina en parejas y aplicaban tests (como el Minessota y otros de personalidad, etc.) para una preselección.
- 3) Con base en el trabajo de grupo y en la disponibilidad del personal preseleccionado se aceptó el primer grupo de facilitadores, generalmente dos por municipio, cuarenta en total.
- 4) En cada municipio escogido se reunió a los facilitadores seleccionados para ampliarles la información sobre el programa, sus objetivos y lo que se esperaba de ellos.
- 5) En un período vacacional se les llamó al primer curso de 15 días de duración, con gastos pagados por la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, excepto el transporte. En dichos cursos se les capacitó sobre psicología del niño, métodos de estudio, problemas conyugales y otros que se

amplían más adelante, haciendo énfasis en el aspecto preventivo de su trabajo.

- 6) Al semestre siguiente sé citó nuevamente el personal para otro curso en condiciones similares por un período de ocho días y al semestre siguiente un tercero para ampliar la capacitación y para reemplazar facilitadores que no hubiesen continuado.
- 7) Asesoría permanente y visitas o materiales cuando hay suficiencia de personal psicorientador y presupuesto.

Cursos:

Psicología del aprendizaje

Orientación y consejería

Metodología de la enseñanza

Técnicas de trabajo en grupo

Escuela de padres I y II

El maestro como orientador

Métodos de evaluación

Psicología evolutiva

No basta con quererlos

y otros.

## 2. Naturaleza del programa y su filosofía.

Es notable el abandono en que se encuentra la educación pública a nivel primario. Allí" donde debiera estar puesta la mirada pedagógica con mayor interés, más recursos y mejor presupuesto, se encuentra el origen del sometimiento, el castigo, la dependencia y la vergüenza social.

Este abandono se refleja en la capacitación pedagógica con respecto al manejo del niño como sujeto psicoafectivo. De otro lado la labor preventiva con el programa de facilitadores toma realce en cuanto el propósito fundamental aquí es apoyar el currículo ayudando a los niños y adolescentes al desarrollo y formación integral de una manera más consciente, técnica y científica.

Este propósito se lleva a cabo por diversos medios como se detalla a continuación:

- a. Realizando actividades individuales y grupales tendientes a que quienes integran la comunidad educativa tengan un mejor conocimiento de sí mismos,, de los demás y del medio que los rodea.
- b. La aplicación e interpretación de cuestionarios que permitan identificar y confirmar intereses, aspiraciones y

capacidades físicas, intelectuales y sociales de los alumnos.

- c. Se promueve por diversos medios el rendimiento académico de los estudiantes y en ese sentido una adecuada utilización del tiempo.
- d. Se promueve la integración de los padres de familia a la institución educativa.
- e. Se efectúan charlas y análisis de problemas pedagógicos y académicos entre los docentes con miras a una armonía en el desarrollo de la labor educativa.
- f. La identificación y la remisión al psicorientador de los alumnos que requieren tratamiento especializado.
- g. Actualización a través de la consecución, el mantenimiento y la divulgación de información educacional.

Para cumplir el programa arriba anotado, los psicorientadores consideran que los facilitadores debían cumplir ciertos requisitos tales como: liderazgo en la comunidad; aceptación de parte de profesores, padres de familia y alumnos; buena voluntad de servicio, visión del cambio, equilibrio emocional, valoración de si mismo y del otro: aceptación y



comprensión de los problemas, así como facilidad y dominio para manejarlo con vocación docente, cultura y socialización.

### **3. Integrantes del programa.**

- a. **Participantes administrativos.** El programa lo administra la Secretaría de Educación de Antioquia y en su nombre la Dirección de Capacitación Docente, la División de Consejería y Orientación Profesional, la Coordinadora General del Programa y los jefes de Distrito, de Núcleo y Directores de escuela, según sus respectivos niveles.
- b. **Participantes activos.** Como participantes activos se hallan los mismos facilitadores seleccionados de acuerdo con las características deseadas y quienes luego de haber recibido una capacitación especial «*t*» reanuda la labor encomendada.
- c. **Los destinatarios.** Pertenecen a los tres estamentos; docente, padres de familia y estudiantes, estamentos que presentan características particulares como se verá en el siguiente informe.

### **4. Operacionalización Inicial.**

Una vez terminado el primer curso en el cual se trató un paquete de unidades relacionadas con historia de la psicología, psicología evolutiva, principios básicos de orientación (orientación y consejería y sus diferencias, el psicólogo, el psiquiatra, el psicoanalista y el facilitador y sus diferencias; código de normas éticas), principios generales de la relación de ayuda (técnicas del apoyo, el silencio, la aceptación etc.), el manejo de grupos (mesa redonda, panel, dinámicas de grupo) y sus aspectos teóricos y la proyección a la comunidad educativa, los facilitadores se desplazaron a los municipios y por sondeos, entrevistas o cuestionarios, detectaron las necesidades básicas para trazar en los municipios un programa de acción que tuviese en cuenta diversidad de programas, pero con objetivos generales comunes. Las características propias de cada municipio, sus problemas y necesidades prioritarias, así como de las características de las personalidades del municipio que podran colaborar, eran puntos de partida para organizar el programa de manera que su operación y funcionalidad tuviesen mayores probabilidades de éxito.

Al encontrarse que los problemas conyugales son una constante en todos los municipios se planteó en todos ellos el trabajo con padres de familia, aunque el tratamiento tendría que

ser diferente ya que la causalidad es así mismo variada y esta tiene también repercusiones en la problemática estudiantil.

Otra variante en la operacionalización del programa provino de ciertas personas claves del municipio a quienes se pidió colaboración, personas como el juez, el médico, el odontólogo, enfermeras, inspectores de salud, vacunadores etc, algunos de los cuales, no todos en todos los municipios, colaboran estrechamente con los facilitadores, determinando esto diferencias en el trabajo de cada lugar. La acogida que el estamento profesoral brinda al facilitador es determinante para la labor que éste pueda realizar con el personal docente. Se han encontrado casos en los cuales es más aceptado el facilitador por parte de profesorado de otra escuela que por el de la suya propia.

ii. AGENTES DEL PROGRAMA DE FACILITADORES Y SU VISION DEL MISMO.

A. Agentes Administrativos.

1. La División de Consejería y Orientación Profesional.

El programa de facilitadores se gestó en la División de Consejería y Orientación Profesional, de la Secretaría de Educación de Antioquia, gracias a la idea de uno de los psicoorientadores de la misma. Dicha División está conformada por una jefatura y 39 psicoorientadores repartidos así: veintidós en las normales departamentales, cuatro en el centro auxiliar de servicios docentes (CASD) y trece en la sede de Medellín. La División no tiene un presupuesto fijo asignado y depende financieramente de la Dirección de Currículo de la cual forma parte.

En la División de Consejería y Orientación se llevan a cabo varios programas, a saber:

- a. Programa de facilitadores de Orientación Escolar.
- b. Programa de Orientación y Consejería que brinda asesoría a maestros, padres de familia y alumnos en forma grupal o Individual, en los municipios del departamento e Incluye trabajo de consejería de casos remitidos a la oficina.

- c. Programa de pedagogía familiar en el cual se asesora a los educadores para el trabajo con los padres de familia en busca de una mejor relación entre la escuela y el hogar.
- d. Programa de Orientación Profesional y Vocacional que se efectúa con estudiantes de 5o. y 6o. de bachillerato clásico del sector oficial, como un proceso de ayuda para la toma de decisiones sobre oficio o profesión: con los profesores de primero y segundo del área de vocacionales en la fase psicológica de la exploración vocacional para que brinden asesoría a los alumnos sobre cómo conocer mejor sus intereses, aptitudes y habilidades en pro de una mejor decisión sobre su futuro.
- e. Producción de documentos para los distintos programas.
- f. La División cumple eventualmente otros programas como son la realización de cursos para capacitación y la evaluación de rectores, por ejemplo.

## 2. Los Sicorientadores.

Estos profesionales son quienes han seleccionado, capacitado y asesorado a los facilitadores para que desarrollen la innovación. Están adscritos a la División de Consejería y Orientación Profesional de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia y

prestan sus servicios en diferentes programas de la División, incluyendo el programa de facilitadores.

Sus edades están en el rango de 30 a 40 años y casi todos han estado vinculados a la docencia, por espacio de siete años en promedio. De los 8 psicoorientadores entrevistados en este estudio de caso, 7 dicen haber desarrollado planes conjuntos con los facilitadores. Esta integración ocurre principalmente en los aspectos de selección y capacitación y en segundo lugar en los de asesoría y seguimiento.

La totalidad de los entrevistados manifestó conocer los objetivos por los cuales se creó el programa de facilitadores y al preguntarles su opinión sobre éste el 62.5% responde que era eficiente, y los demás que era regularmente eficiente. También un 62.5% dijo que el programa podía proyectarse a otros departamentos en forma similar a como se cumple en Antioquia.

Los sicorientadores afirmaron unánimemente que la selección realizada se ajustaba al programa y al preguntársele si debido a las diferencias socio-económicas de los municipios se habían introducido cambios, nuevamente el **62.5%** dijo no conocer ninguna adaptación especial por este motivo y sólo el 12.5% respondió afirmativamente.

En relación con su capacitación, el 75% dijo que este programa le había exigido una capacitación especial sobre temas como el trabajo con padres de familia, problemas de aprendizaje, pedagogía familiar, grupos de crecimiento y aplicación de pruebas. Todos coincidieron en que los facilitadores requieren mayor capacitación.

Al preguntárseles sobre el grupo que recibe la menor influencia del programa, 12.5% de los sicorientadores respondieron que los profesores, 25% que los estudiantes y 25% que los mismos facilitadores y 37.5% que los padres de familia. La menor influencia recibida por los profesores puede ser la consecuencia de su apatía y relativa falta de colaboración con el programa.

Al tratar de averiguar sobre las instituciones que en los municipios colaboran con el programa, los sicorientadores concedieron mayor colaboración a las asociaciones y agrupaciones de padres de familia (entendiendo por agrupaciones las reuniones no institucionalizadas al interior de la escuela), seguidas por el núcleo educativo, las direcciones de escuela y los consejos de profesores, en su orden. Resalta el hecho de que los Distritos Educativos parecen no demostrar colaboración alguna para con el programa, en opinión de los sicorientadores.

Entre las dificultades que más frecuentemente enfrentan los facilitadores en su trabajo, los Psicoorientadores destacan la falta de estímulos concretos a nivel de un incremento salarial y de una disminución de su carga académica, la falta de compromiso con el programa por parte de los administradores educativos, desde la misma Secretaría de Educación hasta las direcciones de escuela, y por último la poca disponibilidad de recursos materiales (libros, filminas, casetes, papelería) y de recursos asistenciales (asesoría y capacitación periódicas).

Los sicorientadores opinaron que los problemas educativos más frecuentes que asume el facilitador son: orientación a los padres de familia, problemas de disciplina y relaciones interpersonales profesor-alumno-padre de familia.

B. Los facilitadores opinan sobre logros y dificultades.

Son docentes del nivel básico de primaria, adscritos a la Secretaría de Educación, que cumplen sus funciones en **19** municipios del departamento, generalmente dos por municipio. En la muestra estudiada compuesta por **15** facilitadores, el 26.7% tiene edades entre **18** y **35** años y la representación femenina alcanza un **93.3%** de los facilitadores. El 86.7% han concluido bachillerato normalista y el 13.3% estudia la licenciatura. Su estado civil se distribuye en un **73.3%**



de solteros y 13.3% de casados con hijos. El 40% han estado vinculados a la docencia entre 2 y 6 años y el 60% por más de seis años. Ninguno tiene menos de dos años de servicio docente.

El 26.7% han prestado servicios por menos de dos años en el municipio donde laboran, el 33.3% entre dos y seis años y el 40% más de seis años. En la actualidad trabajan en todos los grados de **primaria**, pero el 60% laboran en segundo y tercer grados.

Hubo casi unanimidad respecto a que su trabajo depende en alguna forma de los sicorientadores por los cursos de capacitación y por las visitas de asesoría que les dan en los municipios de base.

Con respecto a los resultados de su trabajo como facilitadores, el 86.7% lo consideran como bueno y 13.3% dicen que es deficiente: sobre las repercusiones de dicho trabajo el 33.3% responden que se manifiesta en la integración entre profesores y estudiantes, el 30.3% dice que repercute en lo académico y disciplinario, y el 27% dice que repercute en la integración de los niños entre sí.

Con relación a la oposición o renuencia al programa, el 54% de los facilitadores opinan que los principales renuentes son los docentes y el 46% dicen que son los padres de familia.

En cuanto al tiempo que le dedican al programa, responden que en

promedio dedican a la semana 4, 3 horas. El 85. 7% manifestó, además, que la efectividad de su trabajo como facilitadores sería mayor si la labor docente no les ocupase tanto tiempo. Los demás afirmaron que su labor docente no repercute en la efectividad del programa. Pero al preguntárseles si su tiempo era suficiente para desempeñarse simultáneamente en su trabajo docente y en la labor como facilitadores, el 66. 7% respondió que no.

Por último, en su tiempo de dedicación al programa atienden al mes un promedio de 16.1 estudiantes, 13.2 profesores y 31. 3 padres de familia.

Sobre los obstáculos para desarrollar apropiadamente el programa» se encontraron en orden de importancia: la poca colaboración de los padres de familia, la falta de estímulos y de materiales por parte de la Secretaría, la falta de tiempo por la intensidad de la carga académica, la apatía de algunos educadores y los pocos sicorientadores vinculados al programa.

En cuanto a los problemas planteados por los destinatarios del programa, los facilitadores opinan que en los profesores resalta su apatía y falta de actitudes positivas al cambio; en los estudiantes su falta de interés y su desconocimiento sobre el significado y la proyección del programa: y entre los padres de familia la falta de tiempo

y la indiferencia hacia los programas de la escuela.

Sobre las metas cumplidas por el programa los facilitadores perciben las siguientes:

1. Integración y capacitación del profesorado.
2. Orientación y capacitación de las madres para una mejor educación de sus hijos.
3. Mejor atención al seguimiento y tratamiento del alumno.
4. Mayor acercamiento de la escuela a los padres de familia y a la comunidad.
5. Mejoramiento del aspecto disciplinario en los planteles.

### C.

Destinatarios.

- I. Los padres de familia opinan sobre el programa.

Estos conforman la escuela de padres en el programa de facilitadores. De los 114 sujetos de la muestra, el 55.6% tiene menos de 35 años de edad, el 89% es de sexo femenino, 5.3% de los participantes son viudos y el 20% dice tener un estado civil diferente al del matrimonio.

Respecto al número de hijos, 6.7% dijeron tener sólo uno, 40.3% dijeron tener de dos a cuatro, 36.1% de cinco a ocho y 16.8% nueve o más. En relación con la educación, 31.9% respondieron

que tienen un hijo estudiando en la escuela, 63.8% tienen de dos a cuatro y 4.3% tiene cinco o seis hijos matriculados.

Sobre el programa de facilitadores el 81% respondió estar enterado de su funcionamiento y el resto dijo no conocerlo. El 97.2% contestó que asistía frecuentemente a las reuniones de padres de familia de la escuela y sobre el programa el 24.8% dijo haber solicitado ayuda del facilitador para solucionar problemas familiares. Al buscar las causas para no solicitar ayuda el 48.9% afirmó no tener problemas familiares, y el 18.2% dijo preferir no tratar sus problemas familiares con nadie. Existió unanimidad respecto a que sí hace falta en la escuela el servicio que prestan los facilitadores.

## **2.** Los estudiantes.

Son los niños y niñas de las escuelas de educación básica primaria del sector oficial. De la muestra integrada por 112 sujetos de los niveles cuarto y quinto, el 82% tiene entre 9 y 12 años, el 56.3% son niños y el 43.7% son niñas.

El 65% sabía que en sus escuelas existían profesores llamados facilitadores y el 78% opinó que los facilitadores podrían ayudarles a resolver sus problemas.

**3.** Como ven los profesores el programa.

Los docentes laboran en sus respectivas escuelas junto con los facilitadores. De la muestra de 60 profesores el 85% es de sexo femenino y el 15% masculino. El 81.7% tiene edades entre 18 y 35 años. El 96.6% tiene bachillerato normalista y sólo un 3.4% hizo bachillerato clásico. El 96.6% dijo conocer a los compañeros que se desempeñan como facilitadores en sus escuelas. Respecto a la colaboración, el 82% respondió que sí colaboraba con el programa desarrollado por el facilitador.

En relación con el trabajo cumplido por los facilitadores, los docentes opinan que en un 33.7% el programa se desarrolla principalmente con los padres de familia, en un 27.5% se dirige a los estudiantes y en un 24.5% se dirige a los profesores. El porcentaje restante, 14.3%, corresponde al trabajo con la comunidad.

Hay unanimidad respecto a que la elección del personal escogido para facilitadores fue acertada.

OPERACIONALIZACION Y EFECTOS DEL PROGRAMA DE FACILITADORES  
DE ORIENTACION ESCOLAR.

Los efectos del programa serán tratados en tres secciones, correspondientes al impacto que la innovación ha tenido sobre los padres, los estudiantes y los educadores.

A. Sobre la escuela de padres.

Con respecto a la escuela de padres, el programa de facilitadores de orientación escolar funciona de manera distinta en cada uno de los municipios. Mientras en algunos de ellos la actividad con los padres de familia es organizada y sistemática, las reuniones se hacen exclusivamente citadas por los facilitadores para tratar los temas programados en dicha escuela, en otros se aprovechan las reuniones de padres de familia citadas para dar informes académicos y de formación de los niños y se incluyen en ellas temas importantes para los padres.

La escuela de padres, según los resultados de este estudio, es acogida especialmente por las madres de familia. De una muestra de 114 personas encuestadas se encontró que 97.22% asisten regularmente a las reuniones programadas en la escuela. De ellas, sin embargo, sólo el 11.4% corresponde a los padres, lo cual parece ser tradicional en la sociedad colombiana, pues se suele pensar que

la responsabilidad de la educación de los hijos recae directamente sobre las madres.

La asistencia también varía de acuerdo con el número de hijos. Como se observa en el cuadro 1, los padres con dos a cinco hijos son los que más asisten a las reuniones, exhibiendo mayor frecuencia también los que tienen seis o más hijos.

Cuadro 1. Frecuencia en la asistencia de los padres a las reuniones, por número de hijos.

Asistencia \ No. Hijos	Un hijo %	2 a 5 hijos %	6 o más hijos %
SI	87.5	94.5	89.8
NO	12.5	-	6.1
Sin respuesta	-	5.5	4.1

Aunque se deja en libertad a los facilitadores para que organicen la escuela de padres en cuanto a la metodología y a los temas por tratar, de acuerdo a la idiosincracia, necesidades sentidas, facilidades y recursos disponibles, se encontró que en casi todos los municipios las conferencias y las charlas en grupo son los métodos más empleados para la difusión de información y de conocimientos. En

algunos casos, según la situación, se utilizan entrevistas personales

o información escrita, en menor grado. Como método motivacional, en algunos municipios se utilizan convivencias recreacionales, principalmente en aquellos donde la escuela de padres está muy organizada.

En cuanto a los temas tratados en las reuniones, se observó que existe una alta preocupación hacia el problema estudiantil por cuanto el rendimiento escolar y el comportamiento de los alumnos ocupan el primer lugar frente a opciones consideradas secundarias, como las relaciones familiares y de pareja, la sexualidad, problemas de la comunidad, alcoholismo y drogadicción. En algunos municipios aspectos como la salud, la culinaria y la artesanía, son temas utilizados como motivación para las reuniones.

Al ser interrogados los padres sobre si en la escuela hacía falta el servicio que prestan los facilitadores, su respuesta fue casi unánimemente afirmativa. Así mismo el 94.3% estuvo de acuerdo con que los facilitadores de educación escolar fueran escogidos entre los profesores de la escuela por las siguientes razones:

1. Los profesores están más enterados de los problemas de los
2. Porque están más capacitados.



3. Porque comprenden más rápidamente los problemas de la escuela y de las familias vinculadas a ella.

Ahora bien, los padres piensan que este programa es importante para ellos mismos, para los estudiantes y para la comunidad en general. Esto explica que aproximadamente 75.7% de los padres que asisten colaboren de alguna forma con los facilitadores. En el cuadro 2 se cruzan las variables colaboración de los padres con el programa y edad. Se observa en él que a medida que aumenta la edad aumenta la colaboración de los padres con el programa.

Cuadro 2. Colaboración de los padres con el programa, por edad.

Edad Cola- boración	Menos de 30 años %	Entre 30 - 40 %	Más de 40 años %
SI	60.7	72.2	75.9
NO	35.7	18.5	20.7
Sin respuesta	3.6	9.3	3.4

El mayor porcentaje, 75.9 corresponde a la colaboración de padres con edades superiores a 41 años, disminuye a 72.2 y 60.7 para padres que oscilan en los rangos 30 a 40 y menos de 29 años, respectivamente.

Asimismo, la colaboración de los padres con el trabajo del

facilitador parece variar según el número de hijos por familia. En el cuadro 3 se puede apreciar que cuando las familias son menos numerosas, con un solo hijo, sus padres colaboran más con el programa, 88.9%; hay notoria disminución en familias con dos a cinco hijos, 70.4% y vuelve a incrementarse a 76.7% en familias con seis o más hijos.

Cuadro 3. Colaboración de los padres al programa, por número de hijos.

<b>Nro. Hijos</b> <b>Cola-</b> <b>boración</b>	<b>Un</b> <b>Hijo</b> <b>%</b>	<b>Dos a</b> <b>cinco</b> <b>%</b>	<b>Seis o</b> <b>más</b> <b>%</b>
<b>SI</b>	<b>88.9</b>	<b>70.4</b>	<b>76.7</b>
<b>NO</b>	<b>11.1</b>	<b>22.2</b>	<b>16.3</b>
<b>Sin respuesta</b>	<b>-</b>	<b>7.4</b>	<b>6.6</b>

A través de este estudio pudo establecerse que el facilitador ha ganado un importante prestigio entre los padres de familia como asesor en la solución de los problemas de sus hijos. Al preguntárseles si ha solicitado ayuda al facilitador y quien es la persona más indicada para ayudar a los hijos se encontraron las respuestas del cuadro 4.

Como puede apreciarse, entre los padres que s(han solicitado ayuda

al facilitador, éste alcanza el mayor porcentaje, 34.4% en cuanto a la preferencia en la asesoría, inclusive por encima de la confianza lograda por el director del grupo, el rector y el mismo padre de familia.

Cuadro 4. Preferencia por asesoría escolar y solicitud de ayuda al facilitador.

Pref. sobre Solicit. de ayuda	Asesoría	Director de grupo %	Rector %	Usted mismo %	Faci- litador %	Otro %
SI		23.9	23.1	26.0	34.4	25.0
NO		73.9	76.9	72.7	62.3	75.0
Sin respuesta		2.2	-	1.3	3.3	-

Cuando los padres señalaron el ítem "otra personal" citan al sacerdote, la sicorientadora, y al medio como otras opciones en dicha asesoría.

Las razones expuestas por los padres que no han solicitado ayuda son las siguientes: 43% no la han necesitado, 25.6% lo han dejado de hacer por timidez o por falta de conocimiento de los alcances del programa: 18. prefieren no compartir sus problemas familiares y el restante porcentaje, 11.6%, aducen que el facilitador de la escuela no los ha atendido o creen que no está capacitado para atenderlos en sus problemas. En el cuadro 5 se muestra la opinión

emitida por los padres sobre el tratamiento dado por los facilitadores a los problemas.

Cuadro 5. Solicitud de ayuda de acuerdo con la opinión sobre el tratamiento dado a los problemas.

Solicitud de ayuda \ Tratamiento a los Probl.	Acertado %	Desacertado %	Sin respuesta %	Total %
SI	72.4	-	27.6	100

De un total de 111 encuestados, 29 padres afirmaron haber solicitado ayuda, de los cuales el 72.4% la calificaron como acertada y el restante 27.6% no emitió ningún concepto al respecto; 82 encuestados dicen no haber solicitado ayuda.

Pero, además de la ayuda personal, el facilitador desarrolla trabajo en grupo con los padres a través del cual forma e imparte conocimientos. Con el fin de evaluar esta labor se preguntó a los padres si las sugerencias dadas por el facilitador le habían ayudado a tratar problemas en su hogar y se encontró la información presentada en el cuadro 6.

El sector con edad entre 30 y 40 años tiene un mayor grado de aceptación de sugerencias; también puede verse cómo los padres mayores de 41 años consideran apreciable esta labor del facilitador, más

aún que los padres jóvenes o con edades menores de los 29 años.

Cuadro 6. Efectividad de sugerencias del facilitador, por edades.

Efectivi- dad de sugerenc.	Edad	Menos de 29 %	30 a 40 años %	Más de 40 %	Total %
SI		60.7	88.9	79.3	79.3
NO		32.2	11.8	13.8	12.6
Sin respuesta		7.1	9.3	6.9	8.1

El porcentaje 12.6 correspondiente a la no aceptación de sugerencias es realmente bajo comparado con el 79.3% que sí las acepta. El 8.1% restante no dio respuesta a este ítem. Lo anterior muestra la amplia acogida que el programa de facilitadores de orientación escolar tiene entre los asistentes a la escuela de padres.

En resumen, puede decirse que la escuela de padres ha sido la respuesta a una necesidad sentida y aunque en algunos municipios no funciona con toda la amplitud deseada por los administradores del programa por causas propias de cada municipio y por la renuencia de algunos padres a participar en actividades que tiendan al mejoramiento de la educación de sus hijos, puede aseverarse que en los municipios donde está organizada dicha escuela se aprecia un alto grado de aceptación y colaboración con este tipo de programa. Los

usuarios piden que se aumente la frecuencia de las reuniones; que el programa sea apoyado por otras instituciones diferentes a la Secretaría de Educación como Bienestar Familiar y Comfama; y que se les reconozca a los profesores su trabajo como facilitadores. Además, algunos padres desarrollan labor de difusión del programa y de motivación entre los padres renuentes a asistir.

**B.** Sobre los estudiantes.

Con los educandos los facilitadores de Orientación Escolar desarrollan fundamentalmente una labor preventiva y orientadora más que curativa; su función con este estamento consiste principalmente en brindar conferencias sobre temas que guíen el comportamiento del niño y detectar casos difíciles para remitirlos al sicorientador quien tiene más elementos sicoterapéuticos para tratarlos.

Según la información obtenida a través de las encuestas realizadas entre los niños de las escuelas afectadas que cuentan con el programa, se encontró que los facilitadores se preocupan especialmente por los problemas académicos de los niños, temas que obtuvieron un porcentaje del 38.6% de las respuestas; paralelamente están los asuntos relacionados con la disciplina, con un porcentaje de 37.8%. En tercera instancia se ocupan de problemas sociales y sexuales.

Es cierto que en algunas escuelas los facilitadores no dictan las charlas o conferencias a los niños, sino que discuten los temas en reuniones de profesores y éstos hacen labor de extensión con los estudiantes de sus respectivos grupos. A pesar de lo anterior, en ciertas escuelas se han despertado expectativas entre los niños por el trabajo del facilitador. Al preguntárseles si creen que él puede ayudarles a resolver sus problemas, de una muestra de 112 estudiantes, 80.2% contestó afirmativamente y 36.5% complementaron lo anterior al expresar que el facilitador puede ayudarles a solucionar problemas en la escuela. El 35.6% dijo que esta ayuda puede ser para solucionar problemas personales, el 14.42% mencionó asuntos familiares y el restante porcentaje de respuestas se distribuyó entre problemas sexuales y de relaciones interpersonales.

Se obtuvieron datos importantes sobre el desarrollo del trabajo del profesor facilitador y los efectos que ha tenido en la escuela. El 49% de los estudiantes encuestados opinó que la labor del facilitador ha hecho que los niños se interesen más por el estudio. 37.5% piensa que han disminuido los problemas entre estudiantes y profesores y entre los mismos estudiantes. Sin embargo, hay un 13.5% que piensa que los problemas han aumentado. Lo anterior se puede corroborar con la información del cuadro 7 en el que se cruzan las variables: efectos del trabajo del facilitador, por sexo.

Cuadro 7. Efectos del trabajo del facilitador, por sexo.

Efectos del trabajo del Facilit.	Sexo	
	Masculino %	Femenino %
Menos problemas entre estudiantes	17.3	17.9
Menos problemas entre estudiantes y profesores	21.1	18.0
Más interés por el estudio	46.1	53.8
Menos problemas en la escuela	15.4	10.3

Como hecho importante en este análisis se observa que el facilitador no se ha ganado toda la confianza de los niños. Al tener éstos asuntos que los preocupan, recurren en un alto porcentaje a comentarlos con sus propios compañeros, 28.6% de las niñas y 21.1% de los niños. Entre los que acuden al facilitador los niños le tienen más confianza, pues el 30.8% le comentan sus asuntos preocupantes frente a un 18.2% de las niñas. El cuadro 8 muestra esta relación.

También puede verse en el cuadro 8, cómo existe una diferencia en la preferencia entre los padres de familia y el facilitador, por sexo, prefiriendo los niños al facilitador y las niñas a los padres.



Cuadro 8. Solicitud de ayuda ante asuntos preocupantes, por sexo.

Solicitud de ayuda	Sexo	
	Masculino %	Femenino %
Con un compañero	21.1	28.6
Con los padres	27.9	29.8
Con el facilitador	30.8	18.2
Con un sacerdote	16.3	15.6
Con nadie	3.9	7.8

Cuando en la escuela se presentan casos especiales de disciplina, drogadicción, niños conflictivos, etc., el facilitador es informado por el profesor del grupo para que aquellos reciban una ayuda particular. Por sexos se encontró que 37.1% de los niños y 39.1% de las niñas han recibido ayuda personal por parte del facilitador. Al interrogar a esos niños sobre cómo se sienten cuando reciben esa ayuda personal, se logró la información contenida en el cuadro 9.

Cuadro 9. Estado de ánimo de los sujetos al recibir la ayuda, por sexo.

Estado de ánimo	Sexo	
	Masculino %	Femenino %
Tranquilo	28.5	30.9
Asustado	20.0	16.4
Contento	42.9	29.1
Molesto	-	-
Nunca habla con el facilitador	8.6	23.6

Puede apreciarse un alto grado de satisfacción entre los niños por la asesoría recibida en los problemas; entre contentos y tranquilos está el 71.4% de los niños y el 60% de las niñas atendidas. Sobresale el hecho de que ningún niño está molesto después de la asesoría.

Se buscó la percepción de los estudiantes sobre la comprensión diferenciada del facilitador a los niños y a las niñas y en una muestra de 109 sujetos se encontró la información contenida en el cuadro 10.

Cuadro 10. Mejor comprensión del facilitador a los sujetos, por sexo.

Mejor comprensión \ Sexo	Masculino	Femenino
	%	%
A los niños	43.5	6.4
A las niñas	4.8	8.5
A ambos	48.4	83.0
A ninguno	3.2	2.1

Tanto los niños como las niñas opinan que el facilitador los comprende a ambos, pero en un porcentaje significativamente más alto las niñas que los niños: 83.0% y 48.4% respectivamente. El 43.5% de los niños opinan que el facilitador los comprende más a ellos. Es

importante anotar que los estudiantes no se sienten incomprendidos por el facilitador. Solo el 3.2% entre los niños y el 2.1% de las niñas expresan que el facilitador no los comprende.

En general el programa de facilitadores en su trabajo particular con los niños desarrolla actividades tendientes a mejorar aspectos educativos y disciplinarios, a evitar en la medida de lo posible los conflictos en los niños por problemas de drogas, alcoholismo infantil, sexualidad prematura etc., y en este sentido colaborar con los sicorientadores, ya que ante la escasez de éstos y su poca disponibilidad relativa frente al número de distritos y de escuelas por distrito, la labor preventiva del facilitador se convierte en factor importante.

**C.** Sobre los educadores.

El programa de facilitadores de orientación escolar desarrolla con los docentes actividades tendientes a la integración de los elementos de este estamento entre sí", y con los educandos.

Su función principal consiste en extender a los profesores los conocimientos sicopedagógicos y de orientación adquiridos a través de los cursos con miras a inaugurar una nueva relación entre discentes y docentes. Asimismo, el facilitador colabora con cada profesor en la asesoría de los casos difíciles que se presentan en cada grupo.

Los métodos de trabajo utilizados por los facilitadores con los profesores son: en un 30.4% conferencias para informar e impartir nuevos conocimientos, fijar pautas a seguir en el programa con los estudiantes, discutir asuntos conflictivos etc.; en un 30.1% convivencias para buscar acercamiento entre los profesores y también con sentido recreativo; en un 23.6% entrevistas personales con aquellos profesores que enfrentan problemas particulares, sea a nivel personal o relacionados con sus estudiantes; y finalmente discusiones en grupo para enriquecer el contenido de los programas, evaluar métodos de trabajo y analizar los resultados obtenidos.

Con respecto a la participación de los docentes en la selección de los facilitadores, se encontró que el 52.7% participó en esa selección y el 47.3% no participó.

También se interrogó a los profesores sobre la colaboración que prestan al programa y se encontró que 79.3% colabora asistiendo a las reuniones programadas por los facilitadores; ayudándoles a desarrollar actividades con los profesores, los estudiantes o los padres de familia; poniendo en práctica las recomendaciones dadas por los facilitadores para el tratamiento de los niños; y en general en las actividades con la comunidad. Los profesores que no colaboran suman el 20.7% y aducen que de este programa sólo es responsable el facilitador o que no tiene tiempo para dedicarle.

En la opinión de los profesores, la distribución del trabajo del facilitador se da así: 33.7% se desarrolla con los padres de familia, 27.5% con los estudiantes y 24.5% se desarrolla con los profesores; el porcentaje restante, 14.3%, corresponde al trabajo con la comunidad.

En lo que se refiere a la actividad desarrollada con los niños, los profesores opinan que los facilitadores se ocupan principalmente por la disciplina y aspectos académicos y hacen también gran énfasis en el tratamiento de los problemas emocionales y afectivos de los estudiantes. En efecto, al preguntárseles qué contenido especial tiene el programa de facilitadores, el 50.6% de los docentes respondió que era educativo, el 31.6% dijo que el contenido era psicológico y el 15.2% lo definió como social.

Como se dijo anteriormente, los facilitadores han recibido una capacitación psicopedagógica a través de cursos programados por la Secretaría de Educación, capacitación con la cual el profesor-facilitador está en condiciones de llevar a la práctica las nuevas funciones que genera su nuevo cargo. Para verificar lo anterior se preguntó a los profesores si consideran que el personal que cumple funciones de facilitador en su escuela está preparado psicopedagógicamente para ello. La información obtenida se encuentra en el cuadro 11.

Cuadro 11. Preparación psicopedagógica de los facilitadores, según la opinión de los profesores, por sexo.

Opinión	Sexo de los docentes	
	Masculino %	Femenino %
Preparados	55.5	71.4
Poco preparados	33.3	12.2
No están preparados	11.2	8.2
Sin respuesta	-	8.2

Como puede observarse, la percepción de los hombres es más pesimista. El 55.5% de éstos opinan que los facilitadores están psicopedagógicamente bien preparados, mientras que entre las mujeres 71.4% dicen que están bien preparados. El 11.2% y el 8.2% de hombres y mujeres docentes, respectivamente, opinan que los facilitadores no están preparados para cumplir su función. Esta opinión negativa podría deberse, entre otras razones, a que algunos facilitadores han sido reemplazados por nuevos docentes quienes por su reciente vinculación no han efectuado los cursos de capacitación; a que la naturaleza del programa y el poco tiempo de funcionamiento demandan más cursos que los hasta ahora recibidos; y a la poca disponibilidad de tiempo que el facilitador tiene para auto-prepararse.

Este diferente punto de vista que, en cuanto a la preparación de los facilitadores, tienen profesores y profesoras, origina diferencias en cuanto a la confianza que se le tiene al facilitador para ayudar a resolver los problemas de los estudiantes. Al preguntárseles quien es la persona mas apta para asesorar a los niños cuando enfrentan conflictos emocionales o afectivos el 47.6% de las profesoras señalaron al facilitador, mientras que sólo el 28,6% de los profesores dieron la misma respuesta. Los datos pueden apreciarse en el cuadro 12.

Cuadro 12. Confianza en el programa por parte de los profesores, controlando sexo.

Confianza	Sexo	
	Masculino %	Femenino %
Padre de familia	28.6	13.1
Director de la escuela	14.2	8.2
Director de grupo	28.6	13.1
Facilitador	28.6	47.6
Otra persona	-	13.1
Sin respuesta	-	4.9

Para los docentes masculinos son igualmente buenos asesores los padres de los niños, el director del grupo y el facilitador; para las prpfesoras, el profesor-facilitador es el más directamente llamado, por su preparación y por su cercanía a los niños, a prestarles ayuda en sus problemas, logrando inclusive un porcentaje de opinión del 47.6%, más importante que los obtenidos por los padres de familia y el director de grupo, quienes logran porcentajes cada uno de 13. 1%.

También se logró que los profesores dieran su opinión sobre la forma como marcha el programa de facilitadores en la escuela de padres. Este fue calificado como aceptable por la totalidad de los profesores encuestados y por el 70.7% de las profesoras; el 29.3% de estas últimas lo calificó como inaceptable. Los profesores lo califican como aceptable por las formas de motivación, por la asistencia a las reuniones ya que, aunque el número de participantes **es escaso**, mantiene una frecuencia de asistencia continua. Una tercera razón expuesta es la de que a través de la escuela de padres se logran cambios de actitud que benefician la educación de los hijos.

Las profesoras que califican el programa como inaceptable en lo referente al trabajo con los padres de familia lo hacen en la medida en que en algunos municipios la escuela de padres es incipiente o aún no se ha organizado.



El cuadro 13 recoge la opinión del profesorado con relación a las asesorías que los facilitadores dan a los estudiantes; un 62.5% del sector masculino opina que son correctas y lo mismo responde el 80.0% de las profesoras, lo cual permite apreciar que el programa tiene un buen índice de aprobación en su aspecto práctico en lo que se refiere a los estudiantes.

Cuadro 13. Opinión sobre las asesorías dadas por los facilitadores a los estudiantes, controlando sexo.

Calificación	Sexo	
	Masculino %	Femenino %
Correctas	62.5	80.0
Incorrectas	-	6.0
Sin respuesta	37.5	14.0

Para concluir, puede decirse que los profesores no están muy comprometidos con el programa y aunque participan con los facilitadores en algunas tareas, no asumen responsabilidades frente al mismo. Además, en este estamento se encuentra el mayor grado de escepticismo, ya sea por recelo hacia sus colegas facilitadores, o también por la facilidad de observarlo al interior de la escuela.

Hay que tener en cuenta también, como posible explicación, su

negativa a participar laboralmente en nuevas tareas que implican un aumento de su trabajo que como es sabido, se considera mal remunerado. Sin embargo, en algunos municipios los profesores presentan una actitud crítica y participativa y ellos mismos la explican filosóficamente como el inicio de una tarea pedagógica que requiere tiempo para sus ajustes y que si bien no todos los objetivos se están cumpliendo, el entusiasmo de los facilitadores y su incipiente preparación permiten ver ya resultados que hacen pensar a los profesores que el programa de facilitadores debe mantenerse y que es susceptible de mejoramiento.

**iv.** PRESUPUESTO, ADMINISTRACION Y POSIBILIDADES DE DIFUSION.

## A. Situación financiera.

El programa de facilitadores carece a nivel departamental de un presupuesto fijo. Para los gastos que requiere depende de la Dirección de Currículo y Capacitación Docente, la cual subvenciona los materiales mimeografiados y los cursos de capacitación servidos a los facilitadores. Ante la escasez presupuestal la Dirección de Consejería y Orientación profesional plantea como posible solución la financiación del programa con aportes provenientes de la tienda escolar, ya que la escuela es la más directamente beneficiada con el programa; con donaciones de padres de familia, con las cuales podría adquirirse material; y con aportes de amigos y familiares de los facilitadores para cubrir la estadía y alimentación en periodos de cursos de capacitación. Según dicha División la Secretaría de Educación podría ahorrarse estos costos si los familiares y amigos de los facilitadores los hospedan y alimentan durante dichos períodos.

Esta situación presupuestal, así como las soluciones sugeridas, oscurecen el futuro inmediato del programa, más aún cuando muchos facilitadores consideran ya necesaria una sobrerremuneración económica para cumplir con la sobrecarga de trabajo generada por este

programa o incentivos, como prioridad para la consecución de préstamos para la vivienda, o donación de becas para estudio de los facilitadores o de sus familiares. Vale anotar que todos los anteproyectos para la financiación del programa han sido rechazados en el papel sin que alguien les haya hecho ponencia o defendido ante la Honorable Asamblea Departamental, la cual es la encargada de asignar partidas presupuestales y de asumir criterios al respecto, por lo cual puede pensarse que esta innovación padece una supuesta "clandestinidad" desde el punto de vista de los diputados.

**B.** Administración.

Existe una coordinadora del programa, la cual hace parte del personal de psicoorientadores de la División de Consejería y Orientación Profesional. Esta División está regida por una Directora, quien a su vez depende de la Dirección de Currículo y Capacitación docente» la cual es en última instancia la responsable del programa de Facilitadores de Orientación Escolar. El programa, sin embargo, ya juicio de los investigadores, carece de administración, de peso en los niveles decisorios y de una comunicación entre la dirección y la división ejecutora del programa, no obstante haber sido dicha dirección una de sus promotoras iniciales. En la actualidad, la impresión reinante es la de que el programa está siendo asfixiado por

carencia administrativa y presupuestal.

**C.** Posibilidades de difusión.

Esta innovación, como se anotó anteriormente, no tuvo fase experimental, aunque algunos de sus administradores consideren que se encuentra en ella. Esto da lugar a una configuración plástica, caprichosa que trae como consecuencia una dificultad particular para evaluar sus resultados y buscarle correctivos con miras a una posterior difusión o generalización adecuada.

Hipotéticamente, puede decirse que su realización requiere de un equipo de psicoorientadores, tres como mínimo, según la directora de la División de Consejería y Orientación Profesional, y de un equipo de facilitadores con determinadas cualidades de servicio, preparación y vocación, ya anotadas en otro capítulo. Los equipos deben funcionar ambos como grupos que a la vez que actúan se detienen a examinar su propia eficiencia como equipo en la solución de problemas, así como la función de cada miembro en el grupo y en el entorno en el cual se desenvuelve.

Es importante la periodicidad en la capacitación y la seguridad y constancia en las asesorías, así como un inventario objetivo de recursos indispensables y de las posibilidades de lograr un presupuesto adecuado para conseguirlos.

De igual manera, desde el punto de vista económico es pertinente considerar la factibilidad de recompensar a los facilitadores para evitar deserciones o inclusive el agotamiento del programa. De otro lado, la falta de información que cubra a toda la comunidad educativa, puede ocasionar apatías, sospechas o malos entendidos que disminuyen la productividad del programa.

Actualmente la División de Consejería y Orientación Profesional plantea un receso durante el primer semestre de 1983. A partir del segundo semestre se pretendo asignar cuatro psicoorientadores al programa con el objetivo de ampliarlo al nivel de educación básica secundaria, clasificándolo en tres aspectos o subprogramas:

1. Orientación Escolar.
2. Pedagogía Familiar.
3. Exploración Vocacional y Orientación Profesional.

Hay que reconocer, además, que el haberse fijado prioridad para otros programas diferentes al de facilitadores, en los cuales se resalta la salud mental por encima del proceso para la educación psicosocial, ha influido en el receso actual. De otro lado, el incremento del trabajo de los psicoorientadores, en razón del aumento de la demanda del personal de estudiantes, sin que se aumente la planta de

personal ni su remuneración, debilita las posibilidades de difusión del programa estudiado.

**XI.** EL CASO DE LA EDUCACION A DISTANCIA  
EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

Coinvestigadores ;

Santiago Correa Uribe

Orlando Carrillo García



ANTECEDENTES HISTORICOS - EVOLUCION HISTORICA Y DESCRIPCION DEL FUNCIONAMIENTO ACTUAL DE LA INNOVACION.

A. La Experiencia de Universidad Desescolarizada.

I. Necesidades.

En el año 1973 y después de un completo estudio, fue puesto en marcha en la Universidad de Antioquia el programa de Universidad Desescolarizada UNIDES.

Esta primera etapa tenía carácter específicamente experimental tendiente a comprobar la efectividad del sistema, detectar sus deficiencias e identificar los ajustes necesarios para proceder a su generalización.

Esta primera etapa fue dirigida a formar y capacitar profesores de Enseñanza Media; sin embargo, se pensó utilizar luego en la formación profesional general.

Mediante este programa la Universidad de Antioquia trataba de romper el estilo tradicional de trabajo que la había caracterizado y diseñar, experimentar y evaluar sistemas de instrucción que le permitieran:

- a. Ofrecer cursos con o sin créditos a personas que por razones geográficas, económicas o sociales no pueden asistir a los programas académicos formales. Estos programas se ofrecen por medios de instrucción tales como los cursos por correspondencia, radio, T. V., cualquiera de las modalidades de la instrucción individualizada o combinaciones de estos medios en una estrategia multimedia.
- b. Vincular a su acción un mayor número de personas. Esto le permitiría responder a las expectativas crecientes de un amplio sector de la población colombiana que por distintas razones no puede vincularse a la Universidad.
- c. Establecer con la comunidad una integración real en pro de un intercambio de experiencias y de actividades que redunden en beneficio mutuo.
- d. Difundir ampliamente los progresos culturales, tecnológicos y científicos para que un mayor número de personas pueda beneficiarse de ellos y aplicarlos a su labor cotidiana.

La incorporación de estos medios de instrucción debían contribuir a fortalecer la misión social de la Universidad y a proyectar una imagen positiva de la misma. Ellas en ningún momento debían desviar la institución de sus objetivos, menoscabar su nivel académico o entorpecer su estructura administrativa. La Universidad de Antioquia consciente de las limitaciones y problemas anteriormente enunciados se propuso incorporar a su actividad académica medios de instrucción masivos para tratar de satisfacer las necesidades enunciadas.

## 2. Origen del Proyecto.

A fines del año de 1972, en reunión del señor Viceministro de Educación Nacional con los señores Rector y director de la División Académica y Extensión Cultural de la Universidad de Antioquia, se acordó que esta Universidad, utilizando como principal recurso su Facultad de Educación, complementado por recursos existentes en el Departamento de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas, Emisora Cultural y Departamento de Medios de Enseñanza, presentase un

proyecto de sistema de Universidad Desescolarizada que respondiese a las políticas educativas planteadas por el gobierno.

### 3. Diseño del Sistema.

La metodología escogida por Gómez, Restrepo y Morato (1972) para diseñar y montar un sistema de Universidad Desescolarizada fue el enfoque de sistemas.

#### a. Metas.

- 1) Formar, capacitar y perfeccionar profesores de enseñanza media posibilitándoles adelantar su formación universitaria por correspondencia y otros medios.
- 2) Facilitar a través de medios desescolarizados, la educación continuada de los profesionales universitarios.

Aceptadas estas metas, estudiadas las restricciones del caso, la factibilidad institucional y los recursos, se plantearon los siguientes objetivos:

**b. Objetivos.**

Los objetivos operacionales para llevar a cabo la meta escogida fueron prefijados como sigue:

- 1) Promover entre el profesorado la idea y posibilidad de una Universidad Desecolarizada.
- 2) Ampliar los programas de formación de profesores llevándolos mediante correspondencia, radio y otros medios, a áreas periféricas donde el personal está menos preparado.
- 3) Dar al profesorado de Medellín y demás regiones de Antioquia, inicialmente, y del país, luego, y a bachilleres y normalistas, materias del currículo de licenciatura para profesores de Enseñanza Media según los programas de la Facultad de Educación y previo cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad para el ingreso en ella.
- 4) Desarrollar sendos sistemas administrativos y operativos que permitan implementar una estrategia de instrucción individualizada en forma

masiva y para población dispersa.

- 5) Diseñar y montar un sistema de programación de textos de auto-instrucción para enseñar las materias que havan de servirse por correspondencia y medios complementarios.
- 6) Diseñar y desarrollar un sistema de interacción individual- profesor-corresponsal-alumno que, al mismo tiempo que presenta la instrucción, de oportunidad al proceso de realimentación.
- 7) Diseñar y desarrollar un sistema de supervisión y evaluación de logros educativos que balancee los problemas de distancias, costos y efectividad

Los objetivos fueron sometidos a cuidadoso análisis funcional para derivar de éste los diversos subsistemas necesarios para sacar adelante el proyecto. Se montaron cuatro subsistemas y el programa se instale en forma en 1974 en 22 municipios. Logro matricular 800 estudiantes y servir tres materias básicas, a saber: Matemáticas operativas, Español I y Psicología General.

En el año de 1975 y ante fuertes ataques de tipo político e ideológico el programa de UNIDES fué suspendido y sometido a una evaluación tendiente a determinar sus éxitos y posibles fallas.

La evaluación del proyecto UNIDES aparece en los volúmenes II y III del informe final del proyecto Universidad Desescolarizada presentado en el año de 1976 por los señores Jairo Arboleda - Guillermo Londoño Bernardo Restrepo Gómez y Gustavo Angel cuyos apartes principales aparecen a continuación:

Descripción y Evaluación de la concepción, planeado» y desarrollo del proyecto Universidad Desecolarizada y Resultados Generales.

El informe final demuestra fallas en los siguientes aspectos de concepción, planeación y desarrollo:

a. En cuanto al diseño, desarrollo y evaluación de materiales:

- 1) Los programadores
- 2) Tiempo de programación
- 3) Seguimiento

- 4) La no evaluación del proceso
  - 5) La desarticulación del Comité Técnico
  - 6) Falta de producción de materiales de acuerdo con la programación.
  - 7) Deserción continuada de programadores
  - 8) Tipo de vinculación de los programadores
  - 9) La revisión de contenidos y control de calidad
  - 10) La prueba de campo de los materiales de instrucción no se hizo tal como estaba planeada
  - 11) Las prescripciones para los programas de complementación que debían ser grabados en casetes.
  - 12) Mecanografía y edición del material didáctico
  - 13) Inspección y envío de materiales de instrucción.
  - 14) El funcionamiento y efectividad del facilitador
  - 15) La asesoría académica
  - 16) Insumos y seguimiento
- b. En cuanto a la evaluación de procesos y resultados se plantearon los siguientes puntos de discusión:
- 1) La desmasificación del sector estudiantil y su desmovilización como gremio.



- 2) La calidad del profesional formado mediante este sistema
- 3) La producción masiva de profesionales
- 4) El empleo de tecnología educativa como forma de penetración de sociedades tecnicistas.
- 5) La instrucción individualizada vs. individualismo
- 6) El programa UNIDES como respuesta demagógica al problema educativo
- 7) La inadecuación de contenidos para una educación crítica y liberadora.
- 8) El rendimiento académico a distancia
- 9) La actitud estudiantil hacia la modalidad.

**B. El programa de Educación a Distancia como resultado de la Evaluación y Reestructuración del programa "UNIDES".**

En 1980 y teniendo en cuenta todos aquellos aspectos en los cuales radicaban las fallas del programa Universidad Desescolarizada, se abre el programa "Educación a Distancia" EDI U. de A. con un grupo de 500 estudiantes, cifra que ha ido variando permanentemente a causa de la alta deserción y las nuevas inscripciones y se estima que en los actuales momentos esta cifra asciende a 8.30 estudiantes.

Los factores fundamentales que dan a este programa el carácter de innovación podrían ser entre otros;

1. El profesor y su función: en los programas de educación presencial, el profesor es el guía, el orientador y el asesor del estudiante, mientras que en los cursos a distancia, el profesor pasa a un segundo plano ya que su función queda relegada a la coordinación de la asesoría que sólo se da 2 veces durante el curso y a la corrección de exámenes y trabajos.
2. La presentación de la instrucción que apunta fundamentalmente al aspecto metodológico.
3. El tiempo de exposición a la materia, que para los cursos a distancia es en bloques sucesivos de 6 semanas y para los cursos presenciales se dan paralelamente durante 15 semanas.
4. Las lecturas y su función que en los cursos a distancia cumplen una función principal mientras que en los cursos presenciales cumplen una función complementaria.

5. La asesoría, que en los cursos presenciales es permanente, mientras que en los cursos a distancia es ocasional y/o mediatizada a través de circulares.
6. Otras fuentes de consulta del estudiante, que para el estudiante de los cursos presenciales es permanente mientras que para los estudiantes a distancia puede decirse que no existe.
7. Las condiciones de presentación de exámenes.
8. La validez, confiabilidad y equivalencia de las pruebas.
9. Confiabilidad en la aplicación del examen.
10. La tecnología educativa empleada.
11. La motivación, ya que para los estudiantes de Educación a Distancia constituye la única posibilidad de realizar una carrera, mientras que para los estudiantes presenciales esta posibilidad es mayor.
12. El tipo de personal al cual va dirigido el programa,
13. La percepción que se tenga del programa.
14. Los cursos presenciales vacacionales y sus posibilidades de causar algunas desventajas de loé estudiantes<sup>1\*</sup> a distancia.

El programa es administrado por la Facultad de Educación y su dirección encargada en su despegue al señor Vicedecano.

El programa se estructura bajo un enfoque sistémico e inicialmente se establecen los siguientes subsistemas:

Subsistema Administrativo

Subsistema Insumos

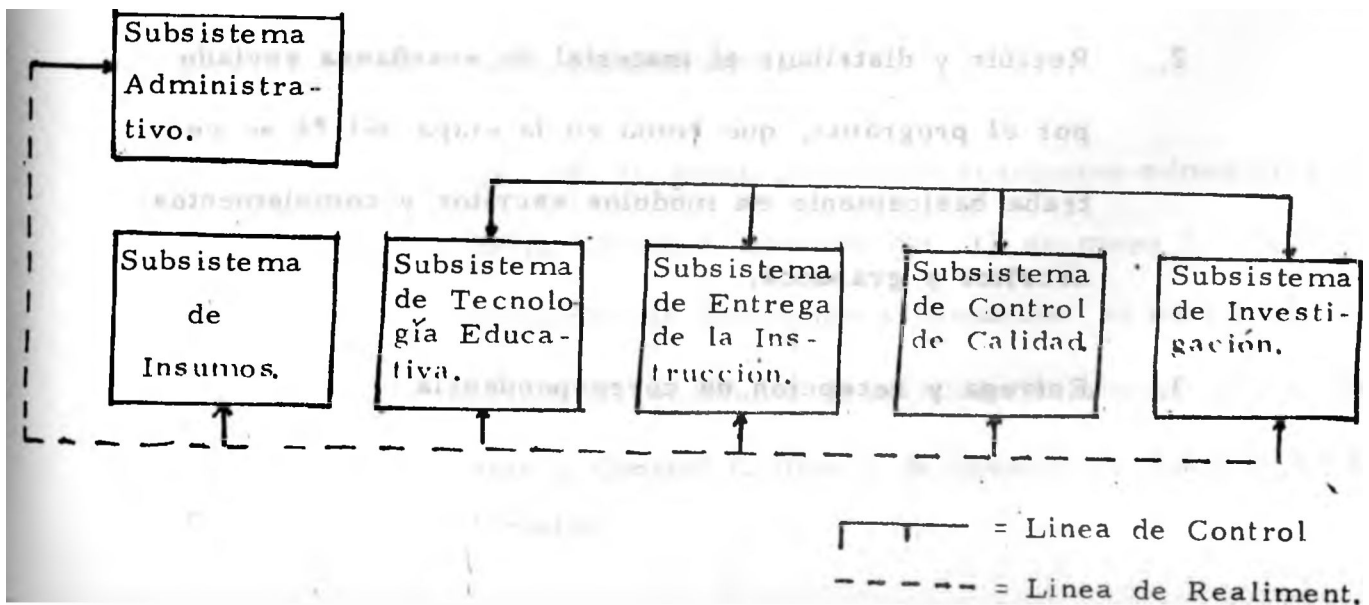
Subsistema Tecnología Educativa

Subsistema Entrega de Instrucción

Subsistema Control Calidad

Subsistema de Investigación

Se pone en marcha el programa con los cursos de Introducción a la Psicología, Matemáticas y Español, cursos que se desarrollarían simultáneamente durante el semestre con dos asesorías las cuales operaban de la siguiente manera: dos



meses después de haber sido entregado el material, el asesor se desplazaba hacia los Centros Zonales (centros de operación previamente seleccionados estratégicamente a los cuales acuden los estudiantes del programa que residen en municipios circunvecinos) y que en su totalidad eran 10, para prestar asesoría y posteriormente para llevar a cabo los exámenes respectivos, operación que se repetía para el examen final.

En cada Centro Zonal se eligió un facilitador que era un cooperador y coordinador de las actividades del programa en dicho centro y que servía de enlace entre la dirección del programa y los usuarios del mismo.

Tenía como funciones básicas las siguientes:

1. Suministrar información básica tanto a los asesores académicos como a los alumnos del programa.
2. Recibir y distribuir el material de enseñanza enviado por el programa, que como en la etapa del 74 se concentra básicamente en módulos escritos y complementos escritos y grabados.
3. Entrega y recepción de correspondencia.

4. Control de asistencia a exámenes y de entrega de trabajos finales.  
en su centro y suministrar in-
5. Promover el programa  
formación pertinente a los interesados.
6. Consecución del lugar de reuniones para las asesorías y exámenes.

C. Evolución del Programa desde su iniciación hasta hoy.

En el proceso del desarrollo histórico del programa encontramos algunos aspectos que por la importancia de los cambios registrados es necesario relieves. Estos aspectos son:

1. Aspecto Administrativo.

Como se dijo anteriormente en principio, el programa era administrado por el Vicedecano y no poseía identidad administrativa.

En 1981 la reestructuración académico-administrativa de la Facultad, acuerdo No. 12 de mayo 9, dio vida al Centro de Educación a Distancia, al cual están adscritas las secciones académicas de Producción de Medios y Control Calidad y la Sección de Entrega de Materiales.

Esta nueva estructura administrativa con autonomía presupuestal y Centro de Costos propio da un nuevo rumbo a la administración y dirección del programa. So nombran entonces un director del Centro, secretarías, Jefes de Sección, Programador Radial, dibujante, Auxiliares, etc. , se agilizan procesos como solicitud de viáticos, producción de material, planeación académica, entrega de instrucción, actividad de seguimiento, evaluación y control, etc. . .

Hoy en día se piensa más hacia el futuro y se plantea la necesidad de crear un Instituto de Educación a Distancia para toda la Universidad, es decir para servir programas diferentes a Licenciaturas, independiente por ello de la Facultad de Educación y con asignación de recursos humanos, financieros y físicos propios que permitan atender en forma adecuada el desarrollo del programa dentro de los nuevos lineamientos fijados a la educación por el decreto 2412 del Gobierno Nacional.

## **2.** Cobertura.

En 1<sup>Q</sup>74 el programa UNIDES cubría cerca de 25

municipios del Departamento de Antioquia; en 1980 y con 10 Centros Zonales la cobertura del programa se amplia a 46 municipios y en 1981 con 14 Centros Zonales se logra una cobertura de 110 municipios, lo que hace que en los actuales momentos el programa de Educación a Distancia no tenga rincón del Departamento que no sea cubierto. Se exceptúan los municipios del Valle de Aburra que tienen fácil acceso a 12 ó 15 instituciones de Educación Postsecundaria.

### 3. Aspecto Tecnológico.

Los materiales didácticos tanto para el programa UNIDES como para el primer semestre de 1980, hablan sido elaborados en parte ( tres primeros módulos de cada materia ) siguiendo el principio de la Instrucción programada más concretamente el modelo de programación lineal de SKINNER.

A partir de 1981 se empiezan a reestructurar los módulos, ya que aunque deben ser "semiprogramados", esta programación es en un sentido más amplio y dando una gran flexibilidad a los programadores.



En la elaboración de módulos se requiere:

- a. La delimitación de los objetivos del estudio, es decir, determinar lo más exactamente posible las habilidades, conceptos, conocimientos, actitudes, "mínimos" que debe dominar el participante de acuerdo con las exigencias profesionales.
- b. Una selección cuidadosa de materiales, ejercicios y tareas, que contribuyan al desarrollo de las funciones o conceptos deseados.
- c. Un ordenamiento lo más claro posible en la sucesión de pasos, la orientación de las ideas y las orientaciones al trabajo. Los objetivos y los pasos lógicos y prácticos deberán aparecer al margen ( para aclarar la estructura didáctica y lógico-formal ).
- d. Facilidades para el control de la comprensión y la confirmación de veracidad (información de retorno) . Es decir, se trata de planificar objetivos y procesos de estudio en la forma más detallada posible, pero dentro de cierta flexibilidad de alter-

nativas; se trata además de considerar los problemas y las posibilidades de solución y concebirlos

en sus aspectos didácticos, de psicología del aprendizaje y de economía de trabajo; de valorar las necesidades de motivación, control y comprobación todo ello a jetado a ana equilibrada incorporación de los elementos respectivos en las ciudades de estudio a distancia.

También en el último año se han incorporado otros materiales .orno son las "Lecturas de apoyo que tratan de esclarecer y ejemplificar algunos conceptos básicos muy complejos v posibilitan así el proceso Enseñanza - Aprendizaje Es importante comentar como en la actualidad se producen tres clases de módulos: los tradicionales completamente elaborados por el programador; los recopilados, consistentes en una compilación de lecturas y documentos que el programador organiza y para la cual elabora una guía de instrucción; y finalmente los textos convencionales de estudio a los cuales el programador solo se elabora una gula d lactina. La administración del programa insiste en combinar los tres tipos y enfatiza el uso de los dos últimos.

Se están empleando además los cassetes con grabaciones aclaratorias que han sido muy bien recibido! por parte de los usuarios del programa. Y, para 1983 se planea la iniciación de asesorías radiales, a través de la emisora Sutatenza, de reconocido ámbito de acción.

**4. Aspecto Metodológico.**

Inicialmente se sirvieron 3 cursos en forma simultánea los cuales tenían una duración de un semestre. A partir del semestre 81-1, se implemento una nueva metodología de trabajo consistente en programar en forma secuencial durante el semestre las tres asignaturas, cada una de las cuales tendrá una duración de 6 semanas. Se programaron entonces la primera materia durante las primeras seis semanas del semestre; la segunda materia durante las segundas 6 semanas del semestre y la tercera materia durante las últimas 6 semanas del semestre, coincidiendo así el período de estudio con el semestre académico de un programa de educación presencial ( 18 semanas ). De paso se posibilitaba así la programación de cursos vacacionales.

Parece que la secuencialidad de los contenidos y la posibilidad de profundizar en una sola asignatura facilitan el proceso Enseñanza-Aprendizaje; sin embargo, los estudiantes consideran corto el tiempo para el desarrollo del curso.

En esta nueva modalidad eran entregados los materiales a los estudiantes y 3 semanas después el asesor se desplazaba al centro zonal, en el cual prestaba asesoría en horas de la mañana sobre el material del examen y en las horas de la tarde realizaba el examen. De igual manera se procedía para el examen final.

Posteriormente atendiendo sugerencias de los estudiantes que planteaban el problema que surgía al confrontar el estudio de los materiales con la asesoría y la presentación del examen inmediatamente después, se procedió a una nueva modificación en la metodología, la cual quedó de la siguiente manera: dos semanas después de entregado el material se realiza la primera asesoría, 8 días más tarde se hace el examen parcial en las horas de la mañana y en las horas de la tarde se realiza la asesoría del segundo módulo cuyo examen será presentado 3 semanas más tarde, permitiendo así la posibilidad

de confrontar el aprendizaje del material con la asesoría y aclarar así los problemas presentados.

#### 5. Programación Curricular.

Inicialmente el programa fue abierto indistintivamente para los programas de Licenciatura y hasta 30 créditos para cualquier programa de la Universidad, luego de los cuales y aprobados los exámenes de admisión debería continuarse en forma presencial.

Luego de algunos estudios y consideraciones se ofrecieron en forma definitiva 8 programas, los cuales, aprovechando la reforma académica de los programas de la Facultad, se encuentran planeados en su totalidad hacia el futuro lo que permitirá tener los primeros Licenciados del programa en 4 semestres.

Para el segundo semestre de 1983 y dado que un alto porcentaje de los estudiantes del programa de Educación a Distancia trabajan a nivel de primaria, se ofrecerá esta nueva licenciatura a Distancia.

6. Entrega de Instrucción.

En su primera etapa la entrega de instrucción se realizaba a través del correo aéreo o las flotas transportadoras, lo que causaba permanentes problemas ante la tardanza en la entrega de materiales, extravío, etc. En la actualidad la entrega de material se hace en forma personal durante la matricula, a través de los asesores y con ayuda del facilitador.

7. Evolución actitudinal de estudiantes, profesores y la sociedad en general.

En su primera etapa el estudiantado mostraba cierto escepticismo hacia el programa hasta tal punto que muchos aspirantes decidieron observar los primeros resultados y la continuidad del programa para ingresar a él, pues recordaban aún la experiencia de UNIDES. Actualmente esa actitud escéptica se ha transformado en una convicción firme de la efectividad del programa y los ha llevado en diversas ocasiones a asumir posiciones de defensa frente al mismo.

El profesorado que en un principio mostró una actitud de rechazo ante el programa, en la actualidad están

ofreciendo apoyo al programa y manifiestan cierto grado de aprobación, aún cuando como es lógico con algunas restricciones.

Desde el punto de vista social, lo que en un principio no pasó de ser un experimento o una posibilidad, hoy se ha convertido en una realidad, en un logro.

#### 8. Costos.

Este aspecto también ha ido evolucionando ya que la producción de materiales en mayor volumen reduce los costos; además la evolución del programa desde el punto de vista tecnológico que garantiza nuevos medios y mejores materiales, posibilita reducir las asesorías hasta llegar a la autoinstrucción, lo que disminuiría costos. Además, ya el costo del montaje inicial de los aspectos infraestructurales de todo tipo incide cada vez menos en el presupuesto del programa. Hacia adelante los costos irán bajando hasta ubicarse en su justo nivel.

#### 9. La información de retorno.

Ha sufrido también grandes cambios, pues se han ido estableciendo nuevas fuentes de información. A partir

de la creación del centro de Educación a Distancia, se entró a reorganizar adecuadamente a los facilitadores, se han establecido mecanismos de evaluación y control como son la evaluación por parte de los estudiantes de cada uno de los cursos servidos y de las asesorías, las visitas administrativas a cada Centro Zonal y los pre-registros para la programación de cursos vacacionales y se ha nombrado una persona encargada de recepción, control y envío de la correspondencia, lo que garantiza este tipo de comunicación.

También se nombra el programador radial quien entre sus funciones tiene la de elaborar un órgano o boletín periódico de información y se encarga además de la grabación de los cassetes y libretos para radio. Hay que recalcar el hecho de que el programa posea una estructura administrativa propia, pues ello ha facilitado que sus administradores estén visitando los distintos centros zonales obteniendo así una información de retorno ideal.

#### **10.** Integración estudiantil a la comunidad universitaria.

En principio el programa de Educación a Distancia era considerado como un programa especial, en el cual los



estudiantes para llegar a ser estudiantes regulares tenían que presentar examen de admisión en la Universidad y aprobarlo, además de las pruebas del ICFES.

Esto hacía que los estudiantes no se consideraran a sí mismos como estudiantes de la Universidad no reconocieran sus deberes y sus derechos.

Posteriormente el programa pasó a ser un programa regular de la Universidad y se eliminó el examen de admisión para los estudiantes, quedando como único requisito las pruebas del ICFES.

Es así como a partir del semestre 81 - II, se entregó a los estudiantes las normas académicas y éstos empezaron a regirse por las mismas normas de los estudiantes presenciales.

Fué así como los estudiantes se fueron integrando más a la comunidad universitaria, haciendo uso de los servicios de Bienestar Estudiantil, Bibliotecas y centros de documentación, inclusive sábados y domingos, etc.

Estos son los aspectos más importantes en los cuales ha ido evolucionando el programa en forma más notoria.

D. Descripción del Funcionamiento actual del Programa.

La evaluación del programa realizado en el año 1981 sugirió cambios precisos y significativos en todos y cada uno de los subsistemas de EDI U. de A.

La práctica creó la necesidad de fusionar algunos de los subsistemas existentes. Fue así como de una manera racional y técnica unos fueron asimilados a otros.

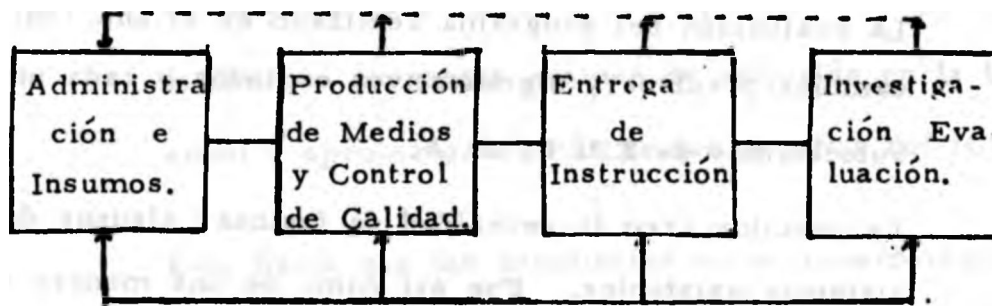
El de Insumos se fusionó con el Administrativo al resultar imposible deslindar las dos acciones sin contratiempos ni dilaciones.

El de Control de Calidad fue fusionado con el Tecnología Educativa dando lugar al subsistema de Producción de Medios y Control de Calidad.

El subsistema de Entrega de Instrucción fue complementado con una unidad de Registro o Información académica o de calificaciones.

El subsistema de Investigación Evaluativa quedó como un proyecto permanente del Centro de Investigaciones Educativas (CIED) para evitar estructuras paralelas que restaban dinamidad y eficacia.

Con estos cambios se racionalizó el funcionamiento del sistema simplificando su estructura y haciendo más eficaz su coordinación y rendimiento.



Esta es la forma como está funcionando actualmente el programa, con una estructura flexible y ajustes permanentes que la práctica aconseja mediante la información de retroalimentación dada en las asesorías y además por cada uno de los subsistemas, situación que optimiza cada vez más su funcionamiento

L. Subsistema de Administración e Insumos.

Además de las funciones administrativas anteriormente descritas, se encarga del proceso de la selección de aspirantes al programa.

2. Subsistema de Producción de Medios y Control Calidad.

A este subsistema le corresponde definir los programas que deben ser servidos para el otorgamiento del título de licenciatura.

Diseñar la programación académica y la programación

de producción de títulos o módulos y guías de instrucción que la programación académica demande para implementar la Educación a Distancia.

Este subsistema tiene elaborado un plan de estudios a cinco años con una continuidad lógica en los cursos a distancia y presenciales, así como la producción de módulos, guías didácticas y otros complementos del proceso instruccional que permitan garantizar la culminación de los diferentes programas.

#### Producción de Medios.

De la producción de materiales dependen varias cosas importantes como son; la entrega rápida y oportuna del material de enseñanza, el cumplimiento con el plan curricular o programación académica de los cursos y la secuencia lógica en el desarrollo del mismo.

Una producción de materiales al día permite que los usuarios del programa tengan su material completo el mismo día de su matrícula, lo que evita muchas molestias propias de una entrega irregular.

Personal requerido y Proceso de Producción. <

En primer lugar, está el programador del módulo, quien es designado para realizar este trabajo como parte de su carga académica. Una vez estructurado el borrador del curso pasa a Control de Calidad. Vuelve con las sugerencias pertinentes a los programadores, quienes revisan y corrigen los posibles errores cometidos tanto desde el punto de vista de los contenidos como de las metodologías empleadas. Una vez realizadas las correcciones, se realiza el trabajo de mecanografía, diagramación, ilustraciones, etc., para regresar a control de calidad y una vez realizada una minuciosa supervisión va a los talleres de tipografía para su correspondiente publicación. Cuando el medio a utilizar es un cassette, se designa como responsable de esta producción al comunicador social quien de común acuerdo con el programador respectivo se desplaza hasta las cabinas de grabación ubicadas en la Emisora de la Universidad de Antioquia. Realizada la grabación se reproduce de acuerdo con el número de estudiantes matriculados • en el curso que se esté grabando.

### Programadores de Módulos.

Son las personas designadas por el programa EPI para la producción de módulos necesarios en los cursos académicos a Distancia, lo cual implica el uso de una metodología de auto-instrucción, flexible y clara. La elaboración de una guía didáctica y la selección acercada de lecturas complementarias o de apoyo para lograr efectos de profundización en la temática planteada en los módulos.

Asimismo, se encargan de la elaboración de un libreto especial para la grabación en cassetes. Generalmente estas grabaciones son explicaciones directas del profesor de las partes más difíciles de la instrucción.

Los programadores son profesores universitarios expertos en la materia que programan, y con amplia experiencia docente. Para efectos de producción del material se considera como parte de carga académica la producción de un módulo, sin ninguna remuneración especial adicional por el trabajo realizado.

La vinculación de medio tiempo o tiempo completo del

docente programador no influye para nada en la selección del productor del material didáctico.

Si el programador no tiene ningún vínculo laboral con la Universidad recibe por el curso programado la suma de cuarenta mil pesos.

A partir de octubre de 1982 en vez de considerar la programación como docencia directa se hará un "reconocimiento" directo en dinero de acuerdo con estimación hecha por el Comité Administrativo del programa. Este mismo procedimiento regirá para las asesorías y vigilancia de exámenes.

#### Programación de Módulos por bloques.

Existe la posibilidad de un diseño curricular especial para Educación a Distancia, según el cual no se programarían materias individuales, sino bloques de objetivos de aprendizaje, lo cual implica la fusión de dos o más materias en un solo bloque. La idea central es entonces programar y producir módulos por bloques.

3. Subsistema de Entrega de Instrucción y Registro Académico.

El proceso de Entrega de Instrucción consiste en hacer llegar a los estudiantes del programa los materiales de enseñanza necesarios para su preparación académica.

Este subsistema recibe los materiales del subsistema de Producción de Medios y Control de Calidad.

Una vez inventariada la entrega y con el visto bueno de Auditor a, se examinan las listas de alumnos inscritos en cada asignatura servida, para organizar el envío a los Centros Zonales respectivos y contabilizar tanto la cantidad como los costos unitarios y totales del material enviado. Posteriormente se realiza el inventario de devoluciones y se resta al total del costo inicial para actualizar el total y consignar en la Tesorería de la Universidad. Una vez realizado este trámite, se actualizan costos de lecturas complementarias recibidas en consignaron en Librería Universitaria, o en Almacén General.



Asesorías Académicas.

Las asesorías académicas son dentro de la totalidad sistémica del programa de Educación a Distancia un elemento de mucha trascendencia y significado académica en el proceso educativo en esta modalidad o innovación pedagógica. Aunque su importancia mayor radica en los primeros semestres de todos los programas, dado el problema de la inexperiencia y carencia de inducción de los estudiantes que inician por vez primera estudios a nivel superior.

Pero una vez superada la fase inicial del proceso de aprendizaje, las asesorías se van disminuyendo gradualmente hasta desaparecer, pues se considera que el estudiante debe asumir una actitud de autodidacta y ser responsable de su propia instrucción. Naturalmente que para ello el programa EDI le da la preparación suficiente y necesaria en el campo de las técnicas y metodologías de estudio.

En cuanto al proceso de selección de asesores académicos se hace con criterio sano, dando preferencia a la idoneidad y experiencia de los docentes universitarios.

Estos servidores desinteresados del programa, se desplazan los fines de semana a los distintos Centros Zonales para dar a los estudiantes allí reunidos una conferencia amplia y clara que les permita superar las posibles dudas o ambigüedades encontradas a través de la lectura de los materiales de enseñanza. Además de la función de dar explicación a los estudiantes, tienen la de hacer llegar en forma directa los materiales de instrucción enviados por el Programa, la correspondencia, los exámenes parciales y los trabajos finales que deben ser enviados a la dirección del programa para efectos de evaluación.

Los docentes vinculados a la Universidad de An^oquia que prestan este servicio, reciben como reconocimiento especial días compensatorios y puntos para el escalafón.

La periodicidad o frecuencia de las asesorías académicas depende del desarrollo de los programas, pero normalmente son realizadas quince días antes del primer examen parcial y quince días antes del segundo parcial. Además los estudiantes que viven más cerca al Centro

Zonal de Medellín, u otros centros cercanos tienen la oportunidad de entrevistar en las oficinas de la Universidad, para efectos de orientación, a los profesores programadores y otros expertos en las materias servidas.

ii. BASES TEORICAS QUE RIGEN LA INNOVACION, FILOSOFIA Y OBJETIVOS.

A. Filosofía y Objetivos.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se ha mantenido vivo el interés por la realización de innovaciones educativas que permitan modificar los sistemas tradicionales de instrucción. Las experiencias como "Escuela Unitaria" y el programa de "Universidad Desescolarizada" UNIDES, así lo demuestran.

Un factor que ha contribuido a reforzar estas innovaciones ha sido sin lugar a dudas el desarrollo de los programas de Investigación (Psicopedagogía y Socioeducativa) en la Facultad.

La interacción entre el interés por lograr innovaciones y el fortalecimiento de la investigación han sido condiciones para que pueda desarrollarse el programa de Educación a Distancia.

El programa de Educación a Distancia, EDI U. de A., sistema que permite realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación básicamente, no presencial,

aparece como alternativa de respuesta a una serie de situaciones de la sociedad actual.

La Universidad colombiana no está en condiciones de atender, a través de la modalidad presencial convencional, toda la demanda de bachilleres, siendo esta situación de déficit mucho más crítica para los bachilleres de provincia.

Simultáneamente, además, se plantean políticas tendientes a una mayor y mejor capacitación del magisterio, así como a su profesionalización. Dentro de estas políticas se consigna en el estatuto docente, decreto 2277 de 1979, la obligación de incluir la educación a distancia como mecanismo de capacitación del gremio. Es por ello por lo que el programa de Educación a Distancia se plantea en la Universidad de Antioquia los siguientes objetivos básicos:

Mayor cobertura en la educación superior, permitiendo que ésta, llegue a la provincia superando problemas geográficos y socioeconómicos;

capacitación más amplia y cualitativa del profesorado en servicio;

Profesionalización del magisterio;

Democratización de la Educación Superior; y  
Experimentación de una modalidad nueva en cuanto a la  
entrega de la instrucción.

Es conveniente tener en cuenta además que aunque existe la tendencia del gobierno a aumentar los presupuestos educativos con el fin de ir adecuando el aparato escolar a las necesidades sociales, estos incrementos no alcanzan a solucionar los déficit existentes, lo que hace necesario racionalizar los gastos en busca de una mayor eficiencia, es decir de una relación óptima entre efectividad y costos. Ante esta perspectiva se hace necesario buscar formas alternativas para la educación que permitan ampliar la prestación del servicio sin que los costos sean exagerados y es precisamente la educación a Distancia una de estas alternativas.

**B. Bases Teóricas.**

Teórica y técnicamente el programa de Educación a Distancia EDI - U. de A. , al igual que su antecesor, el proyecto de Universidad Desescolarizada UNIDES, descansa en buena parte sobre diversos planteamientos de la Tecnología Educativa.

Tal como lo plantean Arboleda, Londoño y otros (1976), la tecnología educativa suele originar diferentes posiciones, debido al énfasis que se da a uno u otro de sus aspectos. Vale la pena revisar estos, así como las posiciones originadas.

1. Por la presencia de artefactos electrónicos modernos, de máquinas de enseñar, de computadores, de la radio y la televisión, medios todos utilizados para transmitir, procesar y conservar información tendiente a guiar y controlar el proceso de enseñanza - aprendizaje algunos identifican la tecnología educativa con sus Instrumentos electrónicos, descuidando su aspecto cualitativo.
2. Por la elaboración de modelos construidos con base en cuerpos U triesos sobre el aprendizaje y dirigidos a guiar el diseño de planes y programas concretos de estudio y de formas de administrar y ejecutar dichos programas, de manera tal que el proceso sea consistente, revisable sobre ia marcha y perfeccionable para mantener el logro de los resultados prefijados, otros ponen énfasis en una tecnología constructora de modelos, sin descifrar con el suficiente cuidado la fundamentación térrica de los mismos.

3. Otra posición, ta acogida por el programa de Educación a Distancia U. de A., distingue dos instancias a niveles en la Tecnología Educativa: el nivel intelectual que comprende la fundamentación teórica de las acciones de planeación del currículo, y el nivel Tecnológico constituido por la construcción de modelos y por las acciones logísticas de la planeación y selección de medios para el desarrollo del proceso. A través del nivel intelectual se logra también la caracterización de los objetivos sobre los cuales debe actuar el proceso educativo, convirtiéndose de esta manera en guía para el diseño de la forma y contenido de éste y para la selección de los medios apropiados para su desarrollo.

Estos énfasis conceptuales, sumados a posiciones pedagógicas y políticas, han generado reacciones frente a la tecnología educativa, unas de aceptación otras de rechazo y otras que advierten sobre algunos de sus peligros.

La posición del programa de Educación a Distancia U. de A., es una posición crítica, no acabada, sino



de permanente revisión y renovación. Desde este punto de vista, el Programa de Educación a Distancia reconoce problemática la utilización de la Tecnología Educativa en la medida en que: (Arboleda y otros, 1976):

El modelo de presentación de la instrucción sea un modelo cerrado tipo Skinner porque se considera difícil que a través de él puedan difundirse contenidos que estimulen la actividad analítica y crítica del estudiante.

La producción de materiales y la administración del proceso enseñanza-aprendizaje se encuentren totalmente centralizados.

El desarrollo de dicho proceso no esté acompañado de una adecuada investigación que consultando el contexto Socio-económico y cultural pueda estar realimentando en forma permanente las instancias programáticas y administrativas.

La transmisión de contenidos se efectúe a través de aparatos que involucren Tecnología sofisticada,

ya que dadas las condiciones de dependencia de nuestro país y no contando con la industria productora de estos instrumentos no se haría otra cosa que incrementar esta dependencia.

La Tecnología se utilice para suplantarse el sistema tradicional lo cual traerá serias implicaciones para el país pues servirá para apartar de las luchas de las clases trabajadoras a sectores tan importantes como profesores y estudiantes, al producirse por este medio su dispersión.

Con base en los puntos anteriores, verdaderas recomendaciones extraídas de diez años de experiencia e investigación, se ha llegado a conquistas como éstas:

El modelo de presentación es ya un modelo flexible que exige a los estudiantes trabajo en equipo, evitando de esta forma un estímulo al individualismo entre los usuarios de Educación a Distancia. De igual manera, la producción misma de los módulos escritos, es decir, su programación se ha flexibilizado creando una tecnología apropiada y diversificada que aporta ya por lo menos 3 modalidades de programación, ninguna de ellas cercana al modelo Skinneriano.

Se ha creado una unidad de investigación para evaluar la correcta adecuación de los materiales a las características del contexto económico y sociológico y para hacer un seguimiento permanente de las alternativas ensayadas en la implementación del programa en todos sus aspectos.

La transmisión de los contenidos se implementa a través de tecnologías simples. Es decir, esta transmisión no implica la importancia de elementos que incorporen alta tecnología, y el equipo humano que maneja el programa en sus diversos niveles de planeación, ejecución y evaluación es básicamente el equipo que inició la experiencia y que ha ido decantando sus procesos y resultados tesoneramente.

La utilización de teorías y modelos específicos en un programa dado debe obedecer a la peculiaridad de dicho proyecto. Los prototipos de instrucción son más efectivos si responden a objetivos y circunstancias educativas claramente diseñados. Fracasan, en cambio,

si se fuerza su aplicación en casos inapropiados, bien por la característica del acto o bien debido a la naturaleza de los objetivos perseguidos.

La educación a distancia es una aplicación de instrucción individualizada o estudio independiente a un proyecto escolarizado pero a distancia que, para lograr una alta efectividad y una buena eficiencia, requiere de cuidadoso diseño en el aspecto de la enseñanza.

El programa EDI- U- de A. se ha liberado de modelos de diseño de instrucción de moda en el medio en la década del 70 y los ha reemplazado paulatinamente por instancias de autoformación que conservando elementos de planeación que permitan elevar las probabilidades de éxito del aprendizaje, incorporen la creatividad de los programadores. Puede decirse que se mantiene un modelo básico, estructural, pero ajustable a diferentes estímulos de programación y enfoques didácticos. El control de Calidad, en lo

metodológico, se limita a garantizar la estructura básica del modelo de autoformación.

iii. AGENTES Y REPERCUSIONES METODOLOGICAS Y PEDAGOGICAS DEL PROGRAMA.

La caracterización en este capítulo versará sobre los agentes de la innovación, la opinión de los usuarios sobre los aspectos metodológicos y pedagógicos del programa y el ambiente institucional en el cual aparece la Innovación.

A. Agentes innovadores, adoptantes y renuentes.

1. Los Innovadores.

a. Gestores del programa.

El programa Educación a Distancia nace en la Universidad de Antioquia a fines del año de 1972. El Ministerio de Educación Nacional y el ICFES se interesaron por experimentar en el país algunos programas de Educación a Distancia con base en el conocimiento que ellos habían tenido en programas de esta índole en otros países.

Desde el año 1972 cuando el ministro de Educación doctor Juan Jacobo Muñoz pidió al rector de la Universidad de Antioquia que iniciara estudios previos para el montaje de un programa experimental que arrojara como resultado la

factibilidad y viabilidad de programas a distancia para Antioquia y posiblemente para el país, los profesores Bernardo Restrepo Gómez, Cesar Morato Herrera y Jairo Gómez Montoya recibieron el encargo de realizar el proyecto respectivo, al cual se dedicaron con entusiasmo. Después de la experimentación de 1974 la administración iniciada en 1979 y encabezada por Restrepo Gómez adelantó estudios y planes para recuperar el programa, cosa que logró a partir de agosto de 1980.

Es menester destacar además la acción decidida, la entrega desinteresada del doctor Gilberto Tamayo Builes, quien con una tesonera mística, una dedicación completa y la aplicación de su capacidad al trabajo, logró consolidar el programa y sacarlo adelante. Muchas personas más han trabajado sin escatimar esfuerzos en la realización de este proyecto innovador de la Educación colombiana.

**b. Administradores.**

Es necesario destacar el empeño y el tesón que la actual administración del programa EDI ha puesto para el logro de los objetivos propuestos y la ampliación y estabilización del mismo. Se ha trabajado con una dinámica extraordinaria y un

extraordinario sentido de identificación.

Es un personal que está convencido de la bondad del programa y de lo que éste significa para la vida política, social, cultural y económica del país y ello explica el ánimo indeclinable frente a los obstáculos nuevos que cada día se presentan en la cristalización de la idea de educación a distancia.

**c.** Personal docente.

Los profesores que con mística han ofrecido asesorías académicas a los alumnos de educación a distancia viajan los fines de semana a distintos centros zonales con pesados paquetes de materiales de enseñanza, correspondencia, exámenes, lecturas, circulares, calificaciones, habilitaciones y otros documentos de responsable y delicado manejo. Se desplazan en condiciones económicas desfavorables debido a los bajos viáticos que reciben. Su desplazamiento por la geografía antioqueña es demasiado difícil, no obstante lo cual no desmayan en su propósito.

Los profesores de la Universidad de Antioquia y de

otras instituciones educativas que han vivido en forma personal y directa la experiencia de la asesoría académica extrauniversitaria, han entregado una riquísima información de retorno que ha permitido evaluar permanentemente la marcha y el funcionamiento del programa. Han trabajado en su inmensa mayoría con un pleno sentido de responsabilidad y de compromiso social y pedagógico.

Son, en fin, servidores silenciosos pero efectivos de un programa recién nacido con perspectivas amplias hacia el futuro.

## 2. Los Adoptantes.

El 61.3% de los usuarios son de sexo femenino. El 36.5% de sexo masculino y el 2,2% no responden, mostrando el programa una mayoría femenina en sus integrantes.

En cuanto a la edad, el 39.1% presentan una edad entre 20 y 25 años, el 33.4% entre 26 y 30; el 16.9% entre 31 y 35; y el 8.6% 36 años o más.

Como puede observarse claramente, a medida que la edad aumenta, disminuye el número de estudiantes lo que es



claramente explicable por el mayor tiempo de egreso del bachillerato y la consiguiente pérdida en el hábito de estudio. Además, los docentes de mayor edad, ya bien ubicados en el escalafón, no obtendrán beneficios económicos que justifiquen su profesionalización. Finalmente, quizás los compromisos familiares sean mayores, lo que presenta limitaciones económicas y de tiempo.

El 60.4% de la muestra son casados, el 36.5% solteros y el 1% viudos. Parece ser que la organización familiar despierta en la persona el ánimo de superación y al mismo tiempo facilita un aprovechamiento más racional del tiempo.

Residen con su familia en el lugar de trabajo el 59% y sin ella el 38%.

El 79.5% son docentes y de éstos el 20.8% trabajan en primaria rural; el 23.4% en primaria urbana y el 35.2% en secundaria.

El 90% no ha ingresado al escalafón docente o se encuentran en las primeras dos categorías lo que permite mirar el programa como un medio que posibilita un mejorarse

económico. Sólo el 3% están ubicados en el grado 7 o superiores para los cuales el título poco aporta desde el punto de vista del escalafón y de ganancia económica.

Desde el punto de vista familiar, tal como lo presentan Batista y otros (1982), se encontraron los siguientes resultados: 8.16% de los padres de los usuarios no poseen ninguna educación, 59\*18% poseen primaria incompleta, 17.35% primaria completa, 12.24% secundaria incompleta, y .34% superior incompleta. Las cifras para las ma-

3. dres son muy similares.

Características de los renuentes.

Dentro de los renuentes al programa se encuentran tres tipos de personas: estudiantes, profesores y directivas.

En cuanto a los estudiantes renuentes no se ha hecho ningún estudio a fondo y solo se conocen algunos aspectos sobre deserción que se trataran más adelante.

Existen también profesores y directivas de la Universidad renuentes al programa.

Se argumentó por parte de estos, razones de tipo pedagógico y razones de tipo político, privando fundamentalmente

las segundas sobre las primeras.

Los aspectos centrales en los cuales apoyan **BU** renuencia al programa son;

- a. La desmotivación de los grupos estudiantiles.
- b. La socialización política que se da en la Universidad.
- c. La calidad del profesional.
- d. La instrucción individualizada y el individualismo que genera.
- e. El empleo de tecnología educativa como forma no adecuada para los contenidos de una educación crítica y liberadora.
- f. El programa como respuesta demagógica del estado.
- g. La producción masiva de profesionales.

Sin embargo, a todos estos interrogantes se ha venido dando respuestas satisfactorias y generalmente quien investiga y entra en contacto con el programa asume posiciones de aceptación y reconocimiento de los aspectos positivos que este tiene y su funcionamiento.

Sin embargo, aún persisten directivas y profesores que tratan de obstaculizar el desarrollo del programa, a veces en forma directa y las más indirectamente.

B. Aspectos metodológicos: Opinión de los usuarios.

1. Sector, nivel y área.

El Programa de Educación a Distancia está enmarcado dentro del sector de la Educación Formal a nivel superior. Posee actualmente los siguientes programas: Licenciatura en Geografía-Historia, Matemática-Física, Biología-Química, Español-Literatura y áreas vocacionales (para tecnólogos).

En el año 1983 se ofrecerá además la Licenciatura en Educación Primaria ya que la mayoría de los estudiantes del programa trabajan en este nivel.

2. La percepción de los estudiantes.

Resultados sobre tres aspectos se presentarán a continuación: la percepción de los usuarios sobre currículo, metodología y medios, la percepción sobre la relación profesor alumno y el ambiente institucional en el cual surge la innovación.

a. Currículo, Metodología, Organización y Medios.

A continuación se presenta el análisis de la información suministrada sobre factores como currículo, -

asesorías, metodología, organización escolar, medios, etc. , factores estos que en última instancia son los que caracterizan la innovación.

- 1) En cuanto a la elección de la carrera los estudiantes respondieron así:

79.5% respondieron estar en la carrera que desean por ser el área de conocimiento que más les agrada, dadas las aptitudes, intereses, capacidades, inquietudes y aspiraciones, por ser profesor en dicha área y lograr un mayor progreso y mejoramiento intelectual.

18.2% dicen no estar en la carrera que desean pero consideran que es necesario aprovechar la oportunidad.

Se plantea así la necesidad de ampliar los programas que se ofrecen para la Educación a Distancia.

- 2) En cuanto a las asesorías académicas, la media en una escala que va de 1 a 4, es de 2.52, inclinándose hacia la opción de que esta actividad facilita el logro de los objetivos "algunas veces".

Cuadro 1. Efectividad de las asesorías, por centro zonal.

Centro Zonal	La asesoría académica facilita el logro de los objetivos ?				
	Siempre 1	Casi Siempre 2	Algunas Veces 3	Nunca 4	
01	0	2	13	0	2.86
02	1	10	10	0	2.42
03	1	3	5	0	2.44
04	5	22	52	1	2.61
05	4	3	10	0	2.35
07	0	10	11	0	2.52
08	1	4	3	0	2.25
09	2	6	4	0	2.16
12	2	5	10	0	2.47
13	1	3	5	1	2.60
14	0	3	9	0	2.75
06	1	2	3	0	2.80
Total	7.8%	31.8%	58.3%	1%	

Más concretamente, el 7.8% dicen que "siempre" la asesoría facilita el logro de los objetivos propuestos y el 31.8% dicen que "casi siempre".

El 58.3% dicen que solo "algunas veces" y el 1% que "nunca".

Los anteriores resultados plantean serios interrogantes frente a la función de la asesoría, ya que si bien es cierto que en la pregunta N° 16, el 99.6% consideran que las asesorías deberían aumentarse por la dificultad de comprensión de los temas, por la novedad de ciertas materias, por el poco tiempo disponible para estudiar el material y por la carencia de textos de consulta en los centros zonales, condicionan este aumento a la calidad de la asesoría.

Relacionando esta pregunta con la N° 35 se pueden aclarar los resultados.

La pregunta N° 35 pide enunciar en orden de importancia las principales fallas del programa y aparece en primer lugar y con una frecuencia que dobla a cualquiera otra las "Asesorías".

Se argumenta para justificar esta apreciación, entre otros, los siguientes factores:

- a) La falta de dominio que del material poseen los asesores.
- b) La improvisación de asesores.
- c) El corto tiempo de las asesorías.
- d) La falta de mística de los asesores.
- e) La incongruencia entre la asesoría y los contenidos del material.
- f) Las pocas asesorías.
- g) La suspensión y cambio de fechas de las asesorías.
- h) Las asesorías el mismo día del examen o después de exámenes.

También se puede relacionar esta pregunta con la N° 31, donde el 90.5% responden que es "muy importante" o "importante", la utilización de ayudas en el programa y justifican la importancia así:

"El aprendizaje se facilita a través de los medios audiovisuales permitiendo mejor comprensión, asimilación y profundización de los conceptos y temas tratados en el material de estudio" y concluyen muchos de ellos, "además suplirían la baja calidad de las asesorías".



Lo anterior lleva a replantear las asesorías, buscando una adecuada selección de medios como la radio, la asesoría telefónica, los cassettes complementarios, correspondencia, que debidamente combinados permitan ir desvaneciendo a partir del tercer semestre las asesorías presenciales, sin suprimirlas completamente. Es menester tener presente que existen materias que no se pueden estudiar sin asesoría académica, que la asesoría depende de la materia que se está cursando y que más que pensar en el aumento de las asesorías debe hacerse lo posible por cualificarlas que se ofrezcan, cambiándolas con el refuerzo de otros medios.

- 3) En cuanto al papel cumplido por las lecturas complementarias, la media de la opinión estudiantil fue de 2.49 a mitad de camino entre las opciones de que "casi siempre" y "algunas veces" permiten adquirir más conocimientos que las clases convencionales.

Cuadro 2. Efectividad de las lecturas complementarias, por centro zonal.

Centro Zonal	En su opinion las lecturas comlement. permiten adquirir más conocim. que las clases?				X
	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Nunca 4	
01	1	6	7	1	2. 53
02	6	4	8	3	2. 38
03	2	2	4	1	2.44
04	12	14	42 * >	10	2. 64
05	7	2	4	3	2. 18
07	3	3	12	3	2. 71
08	2	2	3	1	2. 37
09	2	3	3	4	2. 75
12	4	6	7	1	2.27
13	3	2	5	0	2.20
14	2	0	8	2	2. 83
06	1	1	3	1	2 66
Total	19. 5%	18.2%	46%	11. 7%	

El Cuadro 2 muestra las respuestas por centros zonales y totales a la pregunta Nro. 19 :

"En su opinión las lecturas complementarias permiten adquirir rr^s conocimientos que las clases?"

El 19.5% considera que las lecturas complementarias permiten "siempre" adquirir mayor cantidad de conocimientos que los cursos presenciales y 18.2% dicen que "casi siempre", lo que sumado al anterior nos da un 37.7%.

El 46% dice que "algunas veces" y el 11.7% que "nunca".

Los anteriores resultados son Interesantes, pues plantean actitudes de cambio del estudiante frente a la adquisición del conocimiento.

**4)** Opinión sobre la presentación de los contenidos de los módulos.

En una escala de 1 (muy adecuada) a 4 ( inadecuada), la media fui de 1.96 entre adecuada y muy adecuada.

Cuadro 3. Opinión de la calidad de la presentación de los contenidos, por centro zonal.

Centro Zonal	Opinión sobre la presentación de los contenidos de los cursos				X
	Muy adecuada 1	Ade - cuada 2	Poco Adec. 3	Inade- cuada 4	
01	0	14	1	0	2. 06
02	0	19	2	0	2. 09
03	1	8	0	0	1. 88
04	8	59	13	0	2. 06
05	2	13	2	0	2. 00
07	3	17	1	0	1.90
08	0	8	0	0	2. 00
09	2	10	0	0	1. 83
12	2	15	1	0	1.94
13	2	8	0	0	1.8Q
14	0	12	0	0	2. 00
06	1	4	1	0	2. 00
Total	9. 1%	81. 3%	9.1%	- 0 -	

En el cuadro 3 se puede apreciar el carácter homogéneo de las respuestas dadas a la pregunta sobre la presentación de los contenidos de los cursos servidos por el programa EDI. Se observa que los

centros zonales en su totalidad presentan un alto índice de coincidencia en sus respuestas oscilando las medias entre muy adecuadas y adecuadas, es decir, una aceptación favorable de la presentación de los contenidos de los cursos servidos hasta ahora.

Más concretamente, el 91.4% sostienen que la presentación de los cursos es muy adecuada o adecuada, explicando su respuesta porque la presentación facilita la comprensión de los temas tratados ya que utiliza un lenguaje claro y metodología interesante.

El 9.1% dicen ser "poco adecuadas" por carecer de secuencia lógica y presentar un alto grado de dificultad.

Este resultado es halagador ya que es fácil lograr una adecuación casi total del material con un control de calidad más estricto.

**5)** Opinión sobre el lenguaje utilizado en los módulos.

Cuadro 4. Opinión sobre la terminología utilizada en los módulos, por centro zonal.

Centro Zonal	Opinión sobre el lenguaje utilizado				X
	Fácil/ compren- sible 1	Compren- sible 2	Poco com 3	Incom - prensi- ble 4	
01	0	12	3	0	2. 20
02	2	16	3	0	2. 04
03	1	7	1	0	2. 00
04	8	61	8	0	2. 00
05	1	11	5	0	2. 23
07	2	17	2	0	2. 00
08	1	6	1	0	2. 00
09	0	10	2	0	2. 16
12	5	12	1	0	1. 77
13	4	6	0	0	1. 60
14	2	V	1	0	1. 91
06	0	5	1	0	2 16
<b>Total</b>	11. 3%	74. 8%	12. 1%	0	

El 86.1% de los usuarios responden que el lenguaje utilizado en los materiales de instrucción es "fácilmente comprensible" o "incomprensible", y el 12.1% dice que es "poco comprensible".

Los resaltados de esta pregunta muestran coherencia con los resultados de la pregunta N° 20, cuadro 3.

Al analizar comparativamente estos resultados con la pregunta N- 8 "numero de semestres que lleva estudiando en EDI," no se encontró asociación entre nivel de dificultad del lenguaje y tiempo de permanencia en el programa.

6) Nivel de dificultad de las materias.

Según el cuadro 5, las medias sobre dificultad de las materias oscilan entre 2. 52 y 2. 94, lo cual significa que el nivel está entre "alto" y "normal".

Porcentualmente, el 1% está de acuerdo en que el nivel es muy alto, el 32.6% sostiene que el nivel es "alto", el 61. 7% es "normal" y el 3. 4% es "bajo".

Esto permite concluir que los estudiantes en su mayoría están en condiciones de manejar el nivel de dificultad de los contenidos de las materias, tal cual se las está presentando.

Cuadro 5. Opinión sobre el nivel de dificultad de las materias,  
por centro zonal.

Centro Zonal	Opinión sobre el nivel de dificultad de las materias				$\bar{X}$
	Muy alto 1	Alto 2	Normal 3	Bajo 4	
01	0	3	10	2	2.73
02	1	8	12	0	2.52
03	0	3	4	1	2.75
04	1	31	46	2	2.61
05	0	1	16	0	2.94
07	0	6	15	0	2.71
08	0	1	7	0	2.87
09	0	5	7	0	2.58
12	0	9	7	2	2.51
13	0	4	5	1	2.70
14	0	2	10	0	2.83
06	0	2	3	0	2.60
Total	1%	32.6%	61.7%	3.4%	

7) Nivel de la ejemplificado y del estudio de casos.

En cuanto a la pregunta sobre la ejemplificación y

les, el 84.3% de los estudiantes respondieron que

estuvieron "muy adecuados" o "adecuados" ;



Cuadro 6. Adecuación de ejemplos y estudio de casos, por centro zonal.

Centro Zonal	Ejem	plificación y estudio de casos			X
	Muy adecuado 1	Ade - cuado 2	Poco Adec. 3	No exis - ten 4	
01	1	8	4	0	2. 23
02	1	19	0	1	2. 04
03	1	1	7	0	2.66
04	5	61	11	2	2. 12
05	4	12	0	1	1. 88
07	4	16	1	0	1.85
08	1	6	1	0	2. 00
09	0	9	3	0	2. 25
12	6	10	2	0	1. 77
13	1	7	1	1	2.20
14	2	9	1	0	1.91
06	0	4	1	1	2. 50
Total	11. 3%	73%	10. 9%	2.6%	

el 10. 9% dicen ser "poco adecuado" y el 2. 6% dicen que son "inadecuados".

- 8) Tiempo destinado para cursar las materias y modelos de secuencialidad de éstas.

Cuadro 7. Dosificación del tiempo asignado para cursar una materia, por centros zonales.

Centro Zonal	Tiempo fijado para el desarrollo de las asignaturas				X
	Muy rápido 1	Dosificado 2	Lento 3	Muy lento 4	
01	5	9	1	0	1.73
02	10	11	0	0	1.52
03	2	7	0	0	1.77
04	35	42	1	1	1.41
05	4	13	0	0	1.75
07	7	14	0	0	1.66
08	1	7	0	0	1.87
09	6	6	0	0	1.50
12	12	6	0	0	1.33
13	2	7	1	0	1.90
14	7	5	0	0	1.41
06	3	3	0	0	1.50
Total	40. 89%	56. 4%	1.3%	0.4%	

En cuanto al tiempo fijado para el desarrollo de las asignaturas, 40.8% consideran que es "muy corto" mientras que el 56.4% dicen que es "dosificado".

Como podrá observarse el porcentaje de quienes afirman que el tiempo es muy corto es alto sin que supere el porcentaje de quienes lo consideran adecuado.

Este resultado, es congruente con la pregunta N- 20 donde se justifica lo inadecuado de los materiales por "los contenidos muy largos" y con la pregunta N- 34 donde aparece como segunda falla, después de las asesorías y con una frecuencia de 73, "El tiempo que se da para cada asignatura como insuficiente para un buen aprendizaje".

Lo anterior lleva a pensar que es necesario revisar los criterios tenidos en cuenta para fijar estos períodos y si es del caso entrar a replantearlos, sea sirviendo menos cursos por semes-

tre o ideando modelos de secuenciación curricular más amplios que garanticen un más adecuado aprendizaje, disminuyendo la repitencia y la deserción.

Cuadro 8. Efectividad de la secuencialidad o simultaneidad de las materias, por centro zonal.

Centro Zonal	Efectividad de cursar materias por bloques y/o en forma simultánea				$\bar{X}$
	Total/. de acuerdo 1	De acuerdo 2	Parcial desac. 3	Total desac. 4	
01	11	3	0	1	1.40
02	17	1	2	1	1.38
03	5	3	1	0	1.55
04	43	20	6	9	1.75
05	15	0	1	1	1.29
07	13	7	1	0	1.42
08	7	0	0	1	1.37
09	11	1	0	0	1.08
12	14	1	1	2	1.50
13	5	4	0	1	1.70
14	8	2	1	1	1.58
06	1	4	0	1	2.16
<b>Total</b>	<b>65.2%</b>	<b>20%</b>	<b>5.6%</b>	<b>7.8%</b>	

Acerca de la Efectividad de cursar las materias por bloques (una materia cada 6 semanas en vez de tres materias simultáneas) el 85.2% de los estudiantes respondieron estar "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" en que es más efectivo cursar las materias en forma continua y una por una, que tres materias en forma simultánea. El 5.6% dicen estar en "parcial desacuerdo" y el 7.8% en "total desacuerdo", porcentajes poco significativos frente a los anteriores.

Este resultado confirma la efectividad del cambio realizado en el programa, pues inicialmente se programaron tres materias en forma simultánea y los resultados obtenidos no fueron muy satisfactorios. Sin embargo, subsiste cierta incongruencia con los resultados del cuadro 7 que ya fueron analizados.

- 9) Efectividad de las lecturas complementarias y poder de las mismas como alternativa a las asesorías.

Frente a la bondad de las lecturas complementarias para aclarar o reforzar contenidos, el 26.9% de -

Cuadro 9. Complementariedad real de las lecturas, por centro zonal.

Centro Zonal	Lecturas complementarias permiten o no aclarar los contenidos				
	Totalmente 1	Parcialmente 2	Poco 3	Ninguna 4	
01	1	12	2	0	2. 06
02	5	14	1	0	1. 80
03	4	5	0	0	1. 55
04	19	58	2	0	1. 78
05	7	10	0	0	1. 58
07	7	14	0	0	1. 66
08	3	5	0	0	1. 62
09	2	9	1	0	1. 91
12	6	10	2	0	1. 77
13	3	7	0	0	1. 70
14	5	7	0	0	1. 58
06	0	6	0	0	2. 00
Total	26. 9%	68. 2%	3. 4%		

los estudiantes conceptúan que las lecturas complementarias permiten aclarar los contenidos "totalmente", el 68.4% dicen que "parcialmente" y el 3.4% que "poco".

El resultado anterior, si bien no es negativo. plantea la necesidad de adecuar mejor las lecturas seleccionadas como complementarias.

Cuadro 10. Opinión sobre utilización de lecturas complementarias como sustituto de asesorías, por centros zonales.

Centro Zonal	Lecturas adecuadamente seleccionadas sustituyen asesoría académica				X
	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Nunca 4	
01	0	1	12	2	3.06
02	v 0	2	7	12	3.47
03	0	0	7	1	3.12
04	2	4	48	25	3.21
05	0	3	4	10	3.41
07	0	1	14	6	3.23
08	1	0	5	2	3.00
09	1	2	5	4	3.00
12	0	2	9	7	3.27
13	0	1	4	5	3.40
14	0	2	<		3.25
06	0	0	2	4	3.66
Total	1.7%	7.8 %	53%'	33.1%	

En cuanto a la posibilidad de que las "lecturas complementarias" sustituyan la "asesoría académica", solo el 1.7% respondieron que podrán hacerlo siempre, un 7.8% dijeron que casi siempre lecturas adecuadamente seleccionadas podrían sustituir la asesoría del profesor, mientras que un 53% respondieron que solo "algunas veces" y un 33% dijeron que "nunca".

Teniendo en cuenta estos resultados, es obvio que se hace necesario programar otros medios que permitan sustituir las asesorías, ya que las lecturas complementarias son poco eficientes para este fin.

10) Opinión sobre las Evaluaciones del aprendizaje.

Dado que uno de los aspectos más importantes y controvertibles en cualquier acción educativa es la evaluación, es indispensable conocer la opinión de los estudiantes sobre la validez, confiabilidad y objetividad de las pruebas que se les aplica.



Cuadro 11. Opinión estudiantil sobre la calidad técnica de las evaluaciones.

Centro Zonal	Concepto sobre la validez, confiabilidad				X
	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Nunca 4	
01	1	9	5	0	3.26
02	7	11	3	0	1.80
03	1	3	4	0	2.37
04	9	34	31	1	3.32
05	5	7	2	0	1.78
07	4	11	6	0	2.09
08	1	4	3	0	2.25
09	2	8	2	0	2.00
12	5	11	1	0	1.76
13	1	4	5	0	2.40
14	2	8	2	0	2.00
06	1	2	3	0	2.33
Total	17.8%	51.1%	30.06%	0.4%	

Frente a esta pregunta el 17.8% respondieron que las pruebas eran válidas, confiables y objetivas "siempre" y el 51.1% responden que "casi siempre". Esto hace un 68.9%.

El 30.6% respondieron que solo "algunas veces" y el 0.4% que "nunca".

Es menester seguir insistiendo en establecer un mayor control y someter las pruebas a juicio de expertos u otros mecanismos con el fin de que - "siempre" estas pruebas sean válidas, confiables y objetivas.

Podemos relacionar esta pregunta con la N- 34 en la cual aparece como falla del programa en cuarto lugar y con una frecuencia de 56 veces "los problemas de Evaluación".

**11)** Adquisición de libros de estudio complementarios

En cuanto a la adquisición de libros especializados para ampliar los conocimientos, por parte de los estudiantes, solamente 3.7% responde que "siempre" y el 18.2% que "casi siempre" han adquirido libros de la bibliografía seleccionada para los cursos. El 61.5% responden que solo "algunas veces" y el 16.5% que "nunca".

Cuadro 12. Adquisición de bibliografía por parte del estudiantado, por centros zonales.

Centro Zonal	Adquisición de libros especializados para ampliar conocimientos				X
	Siempre 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Nunca 4	
01	1	1	10	2	2.92
02	0	6	13	1	2.75
03	0	1	7	0	2.87
04	1	9	52	11	3.00
05	1	1	9	6	3.17
07	0	2	13	6	3.19
08	1	2	5	0	2.50
09	0	5	4	3	2.83
12	2	2	13	0	2.64
13	1	2	5	1	2.66
14	0	2	10	0	2.83
06	0	1	4	1	3.00
Total	3.7%	18.2 %	61.5%	16.5%	

Estos resultados son fácilmente explicables si se tiene en cuenta las características socio-económicas de los estudiantes del programa, la mayoría de los cuales son maestros o bachilleres de sectores populares.

**b.** Relación Profesor - Alumno.

Uno de los factores que caracterizan la innovación es la relación profesor - alumno, ya que en esta modalidad no se requiere la presencia simultánea de alumnos y maestros en un lugar y hora determinados. Esto no implica eliminar la relación profesor - alumno, sino reducir la frecuencia de los encuentros y redefinir el sentido de la interacción,

Para conocer la percepción de los estudiantes frente a este factor se elaboraron la pregunta N- 14 " la presencia del profesor es indispensable para lograr un adecuado y efectivo proceso enseñanza - aprendizaje?" y la pregunta N- 18 "La relación profesor - alumno como factor de motivación para un mejor rendimiento académico".

Otras preguntas, analizadas anteriormente, como son las preguntas que hacen relación al proceso de asesoría y al papel del profesor en dicho proceso, permiten conocer también el factor en cuestión. A continuación se presenta el análisis de las preguntas N°s 14 y 18.

Cuadro 13. Opinión sobre relación presencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por centros zonales.

Centro Zonal	La presencia del profesor como factor indispensable en el proceso E - A <sub>i</sub>				X
	Total acuerdo 1	De acuerdo 2	Parcial Desac. 3	Total Desac. 4	
01	2	3	9	1	2. 60
02	1	8	11	1	2. 57
03	1	2	4	2	2. 77
04	13	22	39	6	2.47
05	3	9		2	? . 23
07	7	7	6	1	2. 04
08	3	0	3	2	2. 50
09	2	4	6	0	2. 33
12	2	10	5	1	2.27
13	5	2	2	1	1. 90
14	3	5	2	2	2. 25
06	1	3	2	0	2. 16
Total	18.7%	32.6%	40 %	8.2%	

De acuerdo con el cuadro 13, el 51.3% dicen estar "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" que la presencia del profesor es factor indispensable en el proceso enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, el 40% dicen estar en " parcial desacuerdo <sup>11</sup> con

dicha afirmación y el 8.2% en "total desacuerdo".

Este resultado plantea un hecho interesante. Comienza a modificarse, en efecto, la concepción tradicional de nuestro sistema educativo, de carácter totalmente transmisionista en la cual el maestro es el eje del proceso enseñanza - aprendizaje y emerge una concepción desarrollista en lo pedagógico, en la cual el alumno pasa a ser el centro de dicho proceso.

Cuadro 14. Opinión sobre la relación directa profesor - alumno como factor de motivación para un mejor rendimiento académico.

Centro Zonal	Relación profesor-alumno como factor de motivación para un mejor R. A.				X
	Siempr'- 1	Casi siempre 2	Algunas veces 3	Nunca 4	
01	4	6	5	0	2.06
02	8	11	2	0	1.71
03	6	1	2	0	1.55
04	31	28	21	0	1.87
05	11	4	2	0	1.47
07	14	5	2	0	1.42
08	2	4	2	0	2.00
09	7	3	2	0	1.58
12	7	9	2	0	1.72
13	6	2	2	0	2.00
14	10	0	2	0	1.33
06	3	2	1	0	1.66
Total	47.3%	32.6%	19.5%		

El 79.9% dicen que el maestro "siempre" o "casi siempre" es factor de motivación para un mejor rendimiento académico. El 19.5% responde que solo "algunas veces!".

- c. Ambiente Institucional en el cual surge la Innovación.

La Universidad de Antioquia es la institución pionera de la Educación en el Departamento y una de las instituciones de mayor importancia a nivel nacional.

Como institución de servicio público y tal como lo enuncia el artículo 1' del estatuto general, en cumplimiento de su función social, orienta toda su acción hacia su permanente consolidación como centro de cultura y de ciencia, capaz de impartir formación integral, que de acuerdo con la vocación personal propicie el acceso a la cultura y habilite para el ejercicio profesional en las diferentes áreas del quehacer humano.

La pluralidad ideológica, la libertad de cátedra y el ambiente democrático que en ella se respira permite que la Universidad, en afirmación de sus propósitos, sea permeable a todas las manifestaciones del pensamiento científico y este abierta a



todas las fuerzas sociales y propicie la comunicación con todos los pueblos del mundo y con todos los adelantos de la investigación científica y tecnológica.

La excelente preparación de su recurso humano y el apoyo que ha brindado a la investigación en los diferentes campos y áreas del conocimiento han hecho realidad el artículo 3\* del reglamento que dice:

"La investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, es actividad fundamental en la Universidad y estará orientada a generar conocimientos, técnicas y artes, a comprobar - aquellos que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y a crear y adecuar tecnología, todo en orientación profundamente humanística".

En 1981 la Universidad de Antioquia ofrece 107 programas de los cuales 58 son de pregrado, 35 de postgrado y 14 de extensión. Estos son 'servidos a cerca de 20.000 estudiantes, en 13 facultades, 2 escuelas y un liceo.

De sus 1.800 profesores cerca de 1.200 son de tiempo completo.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia fué creada por Decreto N- 342 de junio 19 de 1953.

Hoy en día, la Facultad posee 20 programas, 16 de ellos a nivel de pregrado y 4 a nivel de postgrado.

La estructura de la Universidad tiene en su base la departamentalización de las ciencias básicas, humanas y sociales.

Los departamentos están encargados de prestar servicios a todas las facultades que ofrecen carreras profesionales, de modo tal que un programa puede recibir cursos de servicios de varios departamentos externos a la facultad en la cual está ubicado el programa.

La Facultad de Educación recibe servicios de siete dependencias distintas, las cuales ofrecen a sus

programas de licenciatura cursos generales o complementarios y cursos del área de especialización.

Como se dijo anteriormente, en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se ha mantenido vivo interés por la investigación y la realización de innovaciones educativas que permitan modificar los sistemas tradicionales de instrucción.

Las experiencias como "Escuela Unitaria" el programa de "Universidad Desescolarizada", UNIDES y el programa de Educación a Distancia EDI, así lo demuestran.

Un factor que ha contribuido a reforzar estas innovaciones ha sido sin lugar a dudas el desarrollo de los programas de Investigación (Psicopedagógica y Socioeducativa) en la Facultad.

La interacción entre el interés por lograr innovaciones y el fortalecimiento de la investigación han sido condiciones para que pueda desarrollarse el programa de Educación a Distancia.

**iv.** REPERCUSIONES SOCIALES DEL PROGRAMA DE EDUCACION  
A DISTANCIA, EFECTOS Y DEFICIENCIAS.

A. Toma de conciencia por parte de los distintos estamentos involucrados en la innovación.

A través de la historia de las ideas las resistencias humanas, políticas y económicas e ideológicas no han faltado, debido a que todo pensamiento nuevo tiene el propósito de transformar la realidad social y natural en la cual el hombre está inmerso.

No es raro» entonces, que todo proyecto con-características innovadoras genere rechazos y obstáculos a su realización.

Muchas veces, sin embargo, la idea, sigue su curso, se desarrolla y vigoriza en la ejecución y experimentación y termina por vencer la oposición.

La idea de innovar sistemas, métodos, técnicas y procedimientos en el campo un tanto conservador de la educación, crea serias réplicas por parte de quienes no desean cambiar, ni dejar cambiar aquello a lo que están acostumbrados y en lo cual se desempeñan fluidamente.

Estas consideraciones no pueden dejarse de lado, debido a que el programa Educación a Distancia trae consigo un verdadero desafío a lo tradicional y caduco. Trae algo que muchos consideran injustificado, desacostumbrado e incluso hasta peligroso. Para muchos, modificar la educación equivale de hecho a alterar la forma en que los padres educan a sus hijos, transformar las relaciones entre adultos y jóvenes y a perturbar los controles de que disponen para formar el carácter de las nuevas generaciones. No es extraño, pues, que las ideas, los hábitos y las actitudes en materia de educación cambien normalmente muy despacio. La historia muestra, en efecto, que en el campo de la educación casi nunca ha habido una ruptura radical entre lo nuevo y lo viejo.

Los procesos de asimilación (aceptación de las nuevas ideas o prácticas) y acomodamiento (adaptación de las anteriores estructuras a esas nuevas ideas o prácticas) son por naturaleza lentas y graduales.

La noción misma de innovación es en cierto sentido conservadora, por cuanto su función primaria es hacer familiar lo que no era, injertar lo nuevo en lo viejo.

Cuando nos ocupamos de educación, el objeto de nuestra actividad son instituciones sociales, además de los adultos que trabajan en ellas, y ésto refuerza aún más la resistencia interna al cambio. Parece inevitable que la búsqueda de novedad se subordine al deseo de estabilidad.

Dialécticamente se pueden establecer en el proceso educativo dos fuerzas antagónicas que necesariamente producen el desarrollo y el cambio en los sistemas: por una parte las fuerzas innovadoras que buscan la superación de modelos estereotipados y por otra la fuerza conservadora que se resiste a renunciar al molde. La complejidad de la innovación, sus costos, su comunicabilidad, su divisibilidad en partes, la índole de la relación entre la fuente del cambio y las personas a quienes se ayuda a cambiar, y la congruencia entre la innovación y el medio ambiente son algunas de las principales variables que suelen producir escepticismo y resistencia.

Las innovaciones mas duraderas y efectivas son aquellas que el usuario ha interiorizado porque satisfacen sus propias necesidades específicas. Las innovaciones, en realidad, no parecen instalarse nunca por su valor intrínseco. Siempre que se propone una innovación importante, se pide a los educadores

y a los administradores que actúen de manera diferente en sus relaciones recíprocas y en sus relaciones con los estudiantes; de ahí que sea preciso insistir en cambiar las actitudes.

Esta evolución de las actitudes ha sido registrada en EDI U. de A. y se ha logrado en buena parte. Inicialmente los estudiantes se mostraban escépticos hasta tal punto que muchos de ellos decidieron esperar los primeros resultados para ingresar al programa. Hoy poseen una convicción profunda y firme que los ha llevado a asumir posiciones de defensa frente al mismo.

De igual manera se han registrado cambios de actitud en el cuerpo profesoral, quienes en su mayoría manifiestan aprobación y deseos de colaboración.

En la misma línea están los dirigentes políticos, los administradores, y en general toda la población que ya conoce las bondades de esta modalidad educativa.

Cada día la aceptación se generaliza y la confianza en la innovación toma más fuerza y más estabilidad, lo que redundará positivamente en el logro de los objetivos educativos propuestos por el mismo programa.

**B.** Interés por la Innovación y sus posibles aportes secundarios.

En los actuales momentos y circunstancias socioeducativas del país, las políticas educativas buscan fundamentalmente la implementación de alternativas de solución que efectivicen los procesos educativos y resuelvan en parte al menos la problemática existente relacionada con la carencia de cupos para toda una población de niños y jóvenes marginados de la cultura.

Como alternativa la Educación a Distancia despierta un interés considerable a todos los niveles y estamentos sociales, administrativos y políticos que fortalecen el programa y lo impulsan hacia adelante.

Los diferentes organismos gubernamentales, las instituciones de educación superior y otras instituciones descentralizadas del parasistema educativo encuentran en esta innovación respuestas a sus inquietudes y necesidades. Descubren que programas de esta índole ofrecen salidas concretas a las necesidades de formación del recurso humano que tanto las instituciones como la sociedad misma necesitan.

También se descubre la posibilidad de viabilizar proyectos que redunden en beneficio del desarrollo social y cultural de la



comunidad. Además, da pie para cambiar aquellos procedimientos que por su misma inoperancia reclaman sustitución.

La innovación constituye entonces una posibilidad de oxigenar programas de desarrollo que enfrentan serios problemas.

La innovación gana cada día más adeptos y abre todo un abanico de novedades aplicables a nuestro medio, con eficaces resultados.

El interés creciente por el programa EDI ha generado Incluso la necesidad de Orientación y Asesoría en la implementación de esta modalidad educativa a otras Universidades del país.

Actualmente la Universidad de Antioquia presta asesoría en este campo a las Universidades de Chocó, Atlántico, Caldas y Tolima quienes están en vía de poner en marcha estos programas.

### **C.** Caracterización del contexto socioeconómico.

El programa EDI presenta en los actuales momentos un grado de desarrollo importante que alcanza a todos los municipios del departamento de Antioquia. Los catorce centros zonales,

estratégicos para su operación, presentan en su conjunto unas características comunes tales como la carencia de Instituciones de nivel superior, un bajo nivel cultural, un escaso potencial de recursos financieros y de presupuesto para la inversión en investigaciones y obras de infraestructura, un alto índice de desocupación y un fuerte atraso ideológico y político.

A todo esto se debe agregar el carácter centralista del gobierno en cuanto al desarrollo de políticas industriales, agrícolas y mineras hace referencia. Esto redundando también negativamente en el desarrollo regional y departamental.

No obstante la incidencia de estos aspectos en la vida económica y cultural de estas regiones, existen municipios con un potencial de recursos económicos favorables para su progreso social, así como recursos técnicos y tecnológicos que posibilitan el desarrollo cultural de la comunidad antioqueña, estableciéndose así diferencias entre una y otra región.

En el aspecto socio-cultural encontramos<sup>1</sup> que nuestros municipios antioqueños presentan en común lo siguiente: una o dos escuelas primarias urbanas, uno o dos colegios de bachillerato

y en unos pocos lugares algunas normales. Existen bibliotecas mínimamente dotadas en el Liceo y el Municipio y además poco actualizadas.

Las fuentes de consulta de material didáctico-pedagógico son muy deficientes allí donde existen.

En cuanto a las actividades culturales en dichas regiones antioqueñas, son mínimas en lo relacionado con el teatro, la música y la poesía tradicionales.

El tiempo libre no es adecuadamente empleado en actividades socio-culturales y académicas, sino en actividades rutinarias y la única válvula de escape a la ociosidad y a la angustia es el vicio.

Los egresados de los colegios de bachillerato pronto ven frustradas sus aspiraciones al no encontrar la posibilidad de ocupación laboral ni posibilidad de educación universitaria. Los bachilleres cuyos padres tienen mejores recursos acarician la posibilidad de ingreso a una de las universidades capitalinas, encontrando de paso dos serios problemas: la competencia para ingresar a la universidad y la necesidad de adaptarse a un medio totalmente desconocido y hostil donde encuentran nuevos valores y costumbres.

Para el resto de bachilleres de provincia solo queda la alternativa de emigrar hacia los centros de desarrollo industrial en busca de empleo y mejores oportunidades, que casi nunca encuentran fácilmente.

La ausencia de capacitación del recurso humano existente da lugar a que programas como el de Educación a Distancia tengan acogida unánime por parte de los diferentes sectores sociales de Antioquia.

La preocupación por un verdadero desarrollo social, económico, cultural de los antioqueños permite que este programa, como una alternativa tecnológica que es, incida de una u otra forma en la expectativa de cambio que se vive actualmente en este departamento y en todo el país.

En términos ya más particulares encontramos que las diferentes regiones presentan características muy peculiares, dado no solo su desarrollo histórico social reciente, sino las múltiples circunstancias agro-industrial tan disímiles que tiene cada región. La producción minera de algunas secciones configuran un cuadro de características diferentes a las que se presentan en las zonas de producción agrícola. No obstante,

tanto en una como en otra la constante histórica es y ha sido la lucha por la producción y el desarrollo.

Es procedente pensar que a través del programa EDI se pueden canalizar energías necesarias para el logro de un mejor nivel de vida y de mejores condiciones socio-económicas para el pueblo antioqueño y para el país, pues las condiciones culturales pueden ser en determinado momento el factor determinante y desencadenante de un cambio a nivel económico, es decir, de las condiciones materiales de vida de los hombres. El programa EDI, U. de A. tiene entre sus objetivos la búsqueda de caminos que conduzcan al fortalecimiento del desarrollo socio-económico.

La necesidad de crear condiciones favorables al progreso económico-social y cultural de las regiones, exige como requisito mínimo la descentralización y democratización de la educación. Pero no una educación alienante y conformista, sino una educación científica y revolucionaria que ayude a comprender las causas reales de la actual situación socio-económica y a liberar todas las fuerzas que posibiliten el desarrollo integral.

Para determinar la infraestructura física y académica de los centros zonales de modo que se pudieran optimizar los efectos del programa, se incluyeron en el cuestionario evaluativo preguntas relativas a estas condiciones.

El cuadro 1 presenta los resultados de las respuestas a dos de estas preguntas.

Cuadro 15. Asociación entre el nivel socio económico de los centros zonales y posibilidades físicas y académicas.

Centro Zonal	Posibilidades de encontrar otras fuentes de consulta					Las condiciones físicas de presentación de exámenes son las más adecuadas ?				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	X	Totalmente de Aedo.	De acuerdo	Parcial desac.	Total Desacuerdo	X
	1	2	3	4		1	2	3	4	
01	0	1	8	6	3.3	3	6	5	1	2.3
02	0	0	9	12	3.6	2	18	1	0	2.0
03	0	0	5	4	3.4	0	7	2	0	2.2
04	0	6	38	34	3.3	5	42	23	0	2.2
05	0	0	8	9	3.5	5	9	3	0	1.9
07	0	0	12	9	3.4	1	14	5	0	2.2
08	0	1	3	4	3.4	0	6	2	0	2.3
09	0	1	7	4	3.3	0	9	3	0	2.3
12	0	0	13	5	3.3	1	15	1	0	2.0
13	0	1	6	3	3.2	0	4	4	2	2.8
14	0	0	8	4	3.3	0	8	4	0	2.3
Total= %		4.3	51.3	43,4		7.8	13.4	23.4	2.1	

Tal como lo muestra el cuadro 15 no existe diferencia significativa entre el grado de desarrollo socio-económico de las regiones y la posibilidad de encontrar otras fuentes de consulta, confirmándose m« 3 bien que todos los centros zonales se encuentran en muy malas condiciones bibliográficas. La media, en efecto, está en torno al 3.4, lo que la ubica entre las categorías "algunas veces" y "nunca".

Solamente el 4.8% dicen que "casi siempre" encuentran otras fuentes de consulta y al analizar el cuadro anterior observamos que el 60% de los que responden casi siempre pertenecen al centro zonal de Medellín (04), lo cual es explicable por su proximidad a la capital.

El 51.3% responden que "algunas veces" encuentran en la localidad otras fuentes de consulta y presentan como tales las bibliotecas municipales y de otros colegios (66 veces); compañeros de trabajo licenciados (29 veces); compañeros del programa que ya han visto la materia (6 veces). El 43.4% contestan que "nunca" encuentran fuentes de consulta para cualificar su estudio.

En cuanto a la opinión sobre lo adecuado de las condiciones físicas de presentación de exámenes, los estudiantes respondieron así:

El 7.8% dicen estar "totalmente de acuerdo"; 63.4% dicen estar "de acuerdo"; el 23.4% dicen estar en "parcial desacuerdo" y el 2.1% dicen estar en "total desacuerdo".

El centro zonal con una mayor desviación tal como se aprecia en el cuadro es el No. 15 (Bolombolo), centro zonal que ha sido muy cuestionado por los estudiantes y que parece no presenta las condiciones físicas mínimas para la presentación de exámenes y para las asesorías.

El 71.2% consideran adecuadas las condiciones físicas de presentación de exámenes y asesorías.

Como puede observarse en el cuadro lo, la desviación de la opinión sobre la importancia de la utilización de medios audiovisuales es mínima, siendo considerada como "muy importante" o "importante" y no estando influenciada esta opinión por el grado de desarrollo socio-económico de la región.

En general acerca de la importancia de la utilización de medios audiovisuales en el programa se respondió así:

El 90.5% consideran su utilización "muy importante" o "importante"; es considerada "poco importante" por el 2.6% y "sin importancia" el 2.6%.



Cuadro 16. Importancia y utilidad relativa de medios audiovisuales en el programa, según los usuarios de los Centros Zonales.

Centro Zonal	Opinión sobre la importancia de la utilización de medios audiovisuales					Medios Audiov. considerados Más útiles y de fácil adquisic.		
	Muy Import. 1	Importante 2	Poco Imp. 3	Sin Import. 4	X	Cassetes	Material Filmico	Radio
01	6	9	0	0	1.6	12	5	5
02	12	5	1	1	1.5	12	7	5
03	3	4	0	1	1.9	5	3	4
04	40	30	2	2	1.5	45	25	12
05	12	4	1	0	1.4	9	7	6
07	17	3	0	1	1.3	13	3	4
08	5	2	1	0	1.5	4	3	2
09	6	6	0	0	1.5	2	2	4
12	14	4	0	0	1.2	11	7	3
13	9	1	0	0	1.1	7	4	3
14	8	3	1		1.4	6	5	3
06	4	1	0	1	1.7	2	2	1
<b>Total</b>	<b>136 - 59.1%</b>	<b>72 - 31.4%</b>	<b>6 - 2.6%</b>	<b>6 - 2.6%</b>		<b>134</b>	<b>73</b>	<b>52</b>

Quienes consideran muy importante o importante la utilización de medios audiovisuales justifican su respuesta así:

"El aprendizaje se facilita a través de los medios audiovisuales (observación directa) y por lo tanto existe mayor comprensión, asimilación y profundización de los conceptos y temas presentados en el material de estudio.

Seis estudiantes en total dicen desconocer los medios audiovisuales que se puedan utilizar en educación.

Preguntados sobre que medios considera más útiles y de fácil consecución, aparecen los cassetes en primer lugar con una frecuencia de 134; el material fílmico (películas, filmi-  
nas, videocassetes ) en segundo lugar con una frecuencia de 73 y en tercer lugar la radio con una frecuencia de 52.

Privilegian los cassetes por su bajo costo, fácil reproducción y posibilidad de manejo personal y por evitar la lectura, aunque consideran de mucha importancia el material fílmico especialmente en la ejemplificación, estudio de casos y la observación directa y también según el tipo de asignatura.

#### D. MOTIVACION Y DESARROLLO.

Para el análisis de la relación entre el nivel de desarrollo y factores motivacionales se construyó una escala aditiva de motivación compuesta por los Ítems No. 9-10-11-12 y 13 del cuestionario No. 1 "Encuesta para estudiantes de Educación a Distancia".

En primer lugar se hizo una clasificación socio-económica de los diferentes centros zonales, teniendo en cuenta los datos suministrados por el "Anuario Estadístico de Antioquia", sobre los siguientes factores:

Población - Nivel de Desarrollo Industrial - Agrícola y Minera - Presupuesto y Centros Educativos.

Luego se hizo un análisis por centro zonal de cada ítem al cual se sacó la media y posteriormente se sacó la media de medias, obteniéndose así la media motivacional para cada centro zonal. En la escala la posición 1 significaba alta motivación y la posición 4 baja motivación.

adro 17. Medias de los factores motivacionales y su relación con el nivel de desarrollo socio-económico de los centros zonales y percepción del programa por parte de los estudiantes.

Centro zonal	Opinión sobre el programa como factor de realizac.	Facilitador de mejores tar laboral	Facilitador de mejora- miento eco- nómico	Mejorador del presti- gio social y familiar	Unica posi- bilidad de profesiona- lización	n	$\bar{X}$	S <sup>2</sup>
01	1.46	1.53	2.13	1.46	1.26	15	1.57	0.430
02	1.38	1.52	2.15	1.45	1.47	21	1.61	0.448
03	1.55	1.77	2.33	1.88	1.55	9	1.82	0.5457
04	1.69	1.85	2.55	2.03	1.68	80	1.93	0.6615
05	1.41	1.68	2.25	2.00	1.47	17	1.75	0.7610
07	1.47	1.71	2.33	1.66	1.28	21	1.69	0.5355
08	1.57	1.75	2.37	1.75	1.50	8	1.79	0.4705
09	1.33	1.14	2.08	1.83	1.33	12	1.58	0.5096
12	1.27	1.55	1.66	1.38	1.33	18	1.44	0.2911
13	1.70	1.90	2.60	1.90	1.60	10	1.93	0.7264
14	1.66	1.91	2.58	1.91	1.40	12	1.96	0.6651
06	1.66	1.83	2.50	1.66	1.16	6	1.76	0.5116

Con la anterior información se procedió a realizar un análisis de varianza, previa formulación de las siguientes hipótesis:

H0 = No existe diferencia estadística significativa entre el grado de motivación de los estudiantes de Educación a Distancia, pertenecientes a centros zonales con diferente desarrollo socio-económico.

H1 = Existe diferencia estadística significativa entre el grado de motivación de los estudiantes de Educación a Distancia, perteneciente a centros zonales con diferente desarrollo socio-económico.

Cuadro 18. Resultados del análisis de varianza de la relación entre factores motivacionales y grado de desarrollo de los Centros Zonales.

Fuente de variación	MC	F
Entre grupos	.59	1.02 N. S
Residual	.58	

El valor de F es no significativo confirmándose así la hipótesis nula, es decir, el grado de desarrollo socio-económico de las regiones no incide en el grado de motivación de los

estudiantes de Educación a Distancia.

Puede observarse además tal como lo demuestra el cuadro 17, un alto grado de motivación' por parte de los estudiantes del programa de Educación a Distancia. Las medias tienden a la posición 1, excepción hecha del factor de mejoramiento económico que tiende a la posición 2.

Se presenta a continuación el análisis general de cada uno de los items constitutivos de la escala aditiva de motivación y sus resultados.

PREGUNTA No. 9 EL PROGRAMA COMO FACTOR DE REALIZACION PERSONAL..

Manifiestan estar de acuerdo con que el programa permite una mayor realización personal, el 97.8% de la muestra. Sólo el 2% manifiestan un "parcial desacuerdo".

PREGUNTA No. 10. EL PROGRAMA COMO FACTOR QUE FACILITA EL MEJORESTAR LABORAL.

Manifestaron estar de acuerdo con que el programa posibilita un mejor estar laboral el 86.6%. El 7.3% manifiestan estar en "parcial desacuerdo" y sólo el 1% dicen estar en

"total desacuerdo"; posiblemente este 8.3% corresponde a los estudiantes del programa que no son docentes.

PREGUNTA No. 11. EL PROGRAMA COMO FACTOR QUE FACILITA EL MEJORESTAR ECONOMICO.

El 58.6% están de acuerdo con que el programa posibilita un mejor estar económico. El 28.2% dicen estar en "parcial desacuerdo" y 11.7% en "total desacuerdo".

Lo anterior es explicable dado que el ascenso en el escalafón es muy lento y sólo se vería su efecto al concluir la Licenciatura que les ubicaría en el grado 7o.

PREGUNTA No. 12. EL PROGRAMA COMO FACTOR DE MEJORAMIENTO DEL PRESTIGIO SOCIAL Y FAMILIAR.

El 86.4% responden estar de acuerdo con que el programa mejora su prestigio social y familiar. Dicen estar en "parcial desacuerdo" el 9.5% y el 3.4% en "total desacuerdo".

El resultado anterior es fácilmente explicable dadas la elitización de la educación, la dificultad de ingreso a la Universidad y la importancia que en nuestro medio se da

la educación como factor de movilidad social.

PREGUNTA No. 13. EL PROGRAMA COMO UNICA POSIBILIDAD DE PROFESIONALIZACION.

El 87.4% están de acuerdo con que el programa representa para el estudiante la UNICA posibilidad de profesionalización en los momentos actuales.

El 9.5% dicen estar en "parcial desacuerdo" y el 3.4% en "total desacuerdo". Es importante tener en cuenta que el 52% de los que dicen estar en "parcial o total desacuerdo" pertenecen al centro zonal de Medellín, lo que permite explicar su apreciación.

**E.** EFECTOS DEL PROGRAMA.

Se presentan a continuación efectos percibidos sobre la situación personal, profesional y regional, (fallas, dificultades y efectos sobre rendimiento y deserción).

1. Efectos Generales.

En el estudio de Batista (1981) sobre "Evaluación de algunos aspectos del programa EDI" se describe el grado de satisfacción de los estudiantes en términos de sus expectativas y aspiraciones



iniciales y se evalúa el posible efecto que el programa EDI U.de A. haya podido tener sobre los siguientes aspectos: superación personal en la docencia (para educadores), aumento de conocimientos científicos, disminución de los costos para cursar una carrera y mejoramiento cualitativo de la educación de la provincia.

El grado de satisfacción se midió en una escala de 1 (muy insatisfecho) a 5 (muy satisfecho). La media global obtenida fue de 3.87 con una  $S=0.81$ ; este valor medio cercano a 4 se puede tomar como indicativo de que los estudiantes se encuentran satisfechos con lo que el programa EDI les ofrece para alcanzar sus aspiraciones.\*

El posible efecto del programa EDI en los cuatro aspectos anotados, fue evaluado de la siguiente forma: en una escala de 1 a 5 ("de" "poco" a "mucho"), los estudiantes indicaron su percepción del impacto del programa en los cuatro aspectos. Los resultados se exponen en el cuadro

Como puede observarse en el cuadro 19. hay una valoración positiva de los cuatro efectos, siendo la mas alta la percepción del aumento en los conocimientos científicos y la más baja la disminución de costos de estudio.

Cuadro 19. Percepción de los estudiantes sobre efectos del programa. \*

Efecto	Media	Desviación típica
Superación en lo docente	4. 15	.92
Aumento de conocimientos científicos	4. 60	.67
Disminución costos de estudio	3. 84	1.28
Mejoramiento educación en la región	4. 47	.78

\* Tomado de Evaluación de algunos aspectos del Programa EDI.

En cuanto a la pregunta Nro. 35 del cuestionario: "Principales ventajas del programa de Educación a Distancia", los resultados se presentan resumidos por categorías en el cuadro 20.

Cuadro 20. Ventajas del Programa EDI enunciadas por los estudiantes, en orden de importancia.

Ventajas enunciadas	En 1er. Lug.	En 2o. Lug.	En 3er. Lug.	En 4o. Lug.	Fre- cuenc.. Total	%
La profesionalización de bachilleres y maestros sin separarlos de su trabajo y de su propio ámbito socio-cultural	87	20	8	2	117	30.31
El programa ofrece a los estudiantes la posibilidad de un mejor estar laboral, económico, social, cultural y familiar	36	40	9	0	85	22.02
La labor docente se cualifica por la actualización científica pedagógica y por lo tanto el rendimiento académico de los estudiantes de provincia mejora	42	23	15	2	82	21.24
Se democratiza la educación superior	11	14	8	11	37	9.58
El programa crea la necesidad de una disciplina consciente y la formación de nuevos hábitos de estudios que tiendan a la superación personal y familiar	8	17	8	4	37	9.58
Crea un ambiente que permite una mayor integración social, personal y gremial del magisterio	5	9	3	1	18	4.66
Se evita la pérdida de tiempo por problemas políticos internos en la universidad	2	6	2	0	10	2.59

**2.** Dificultades y fallas encontradas en la implementación de la innovación.

Toda innovación presenta en sus primeras etapas fallas y dificultades que es posible corregir solo mediante la implementación de un adecuado proceso investigativo y evaluativo que permita, a partir de la información de retorno, establecer correctivos sobre aquellos aspectos en los cuales falla la innovación e incrementar los procesos que están funcionando adecuadamente.

El Programa de Educación a Distancia se ha configurado a partir de investigación permanente, lo que ha permitido corregir paula finamente las fallas detectadas.

La puesta en ejecución de un programa con estrategias y medios que se salen de lo tradicional, genera actitudes en diversos grupos sociales que pueden afectar positiva o negativamente la operación del mismo.

En su primera etapa el programa encontró renuencia, como ya se explicó anteriormente, por parte de algunos "sectores del profesorado y de las directivas quienes no creían en la bondad del mismo. Esta renuencia ha ido desapareciendo a medida que la

gente conoce el programa y sus efectos.

Otras dificultades que se presentan serán analizadas en el capítulo V, literal A: Necesidades vitales que la innovación puede tener.

En la evaluación que se hizo del programa (Evaluación de algunos aspectos del programa EDI) en 1981, se encontraron las siguientes limitaciones:

Cuadro 21. Porcentajes de deficiencias anotadas al programa EDI por los usuarios en 1981.

Categoría	%
Asesorías	27.39 %
Contenido de lectoras	17.26 %
Organización de cursos	16. %
Recursos bibliográficos	11.84%
Sistema de evaluación	10.98 %
Transporte	9.56 %
Otros	6.13 %

Cuadro 22. Principales fallas del programa de Educación a Distancia en 1982, según los estudiantes, en orden de importancia y frecuencia.

Fallas enunciadas	En 1er. Lug.	En 2o. Lug.	En 3er. Lug.	En 4o. Lug.	En 5o. Lug.	Fre- cuenc. Total	%
Deficiencia y baja calidad de las asesorías y la falta de mística pedagógica de algunos asesores, que hacen que se pierda el interés por las asesorías trayendo como consecuencia la desmotivación general	78	44	21	0	0	143	29.79
El tiempo que se da para cada asignatura es insuficiente para un buen aprendizaje	35	29	7	2	0	73	15.20
Se presentan problemas de calidad de materiales, producción y consecución	29	25	9	3	0	66	13.75
Problemas de evaluación, pruebas mal elaboradas, la corrección y devolución de trabajos escritos debidamente clasificados, no se hace de manera oportuna y clara	15	27	8	4	1	55	11.45
La falta de información, comunicación e integración a la comunidad universitaria crea desconocimiento y desánimo	9	13	11	4	0	37	7.70
En los centros zonales se carece de la más mínima dotación específica en cuanto a bibliografía, docu-	15	9	9	2	0	35	7.29

En la presente investigación y en el cuestionario para estudiantes se formuló la pregunta No. 34 que dice: "Señale en orden de importancia las fallas del programa de Educación a Distancia, con el fin de conocer éstas según la opinión de los estudiantes". Las respuestas aparecen en el cuadro 22.

### 3. Rendimiento Académico.

Dentro del afán evaluativo por conocer peculiaridades de la modalidad a distancia, se han realizado algunos análisis comparativos entre el rendimiento académico de los estudiantes de Educación a Distancia y los estudiantes presenciales, controlando la variable profesor, es decir, que el profesor que escribe los módulos utiliza en sus cursos presenciales el mismo material y las mismas pruebas. Los resultados permiten concluir hasta ahora que no existe diferencia significativa entre el rendimiento de las dos modalidades. Se ha insinuado, además, una tendencia hacia un mejor rendimiento de los estudiantes de Educación a Distancia en áreas como matemáticas y menor en las áreas humanísticas. Esta tendencia no puede, sin embargo, registrarse como un hecho verificado.

### 4. Deserción

#### a. El Problema.

La deserción ha sido un hecho permanente en todo sistema educativo, independiente de su nivel de desarrollo o de las características y modalidades que presente.

La deserción como fenómeno colectivo alude al "conjunto de individuos que abandonan las actividades de un tipo de educación sin completar «i ciclo o nivel primario, secundario o universitario".

La deserción o abandono por parte del sujeto en el proceso de enseñanza hace referencia a una deserción temporal cuando el individuo regresa al sistema educativo y definitiva cuando no vuelve.

En Educación a Distancia se registra la deserción temporal en mayor proporción que la definitiva y es apenas lógico, dadas las características propias de esta modalidad, tales como el proceso autoinstructivo, la automotivación, la autodisciplina, el autadidactismo, la responsabilidad personal, etc. , lo cual exige de los alumnos voluntad de perseverar anhelo de conocer, hábitos de estudio y claro afán de superación personal, cualidades que no se consiguen fácilmente en conjunto.

El problema de la deserción estudiantil es una preocupación



sería de toda institución educativa, sea ella a Distancia o Presencial y mayor aún en la primera pues, por la carencia de la relación presencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por otros determinantes ya mencionados que la ponen en desventaja frente a la presencial, la deserción tiende a ser más alta y el número de graduados en relación a la matrícula inicial sensiblemente más bajo.

Lo importante, entonces, no es como se presenta, sino el hecho de presentarse casi inevitablemente. Es necesario establecer mecanismos académicos, administrativos e Investigativos que ayuden a descubrir las causas de este mal y encontrar las soluciones al problema.

La superación por lo menos parcial de este problema ayudaría a muchos estudiantes a terminar la carrera.

Este es un problema que está mereciendo especial atención en los programas universitarios de Educación a Distancia, dado su carácter de innovación pedagógica y la envergadura y sentido social que tienen para la población que, por razones de orden económico, geográfico, laboral, etc., no tienen oportunidad de acceso a la Universidad tradicional.

Aunque algunos de los motivos expuestos pueden ser determinantes más o menos importantes, es poco lo que se ha investigado acerca de las causas que desencadenan el renunciamiento al estudio en la modalidad no presencial.

Dedicar más atención a este problema en Educación a Distancia permitirá establecer no sólo las causas manifiestas que motivan la deserción de sus alumnos, sino también el poder aplicar efectivamente correctivos para solucionar esta problemática y consolidar el programa que hoy se considera como una alternativa al marginamiento cultural del hombre de la provincia.

Los estudiantes matriculados en EDI presentan características bastante disimiles en cuanto a edad, trabajo, antecedentes socioeducativos y diferentes capacidades económicas. Asimismo, presentan diferencias en cuanto a sus intereses cognoscitivos, hábitos de estudio, automotivación, y en sus relaciones con otros estudiantes, profesores y directivas del Programa.

**b.** .Causas de la deserción.

El problema multicausal de la deserción estudiantil debe ser

estudiado en sus diferentes variables para determinar el grado de incidencia de cada una en la eficiencia tanto interna como externa del programa. Las siguientes causales del fenómeno desertivo, que han venido siendo registradas por el programa EDI> dan una visión más clara del asunto:

1) Causas de tipo académico.

- Dificultad continua en el aprendizaje por carecer de una metodología de autoinstrucción o autoaprendizaje.
- Problemas de lectura.
- Ausencia de hábitos de trabajo y estudio» realizados simultáneamente.
- Necesidad de estímulo constante para comenzar y terminar las tareas académicas.
- Satisfacción con trabajos mediocres.
- Ubicación de planteles para las asesorías académicas.
- Sistema de evaluación inadecuado.
- Niveles de trabajo intelectual muy elevados.
- Normas académicas muy rígidas.
- Desmotivación por bajas calificaciones.
- Logros académicos deficientes.
- Desaciertos administrativos.

- Poco tiempo para preparar exámenes.
- Ausencia de compañeros en el área de estudio.
- Falta de materiales de estudio.
- Desmotivación en las primeras asesorías académica

**2)** Causas de tipo social y personal.

- Falta de amigos de mayor experiencia.
- Incapacidad de hacer nuevas amistades.
- Falta de orientación profesional adecuada.
- Desempleo.
- Problemas familiares.
- Falta de confianza en sí mismo.
- Desadaptación en su medio físico-geográfico.
- Timidez y lentitud en las actividades.
- Carácter nervioso y compulsivo.
- Dependencia personal excesiva.

**3)** Causas Socio-culturales.

- Desigualdad de oportunidades educativas que tienen las distintas clases sociales.
- Los bajos salarios no alcanzan para sufragar costos que demanda el programa.

- El sistema educativo y el conjunto de conocimientos que se transmiten no obedecen a las necesidades de la población ni a las condiciones mentales y físicas.
- Los métodos de enseñanza y calidad de los conocimientos no es: in diseñados para sus condiciones particulares.

4) Causas directamente relacionadas con problemas internos de la Universidad.

- Defectos de organización, planeación y programación.
- Deficiencias docentes.
- Los estudiantes carecen de adecuada orientación académica.
- Predominio de técnicas importadas no acordes a nuestro medio.

5) Problemas externos a la Universidad.

- Parte de la población mira con desánimo los programas de profesionalización a distancia.
- Problemas familiares de los estudiantes.
- Exigencias de las pruebas del ICFES para examen de admisión.

Ausencia en la universidad de la vida cultural de la comunidad a pesar de que participa de las características socio-económicas de la misma.

v. POSIBILIDADES DE GENERALIZACION Y COSTOS.

A. Necesidades vitales que la innovación puede tener.

En los actuales momentos, las necesidades vitales del programa, según sus administradores, son las siguientes:

1. Definición de una estructura organizativa como unidad académica que permita resolver con un mayor grado de autonomía y eficiencia asuntos relativos a la administración del servicio a distancia, a la programación académica, al manejo de personal y de recursos físicos y económicos.

En tal sentido se ha presentado a la Administración Universitaria el proyecto de creación del Instituto Universitario de Educación a Distancia.

2. Participación real de la comunidad de los centros zonales y del gobierno en la ejecución del servicio a distancia proveyendo dentro de los centros educativos un espacio físico, para asiento del facilitador de cada centro; haciendo aporte para la consecución de la bibliografía básica que el programa demanda y localizándola en la biblioteca municipal o en la casa de la cultura; ampliación de los horarios de servicio de las entidades antes mencionadas, con el objeto de brindar oportunidades reales a

los usuarios. En tal sentido la Universidad a través de su representante legal y de las personas del centro o Instituto de educación a distancia deber in programar presentaciones ante la Asamblea Departamental, los Consejos Municipales de los Centros Zonales y entidades de prestigio que podrían cooperar para el logro de estos objetivos.

**3.** Entrenamiento de personal para los servicios de Educación a Distancia.

Como una visión de futuro la Universidad y en especial la Facultad de Educación deber' sistematizar paulatinamente un programa de actualización docente en la teoría y práctica de la administración y realización curricular desescolarizada; de fundamentación en Tecnología Educativa, Diseño de Instrucción, Técnicas de Presentación de la Instrucción, Uso y elaboración de multimedios con énfasis en sonovisos, radio y televisión; y de Preparación de Módulos escritos y paquetes instruccionales.

**4.** Dentro de la política de descentralización de la oferta educativa se debe seleccionar y capacitar personal profesional localizado a nivel de centro zonal para que pueda servir como personal asesor.



5. Deslinde de la visión administrativa convencional y de los procesos de educación a distancia. Es innegable que aquí se presenta un obstáculo mayúsculo. En algunas oportunidades resulta de mayor conveniencia la contratación de servicios mecanográficos, de levantada, impresión y aún en producción de módulos y paquetes instruccionales, de grabación audio y TV, y reproducción, que la convencional solución con personal de planta.
  
6. Divulgación del servicio a nivel universitario, sobre todo a nivel docente para estimular una actividad positiva y localizar potenciales profesores-programadores y profesores-asesores entre el personal de experiencia docente de la universidad.  
  
Se omite referirse a costos, financiación, manejo de recursos económicos, presupuesto de inversión y otros como la dotación apropiada y previsiva de personal, por encontrarlo obvio.

## **B. Costos.**

Uno de los aspectos menos investigados en todos los niveles del sistema educativo es el factor "costos".

El programa de Educación a Distancia en los actuales momentos

carece de un estudio sistematizado de costos y sólo se han hecho algunos estimativos en diferentes aspectos.

La Oficina de Planeación de la Universidad de Antioquia realizó un estudio para la estimación de los costos del programa "Educación a Distancia" en 1982 con base en información suministrada por la Facultad de Educación.

A continuación se presenta el esquema utilizado para el estudio de costos.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (EDI) DE LA FACULTAD DE EDUCACION, ESTIMACION DE COSTOS DE FUNCIONAMIENTO PARA 1982, COSTO ALUMNO POR SEMESTRE Y COMPARACION CON COSTOS ALUMNO POR SEMESTRE EN OTRAS FACULTADES DE LA UNIVERSIDAD Y EN OTROS PROGRAMAS DE LA MISMA FACULTAD DE EDUCACION.

I. SERVICIOS PERSONALES Y TRANSFERENCIAS DERIVADAS DE ESTOS. (1)

A. DE DOCENTES.

1. **Elaboración de Módulos.**
2. **Prestación de Asesorías.**

(1) Tomado del estudio de costos adelantados por la Oficina de Planeación de la Universidad de Antioquia.

3. Docencia directa en cursos presenciales.

B. DE ADMINISTRACION.

1. Centro de Educación a Distancia.

2. Sección producción de medios y control de calidad.

3. Sección entrega de instrucciones.

4. Sección de servicios y publicaciones.

II. GASTOS GENERALES.

A. PRODUCCION DE MODULOS.

B. OTROS GASTOS.

III. TOTAL GASTOS DE FUNCIONAMIENTO.

IV. INVERSIONES SOLICITADAS.

V. TOTAL GASTOS DE FUNCIONAMIENTO E INVERSION.

I. SERVICIOS PERSONALES Y TRANSFERENCIAS DERIVADAS  
DE ESTOS.

A. DE DOCENTES.

1. Preparación de Módulos.

Alternativa I.

Contratar docentes de cátedra para elaborar **módulos**.

Si el profesor fuese contratado por la Universidad para trabajar como docente de cátedra, dentro del recinto universitario y teniendo en cuenta que las intenciones horarias de las materias se conjugan en la mayoría de los casos en valores de tiempo de 4, 8, 12, 16 horas por semana de docencia directa se podría asumir de acuerdo con el estatuto del personal docente que la máxima contratación que se podría hacer en este caso será de 8 horas semanales por profesor. Además se trabajaría en promedio 16 semanas **que** corresponderían a un semestre académico.

Se tendría pues:

Horas semanales contratadas para producción de módulos por profesor = 8 horas.

No. de semanas = 16

Total horas a contratar por semestre = 128 horas.

Valor hora cátedra 2a. categoría precio 1982 = \$635.

Hora (que equivale a \$500 hora a precios 81 calculadas por la Facultad de Educación en presupuesto de 1981).

Valor total de un docente de cátedra contratado por la Universidad para producción de módulos = \$81.280

si se contrata 8 horas semanales! \$40.640 si se contrata 4 horas semanales.

Alternativa II.

Contratar docentes de cátedra para que reemplacen en la docencia directa a los docentes regulares de tiempo completo de la Universidad, quienes se encargarían de la preparación de los módulos.

Situación A.

El docente de tiempo completo tiene 12 horas semanales de docencia directa, y de acuerdo con las normas vigentes equivaldría a una intensidad de hasta tres cursos diferentes.

Situación B.

El docente de tiempo completo tiene 16 horas semanales de docencia directa, lo que equivaldría hasta tres cursos diferentes y un curso paralelo.

Posibilidades de descarga docente para preparación de módulos dentro de las situaciones propuestas.

Situación A.

El docente podría ser descargado, dadas las condiciones de intensidades horarias de los cursos en la Universidad, en:

- a.  $1/3$  de su carga docente, equivalentes a 4 horas semanales de docencia directa.
- b.  $2/3$  de su carga docente» equivalentes a 8 horas semanales de docencia directa.
- c.  $3/3$  de su carga docente, no sería conveniente dado que el docente debería servir al menos 4 horas de docencia directa para conservar su calidad docente, a no ser en casos muy especiales.

#### Situación B.

El docente podría ser descargado dadas las condiciones de intensidades horarias de los cursos en la Universidad en:

- a.  $1/4$  de su carga académica, equivalentes a 4 horas semanales de docencia directa.
- b.  $2/4$  de su carga académica, equivalentes a 8 horas semanales ( $1/2$  de docencia directa.)

- c. 3/4 de su carga académica, equivalentes a 12 horas semanales de docencia directa.
- d. No es recomendable por las razones explicadas anteriormente.

Estimación de costos para la preparación de módulos dentro de la alternativa II según las diferentes posibilidades de descarga académica antes enunciadas:

Indices para La estimación de costos.

- a. Salario promedio mensual de un docente de T. C. **en la Universidad \$56.515 (1).**
- b. Valor hora cátedra para profesores de 2a. categoría a precio 82 635/h, se cree que la mínima categoría es la 2o. puesto que para preparar estos módulos se requiere experiencias docente universitaria.

**(1)** Promedio general estimado para la Universidad de Antioquia en 1981, más un incremento del 27%.

Situación A.

**Descarga académica.**

Si el profesor es descargado en 1/3 de carga **docente** durante 16 semanas que dura el semestre académico, se tendría:

Nro. total de módulos a preparar en 1982 = 58.

El valor de la descarga docente en 1/3 teniendo en cuenta que en 12 **meses** el docente en promedio devenga (\$56. 515 mensuales x 15. 5 meses) \$875. 982 anuales en 26 semanas ó 4 meses devengará = \$ 875. 982 / 3 = \$291. 994. La preparación de un módulo en este mismo lapso constaría \$97. 331. Esto en la eventualidad de que el curso descargado no se sirviera en ese tiempo, pero si requiere ser reemplazado por un docente de cátedra de 2a. categoría, el costo adicional sería de 4 horas semanales de docencia directa a \$635 hora durante 16 semanas = \$40.640.

Costo total para la elaboración de un módulo;

Valor descarga	\$97. 331
Valor reemplazo	40.640
Valor total	\$137. 971



Costo total para la elaboración de 58 módulos:

$$\$137.971 \times 58 = 8.002.318$$

Nota:

Debe tenerse en cuenta que los costos calculados implican que los módulos deben prepararse en 16 semanas.

Relación de costos para la preparación de módulos en el programa Educación a Distancia (EDI) de la Facultad de Educación en 1982 varias alternativas.

## 2. Prestación de asesorías.

Alternativa I.

"Reemplazar la asesoría actual realizada por profesores universitarios regulares - quienes viajan por 2 1/2 días - por la parte de profesores de la región vinculados a través de contratos de prestación de servicios".

Necesidad de asesorías.

Asignaturas con 1 ó 2 asesorías cada asesoría es de 7 horas en 15 centros nonales:

Una asesoría =  $1 \times 7 \text{ horas} \times 15 = 105 \text{ horas/asignatura}$ .

Dos asesorías  $2 \times 7 \text{ horas} \times 15 = 210 \text{ horas/asignatura}$ .

Valor hora cátedra de profesor 2a. categoría precio  
82 = \$635/h.

Costo asesorías por programas:

1. Biología Química = 6 cursos en 1982, 1155 horas,  
\$733.425

2. Matemáticas - Física = 5 cursos en 1982, 945 ho-  
ras, \$600.075

3. Español - Literatura

No. cursos con asesoría en 1°82 - 15: 1680 horas,

**\$1. 066. 800**

## 4. Geografía - Historia

No. cursos con asesoría en 1982 = 1, 105 horas;

\$66.675

Total cursos con asesorías en 1982 = 27; 3885 horas;

\$2.466.975

## Alternativa II

Asesorías a través de docentes regulares de la Universidad.

Tarifas autorizadas en 1982 por la Universidad para docentes dentro del Departamento de Antioquia:

Viáticos = Máximo \$1200/día, para aquellos municipios con incremento del 50% según reglamentación existente. A los otros municipios del departamento solo se autoriza \$800/día. Para efectos de cálculo se trabajará con el promedio de \$1000/día por concepto de viáticos.

Pasajes = Se define en promedio \$1000 por transporte general (transporte terrestre y aéreo)

Valor día compensatorio = \$1884

Salario promedio mensual = \$56.515 30 s

\$1884

Costo asesoría por programas:

1. Biología - Química

El No. de asesores necesarios en 1982 para atender los 6 cursos ofrecidos es de 165 por cuanto cada asesoría ofrecida es de 7 horas y el total de horas necesarias es de 1155. El costo asesoría incluyendo los siguientes items (viáticos, pasajes y dos días (2) compensatorios será de \$6768 por 165 asesores = \$1.116.720

Costo total asesorías en este programa \$1.116.720

2. Matemáticas - Física

No. de asesores necesarios en 1982 para atender los 5 cursos = 135

Costo total asesorías = \$913.680

3. Español - Literatura

No. de asesores necesarios en 1982 para atender 15 cursos = 240

Costo total asesorías = \$1.624.320

4. Geografía - Historia = \$101.520 (# de asesores serían 15)

Total asesores necesarios para atender 27 cursos=555

Costo total asesores = \$3.756.240

### Alternativa III

Utilizar una combinación de las dos alternativas anteriores; es decir hacer uso tanto de profesores de la región, los cuales quedarían vinculados como profesores de cátedra, y de docentes regulares de la Universidad. Para efectos de cálculo se tomará una situación de equilibrio entre la Alternativa I y II: de profesores de cátedra y 50% de profesores regulares.

Costo asesoría por programas bajo esta alternativa.

#### 1. Biología - Química

No. de cursos con asesoría en 1982 = 6

Total horas de asesoría = 1155 horas.

a. Horas a contratar con profesores de la región  
= 578 horas.

Costo total = \$367.030

b. Horas servidas por profesores regulares de la  
Universidad de Antioquia = 576

Costo total = \$554.976

Total costo asesorías = \$22.006

#### 2. Matemáticas - Física

No. de cursos con asesoría en 1982 = 5

Total horas de asesoría = 945

a. Horas a contratar con profesores de la región =

473 horas \$635 c/u.

Costo total = \$300.355

b. Horas servidas por profesores regulares Universidad de Antioquia = 472 horas ó 67 docentes.

Costo total \$453.456

Total costo asesorías = \$753.811

### 3. Español - Literatura

No. de cursos con asesorías en 1982 = 15

Total horas de asesoría = 1680

a. Horas a contratar con profesores de la región =

840 horas.

Costo total = \$533.400

b. Horas servidas por profesores regulares Universidad de Antioquia = 840 horas ó 120 docentes.

Costo total = \$812.160

Total costos asesorías -\$1.345. ^60

### 4. Geografía - Historia

No. de cursos con asesoría en 1982 = 1

Total horas de asesoría = 105

a. Horas contratadas con profesores de la repión = 53

Costo total asesoría = \$33.655

b. Horas servidas por profesores regulares = 52 horas ó 7 profesores.

Costo = \$47. 376

Costo total asesorías = \$81.031

Total horas a contratar con profesores de la región = 1944

Costo = \$1.234.440

Total horas servidas por profesores de la Universidad de Antioquia = 1944 horas, equivalentes a 277 a \$6.768 c/u.

Costo = \$1. 874. 736

Costo total asesorías

Combinando las dos alternativas = \$3. 109. 176

### 3. Docencia directa en cursos presenciales.

En vista de que los cursos presenciales servidos en el período vacacional de fin de año para los cinco programas curriculares de Educación a Distancia no pueden

ser ofrecidos por los docentes regulares de la Universidad, a menos que se reglamente por parte de la Universidad una forma de incentivo, bien sea por sobreremuneración, por puntos adicionales en el escalafón profesoral, etc; solo se ha tenido en cuenta una única alternativa para este análisis: contrato de profesores de cátedra.

Total de cursos presenciales para 1982 = 10; 5 áreas  
2 cursos por cada área.

Total horas por cada curso = 60

Total de horas para todo el programa = 600

Valor hora cátedra de 2a. categoría = \$635/hora.

Costo total por cursos presenciales = \$381.000

#### **4.** Otras posibilidades.

A comienzos de 1983 se estudia, como alternativa mejorada de eficiencia, tanto en costos como en alcance geográfico, el uso de la radio como medio de servir buena parte de las asesorías en las materias que se presten para ello. Asimismo se realizará durante este año un programa experimental sobre enseñanza



por computador, con miras a estudiar las posibilidades de utilizar este medio en asesorías y cursos vacacionales.

**C.** Posibilidades de generalización del programa.

En los actuales momentos, dado el grado de desarrollo que presenta el programa de Educación a Distancia, la necesidad y posibilidad de generalizarlo es ya un hecho incuestionable. El país necesita esta modalidad educativa y las posibilidades de aplicación son evidentes. Es fundamental establecer esta experiencia a nivel nacional para ampliarle la cobertura de Educación Superior a los bachilleres que necesitan ingresar a la Universidad.

Entre los países que han generalizado este tipo de programas están Inglaterra, España, Francia y Otros países europeos. Aquí en el continente americano están los Estados Unidos, Costa Rica, México, Venezuela y Colombia que ya la ha reglamentado a través del Decreto 2412 de agosto 19 del año 82 y que está dando pasos firmes hacia la generalización, aunque lentos debido a las mismas condiciones geográficas de nuestro país y la experiencia tan reciente. No obstante, el crecimiento del programa ha sido saludable y sin traumatismos que le impidan su desarrollo normal.

Actualmente se busca orientar el programa no sólo en la actualización y profesionalización docente como hasta ahora se ha hecho» sino en aquellas áreas de demanda prioritaria como Regencia de Farmacia, Tecnología de Alimentos y otras áreas.

Las perspectivas de crecimiento del programa son vistas con optimismo dadas las valiosas experiencias vividas y las evaluaciones y correcciones que permanentemente se realizan. Entre las perspectivas inmediatas se visualiza ya la creación del Instituto Universitario de Educación a Distancia, como forma de proyectar aún más la acción que ha venido cumpliendo la Facultad de Educación.

## TERCERA PARTE

### A MANERA DE CONCLUSIONES Y GENERALIZACIONES SOBRE LA INNOVACION EDUCATIVA.

Los dos últimos capítulos del estudio se refieren a conclusiones generales extractadas a lo largo de la investigación y a generalizaciones sobre documentación de innovaciones. El primero de ellos, el XII, está dedicado al análisis del surgimiento de las innovaciones consideradas; a la forma como se han desarrollado, esto es las estrategias, recursos y obstáculos que cada una ha enfrentado en su curva vital; a los tipos de agentes creadores, adoptantes y renuentes, y a los determinantes del estado de solidez actual de las innovaciones. El último capítulo, por su parte, o sea el XIII, se concreta a sugerir, a partir del estudio de los seis casos caracterizados, los aspectos básicos por considerar en la documentación de innovaciones educativas.

## TERCERA PARTE

### A MANERA DE CONCLUSIONES Y GENERALIZACIONES SOBRE LA INNOVACION EDUCATIVA.

Los dos últimos capítulos del estudio se refieren a conclusiones generales extractadas a lo largo de la investigación y a generalizaciones sobre documentación de innovaciones. El primero de ellos, el XII, está dedicado al análisis del surgimiento de las innovaciones consideradas; a la forma como se han desarrollado, ésto es las estrategias, recursos y obstáculos que cada una ha enfrentado en su curva vital; a los tipos de agentes creadores, adoptantes y renuentes, y a los determinantes del estado de solidez actual de las innovaciones. El último capítulo, por su parte, o sea el XIII, se concreta a sugerir, a partir del estudio de los seis casos caracterizados, los aspectos básicos por considerar en la documentación de innovaciones educativas.

**XII.** CONCLUSIONES SOBRE EL ORIGEN,  
DESARROLLO Y PERSPECTIVAS DE  
LAS INNOVACIONES ESTUDIADAS.

## XII. CONCLUSIONES SOBRE EL ORIGEN, DESARROLLO Y PERSPECTIVAS DE LAS INNOVACIONES ESTUDIADAS.

Este capítulo hace las veces de conclusiones generales extractadas del estudio de los seis casos caracterizados. Dichas conclusiones se encuentran explícitas o implícitas en el capítulo sobre resultados, pero son, además, resultado de la comparación de las seis innovaciones en aspectos relativos a su origen o causa de su surgimiento; a la forma como se han desarrollado, ésto es a las estrategias y recursos utilizados, así como a las dificultades encontradas y las soluciones ensayadas para superarlas; a los tipos de agentes innovadores y renuentes a la innovación; y a la solidez y estabilidad actual y sus determinantes, y por ende a las perspectivas de las innovaciones en el inmediato futuro.

### A. Como surgieron las Innovaciones.

1. En primer lugar los investigadores insisten en la necesidad de mantener la definición de la cual partieron para identificar y documentar innovaciones. Es importante para la documentación y caracterización de éstas, así como para estudiar sus posibilidades de generalización a otros grupos, sectores o regiones, que los procesos, conductas u objetivos cualitativamente diferentes de lo establecido, introducidos deliberadamente, o sea en forma planificadora, para mejorar aspectos de la educación formal

o no formal, lleven en su aplicación un periodo de tiempo que permita evaluar su efectividad y eficiencia. Este período no debe ser inferior a dos años y ojalá sea mayor de tres ya que en un principio la novedad de toda innovación suele contar con una motivación especial por parte de los innovadores y adoptantes, hecho que da al cambio un impulso y optimismo particularmente dinámicos los cuales pueden influir en la percepción positiva de la innovación. Un tiempo de duración mayor permite observar dificultades y la forma como la innovación se comporta ante ellas y las antítesis que le salen al camino, así como la fuerza de la innovación para lograr adaptaciones, costos y otras variables sociales y culturales que interaccionan con los cambios desencadenados por la innovación. Es decir que se puede hablar de verdadera innovación con respecto a lo establecido cuando una evaluación de los aspectos mencionados lleva a concluir que, no obstante la acción de los mismos, se ha logrado mejoramiento de la educación y éste tiende a mantenerse.

2. Sobre el origen o causa aparente de las innovaciones, se validó la categorización hecha por Huberman (1973). Según él los cambios en educación se realizan como innovaciones a partir de cambios creadores o como innovaciones a partir de cambio por defecto, categorías que toma de desarrollos previos elaborados por los

antropólogos en relación con el cambio cultural en general.

Sin que en este estudio se comparta completamente el concepto que de una y otra categoría expone Huberman, se adoptan como fuentes principales de innovación, pero definidas en términos propios del equipo investigador. El cambio creador se conceptualizó como el resultante de iniciativas de agentes innovadores cuyo objetivo es mejorar procesos a partir de inquietudes, conjeturas y observaciones personales, sin que se vean impelidos a ello por una demanda social inmediata ni experimenten presión externa ni el medio se resienta si no aparece la Innovación como alternativa a la práctica rutinaria establecida. Se privilegia en este sentido la búsqueda de resultados mejores, no el gusto por el cambio en sí.

En cuanto a la segunda fuente, la del cambio por defecto, éste se asume en esta investigación como el cambio que se plantea ante la existencia de un vado sentido por los usuarios o un conflicto en torno a la práctica establecida y una demanda urgente, crítica para superar dichas situaciones. En este segundo caso, el origen de la Innovación comprende, por lo tanto, un elemento esencial de presión del medio sobre los innovadores potenciales.

Ahora bien, una innovación educativa puede ser por defecto en



su iniciación y luego creadora en su evolución, si no se limita a resolver problemas inmediatos y en su lugar refina los mecanismos del mejoramiento buscado.

Sobre el origen o fuente de las innovaciones, Huberman distingue también tres procesos en acción que suelen suceder como contexto para la gestación de la innovación: (i) acumulación de pequeños cambios que poco a poco van generando un sistema nuevo; (ii) la teoría del "impulso popular" que ocurre cuando el sistema recibe continuamente nuevas ideas y transforma las que puede asimilar dándoles nueva forma a manera de síntesis en armonía con sus propias normas y prácticas; (iii) decisión política« o sea adopción de nueva idea, proceso, conducta u objeto, determinada por una autoridad central decisoria.

Finalmente, en cuanto a las circunstancias que acompañan el surgimiento de la innovación, se fijaron por parte del equipo y con base en la experiencia de la documentación y caracterización de los casos, tres ambientes o circunstancias facilitadoras del cambio: (i) existencia de superávit Institucional para Investigación de base o ensayo de la innovación; (ii) financiación externa al proyecto para experimentación y apoyo logístico de la innovación; y (iii) apoyo y apropiación comunitaria.

Con respecto a los seis casos caracterizados en Antioquia, el origen o fuente de la innovación y sus circunstancias concomitantes, fueron como sigue:

a. Caso ACAIPA.

Cambio por defecto. No existía educación preescolar en las comunidades campesinas, pero la necesidad de la misma se fue gestando hasta ser un problema sentido por la comunidad.

En cuanto al proceso en acción, los jardines ACAIPA son producto del impulso popular, del esfuerzo de las comunidades mismas. Y finalmente en cuanto a circunstancias concomitantes, la aparición de la innovación fue espontánea, sin investigación de base, ni planificación ni financiación externa a la misma comunidad.

b. Método Sucre.

Cambio por defecto, en cuanto que los antecedentes de la innovación hay que remontarlos a la desaparición de las jornadas alternas en la educación rural en la década del 60 y a la disposición en Antioquia de ofrecer hasta tercer grado en las escuelas rurales. La Secretaría de Educación solicitó

colaboración a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para elaborar metodologías que permitiesen a un maestro trabajar efectivamente con dos o tres grados. Este es el origen del Sucre aunque como tal se formó más adelante, después de un amplio período de investigación.

En lo que concierne al proceso en acción en el momento de iniciarse la innovación, este consistió en una decisión política de la Secretaría de Educación, como ya quedó dicho. Y en lo atinente a circunstancias concomitantes, hubo investigación de base en el llamado Laboratorio Experimental de Rionegro, ya suficientemente explicado, en el cual se experimentaron metodologías y materiales para la Escuela Unitaria. En su etapa actual, el método ha contado también con la apropiación y apoyo económico de los colegios y los padres de familia.

**c.** Programa Integrado Escuela - Hogar.

Cambio creador, va que es una propuesta autónoma de los innovadores y como proceso en acción en el momento mismo de iniciación del cambio, éste proviene de decisión institucional del CINDE. Por lo que a las circunstancias concomitantes se refiere, la innovación ha estado acompañada, desde

el principio de investigación y financiación externa para la fase experimental.

**d.** Los Facilitadores de Orientación Escolar.

Cambio por defecto, generado ante la escasez de sicorientadores y la demanda creciente del servicio por parte de la comunidad. Su iniciación fue producto de una decisión política de la Secretaría de Educación de Antioquia y despegó sin investigación de base. Sin embargo, el tiempo que lleva la innovación puede considerarse como un período de experimentación espontánea, de investigación de acción asistémica con financiación parcial de la misma Secretaría para capacitación y coordinación.

**e.** El Método CLEBA.

Cambio creador generado a partir de redefinición de problemas y de cambio de enfoque en alfabetización funcional. El proceso en acción para el surgimiento de la innovación hay que considerarlo como acumulación de pequeños cambios (Laubach, palabra clave, investigación temática, contenido\* críticos, que el alfabetizado se convierta en alfabetizador). Aunque el método en sí no es fruto de investigación de base,

cuenta con un elemento o componente investigativo, cual es la investigación temática. Ha gozado de financiación externa permanente para la experimentación o ensayo del cambio.

f. EDI - U. de A.

Cambio creador generado en una decisión política del Ministerio de Educación Nacional, el ICFES y la Universidad de Antioquia. La innovación de la modalidad de educación a distancia fue desde un comienzo una investigación de base de tipo experimental, dirigida a detectar la factibilidad y efectividad de dicha modalidad en el medio antioqueño y colombiano. Se contó para ello con financiación del ICFES. Ya en su etapa operativa, el programa ha contado permanentemente con una unidad investigativa que evalúa sus dificultades y efectos y recomienda los ajustes pertinentes.

**B.** Cómo se han desarrollado las innovaciones: Estrategias, recursos, obstáculos y relativa solidez actual.

En la caracterización de innovaciones es útil Identificar las estrategias seguidas en cada caso para lograr la adopción y progreso del cambio en cuestión. Es asimismo importante detectar los tipos de

recursos que han hecho posible el ensayo de la innovación, así como los obstáculos principales que se han presentado y la forma como se han superado. De estos análisis pueden sacarse conclusiones de valor para afrontar el manejo de innovaciones en general.

El equipo de investigadores definió las estrategias como aquellas pautas o normas de conducta seguidas en la implementación de la innovación, procedimientos propuestos para desarrollar el caso, así como tácticas adoptadas en lo administrativo, psicológico, racional, económico para impulsar la innovación.

Se exponen a continuación las estrategias propuestas en cada innovación y su logro relativo, para pasar luego a generalizar algunos elementos comunes.

1. Conclusiones específicas de cada innovación.

- a. El caso ACAIPA.

- 1) Estrategias. Dado que su gran estrategia era lograr que la comunidad se apropiara de la educación preescolar, el proyecto diseñó las siguientes estrategias particulares:

- Lograr que la comunidad se barga cargo del jardín desde su misma fundación;

- Capacitar gente de la comunidad como jardineros;
- Organizar la comunidad alrededor del jardín;
- Promover la idea y la practica de que los padres se comporten como coeducadores;
- Modificar, desde actividades comunitarias del jardín, valores que a la larga pueden ir en detrimento de los niños (valores en torno a la autoridad, la educación sexual, sobre concepción de la mujer y sus funciones            ).

La observación de campo demostró que las estrategias propuestas se han logrado plenamente y que este éxito correlaciona altamente con el de la innovación misma.

- 2) Recursos. ACAIPA ha contado con dos fuentes financieras: fundaciones extranjeras durante su etapa Inicial y el ICBF en su período operativo. Las primeras: Selwood, Misereor, ICO y SUCU, colaboraron en la capacitación pedagógica, capacitación en salud y nutrición y desarrollo de programas comunitarios; el ICBF, por su parte, ha colaborado hasta el presente con el pago de jardineros, locales y servicios generales, así como con la alimentación de los niños.

- 3) Obstáculos. Las principales dificultades han sido la falta de locales, y dotación; la lucha por tener su propio modelo separándose de Futuro para la Niñez y manteniendo su independencia ideológica y pedagógica del ICBF que entró a respaldar el retiro de Futuro; tropiezos iniciales con la Acción Comunal y los curas párrocos por celos de influencia. Los problemas económicos se resolvieron a través de recursos de fundaciones; los demás acudiendo a la estrategia de que la comunidad se apropiase del programa y lo defendiese no en forma competitiva con otras instituciones o personas, sino insistiendo en la autonomía de espacios diferentes de trabajo y decisiones autónomas para administrarlos. Ayudó, además, el hecho de que innovadores y adoptantes eran y son una misma cosa en ACAIPA.
  
- 4) Solidez de la Innovación. Indudablemente las estrategias seguidas han dado sus frutos. Tres pilares sostienen sólidamente los jardines ACAIPA, a saber: la comunidad se ha apropiado la experiencia y ha tomado conciencia de la necesidad de los jardines; el ICBF responde económicamente ya que para el Instituto es mejor



subvencionar el trabajo de ACAIPA en el campo a donde su acción aún no puede llegar; y el Equipo Asesor provee asesoría organizativa, capacitación y fundamentación ideológica, buscando para ello financiación externa. En caso de que llegare a faltar el equipo asesor, los "promotores", jardineros antiguos que supervisan a los nuevos y son pagados por el ICBF, suplirían las funciones del equipo. Podría agregarse, como garantía de solidez de la innovación, que los jardineros son gentes de la comunidad que por su preparación formal tendrían escasas posibilidades laborales fuera de este contexto.

**b.** El Método Sucre.

- 1) Estrategias. Los investigadores identificaron las siguientes prácticas puestas en acción real en los colegios que siguen el método:
  - Evaluaciones permanentes en las cuales los maestros aportan elementos al modelo o lo cuestionan. Los docentes se perciben como investigadores. Lo mismo se hace con los administradores para la proyección;
  - El texto libre es un producto visible de los objetivos que persigue el método. Padres, maestros, alumnos

y directivas ven en él efectos directos y tangibles de la experiencia;

- Los encuentros interescolares son también eventos visibles que muestran al colegio esforzándose por entrar al cambio y romper el enfoque pedagógico tradicional;
  - Económicamente se ha buscado en algunos colegios el aporte de textos diferenciados por parte de los niños para surtir la biblioteca del aula. Los textos siguen siendo propiedad de los niños y se supera la dificultad de inversiones simultáneas fuertes para dotar cinco bibliotecas. Ello se hace entonces progresivamente durante varios años;
  - Psicológicamente se ha trabajado a las directivas en el sentido de que debe mejorarse el proceso educativo saliendo de lo rutinario y ejerciendo liderazgo en el cambio cualitativo;
- Como estrategia psicológica puede considerarse también la ubicación del texto libre en la biblioteca de aula para motivar a padres, maestros y alumnos.

**2)** Recursos. Inicialmente la Secretaría de Educación de Antioquia hizo aportes para el experimento sobre.

Escuela Unitaria. El Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE, ya desaparecido y la Fundación Ford, financiaron en 1974 el experimento del Departamento de Sucre. Y últimamente han sido los colegios y padres de familia quiénes han colaborado para que la experiencia siga adelante.

**3)** Obstáculos. Entre los obstáculos más incidentes en la marcha de la innovación se identificaron los siguientes:

- Falla en la capacitación de los docentes, más que todo en los aspectos prácticos;
- Rigidez de los administradores en cuanto al currículo, los horarios y la metodología;
- Carencia de bibliotecas de aula y deficiente dotación de ellas;
- Excesiva dependencia del innovador para la capacitación, coordinación y cumplimiento de los pasos y realizaciones del método;
- Inestabilidad laboral de los docentes en algunos colegios, lo cual dificulta la capacitación y acumulación de destrezas requeridas por la innovación;
- Provisión irregular de materiales, principalmente

en el sector oficial;

- Discontinuidad de enfoque entre primaria y bachillerato, lo que puede anular los efectos esperados del método

- 4) Solidez de la innovación. Existe solidez teórica. La práctica muestra efectividad del método en el logro de sus objetivos y se insinúa proyección a secundaria.

En parte se da identidad de innovadores y adoptantes, lo cual es garantía de continuidad. La solidez futura depende en buena medida de que en cada colegio alguien, buen conocedor del método, se encargue de su coordinación. Depende, asimismo, de la continuidad en secundaria.

c. El Programa Integrado Escuela - Hogar.

- 1) Estrategias. Entre las estrategias esbozadas y desarrolladas con éxito figuran las siguientes:
  - Motivación de la familia a través del problema de la educación de los hijos, problema presente en la mayoría de los hogares;
  - Utilización de la familia como mediadora en la educación de los niños;

- Preparación de miembros de la familia como agentes educativos;
- Respeto de las costumbres de la comunidad, tanto en los componentes metodológicos del proyecto como en la construcción de materiales utilizados:
- Uso de juguetes de fácil manejo por parte de los padres, como instrumento educativo;
- Utilización de materiales de deshecho para la elaboración de juguetes y material didáctico, como forma de disminuir costos;
- Combinación de la temática educativa en las reuniones de padres con temas comunitarios relacionados con necesidades sentidas;
- Condonación del pago de la educación con servicios prestados al programa;
- Promoción de reuniones periódicas de Intercambio de experiencias para ir introduciendo cambios deseados.

**2)** Recursos. El programa ha contado con recursos de UNICEF y del municipio de Sabaneta, como recursos externos. Ha generado, además, recursos propios **a**

través de la producción y venta de materiales didácticos y juguetes, la venta de publicaciones, asesorías y capacitación.

- 3)** Obstáculos. Las dificultades salientes enfrentadas por el programa han sido ante todo el problema económico durante la etapa experimental; la oposición de la Secretaría de Educación de Antioquia o por lo menos de algunos Secretaríos de turno; y la oposición de los preescolares formales los cuales no comparten el currículo ni las técnicas utilizadas. La incidencia de esta última oposición ha sido poco significativa, sin embargo, dado que el modelo del CINDE está dirigido principalmente a familias de escasos recursos.

Los adoptantes, por otra parte, reciben la innovación sin reticencias y con alta receptibilidad.

- 4)** Solidez de la Innovación. En el pasado fueron determinantes de su solidez la investigación constante, las bases teóricas inspiradoras y la política misma con sus efectos estimulantes. La situación actual, con todo, es de expectativa. Se vislumbran esfuerzos por generalizar la experiencia, formalizarla y abrirla a otros sectores

sociales para reforzar con los ingresos que se generan los programas de los sectores marginados. De la respuesta de los usuarios potenciales dependerá la pervivencia del programa.

d. Los Facilitadores de Orientación Escolar.

1) Estrategias. Se identificaron las siguientes:

- Dar a la capacitación de los facilitadores validez para su promoción personal y su ascenso en el escalafón;
- Hacer que los facilitadores repitan con los demás docentes los cursos que reciben como entrenamiento especial. Esto con el fin de ganar confianza, aceptación y colaboración;
- Realizar investigación exploratoria de problemas y necesidades de cada comunidad con miras a acertar en los programas que se adelanten;
- Descargar a los facilitadores de responsabilidad en actividades cocurriculares que se asignan a toda docena;
- **Vincular al programa agentes importantes y visibles** de la comunidad, como el juez, el médico, etc. ..

- Organizar la escuela de padres como medio para obtener la colaboración de éstos en la educación de los hijos y en el tratamiento de sus problemas.

Estas estrategias han funcionado, pero no han sido suficientes par lograr la colaboración entusiasta de los padres, la aceptación plena de los docentes y la disponibilidad misma de los facilitadores, quienes se sienten recargados de trabajo. Algo más debe hacerse si se quiere aprovechar y expandir la experiencia.

- 2) Recursos. Han sido realmente escasos. Los facilitadores se quejan de situación de pobreza en lo relativo a papelería y otros materiales y a la coordinación misma que fue adecuada en un comienzo y luego cada vez más escasa por causa de carencia de recursos para este efecto.

Los pocos recursos dedicados al programa han proveni-  
do de las divisiones de Capacitación y Orientación y Con-  
sejería las cuales han financiado los cursos y los viáti-  
cos para los facilitadores cuando éstos han participado  
en programas de entrenamiento en Medellín.

- 3) Obstáculos, ya fueron mencionados los principales pro-  
blemas actuales, a saber: falta de tiempo para cubrir



programas con padres, maestros y alumnos, por tener los facilitadores carga académica completa; periodicidad irregular de la asesoría brindada por los orientadores; disminución de la capacitación y en algunos casos carencia total de ella para facilitadores nuevos; entrega irregular de materiales requeridos para cumplir determinadas funciones técnicas; incumplimiento de los padres y falta de compromiso, sobre todo de los hombres; y, finalmente, obstrucción por parte de algunos docentes.

- 4) Solidez de la Innovación. Su situación actual es débil por la no remuneración adicional, la falta de tiempo para cumplir a cabalidad sus funciones y el incumplimiento en entrega de materiales y en la capacitación ofrecida. La coordinación misma en la Secretaría de Educación nuestra incertidumbre frente al futuro del programa que parece carecer de apoyo oficial real. La oferta creciente de orientadores plantea un interrogante más sobre el futuro de la innovación.

**e.** El CLEBA.

- 1) Estrategias. En su etapa de financiación fluida y en

su reciente crisis financiera, el CLEBA ha acudido a las siguientes estrategias:

- Que el alfabetizado se convierta a su vez en alfabetizador. Esta pauta ha funcionado muy poco y ello ha originado la extinción de varios grupo»;
- Fomentar la formación de grupos políticos de base y apoyarlos económicamente;
- Diseñar y ejecutar cursos de educación continuada en aspectos muy prácticos como primeros auxilios, educación sexual de los hijos, modistería, técnicas agrícolas, recetas de cocina, derechos del trabajador, para atraer a los adultos;
- Publicación de textos de postalfabetización y educación continuada;
- Partir de las necesidades específicas de cada región vereda, etc, con base en la Investigación temática;
- Reemplazar la planta de personal por el sistema de contratos especiales para afrontar la reciente crisis financiera.

2) Recursos, La Fundación Laubach aporta todos los cos-

dado económicamente a los grupos.

- 3) **Obstáculos.** El programa arrancó con mucha cobertura y sin planeación adecuada, por lo cual desaparecieron muchos grupos. Afrontó también seria oposición de parte de administradores de la educación formal (U. de A Seduca. curia), o sea que experimentó situación contestataria a nivel institucional, pero receptiva a nivel de grupos rurales de cierta naturaleza afín a los objetivos del método.

Los alfabetizados no se constituyeron en alfabetizadores, lo cual dio al traste con varios programas (v. g: Graniel). Y finalmente, en los dos últimos «Ros ha experimentado serios tropiezos financieros que lo han obligado a licenciar su nómina de técnicos y empleados.

- 4) **Solidez de la Innovación.** Atraviesa por una situación crítica debido a la falta de recursos económicos **que** fueron sustancialmente disminuidos por la Fundación Laubach, principal fuente financiera de la innovación y debido también a que su funcionamiento en las zonas en las cuales esta se ha establecido no puede lograrse **mediante financiación autárquica en razón de la marginalidad de dichas zonas.**

Desde el punto de vista de la alfabetización no se ha logrado que el alfabetizado se convierta en alfabetizador lo cual parece sugerir que la innovación no se ha insertado en las comunidades en forma tal que estas se apropien de ella. Su futuro es, pues, incierto.

**f.** El Programa EDI o de Educación a Distancia de la Universidad de Antioquia.

- 1) Estrategias. Las principales estrategias utilizadas tanto en la etapa experimental de 1974 como en la etapa operativa iniciada en 1980 e identificadas por los investigadores como mecanismos útiles en la implantación de la innovación son:
  - Organización de centros zonales para propiciar el desplazamiento de los estudiantes;
  - Progresivo envío de materiales en un comienzo y entrega total al inicio de cada semestre luego, según la disponibilidad de la producción de módulos;
  - Obtención de validez de los créditos hechos a distancia para ascenso en el escalafón nacional del magisterio;
  - Organización de cursos vacacionales para acelerar

las carreras y facilitar el servicio de laboratorios\*

biblioteca y otras facilidades;

- Programación curricular en bloques sucesivos por materia; en vez de materias simultáneas;
- Asesorías regionales para aclarar dudas y ampliar temas:
- Cambio del modelo de Instrucción Programada a modelos semiabiertos de programación;
- Aceptación del debate político sobre la modalidad a distancia, con buena dosis de autocrítica.

2) Recursos. El programa contó en su etapa experimental con aportes especiales del ÍCFES y luego con presupuesto regular de la U. de A. , la cual ha atendido las necesidades de personal, producción de materiales y funcionamiento de la modalidad a distancia en Antioquia.

3) Obstáculos. Las carencias más destacadas han sido:

- Falta del Manual del Asesor;
- Falta de Administración autónoma y suficiente;
- Información en asesorías;
- Producción oportuna de módulos;
- Control de calidad previo y validación a posteriori

de los materiales impresos y grabados;

- Tiempo para desarrollar ciertas materias;
- Falta de bibliotecas en los pueblos;
- Falta de glosarios y de medios complementarios;
- Falta de formación de los estudiantes en técnicas de estudio a distancia;
- Formación o entrenamiento oportuno, adecuado y suficiente de programadores y asesores.

- 4) Solidez de la Innovación. Ha adquirido ya estabilidad promisoriosa. Son garantía de ésta su insistencia en la investigación evaluativa como medio de corregir fallas y optimizar aciertos, su cubrimiento en Antioquia, su presupuesto propio como programa regular de la Universidad, el hecho de responder a necesidades reales del magisterio (decreto 2277 sobre Escalafón Nacional) y el hecho de ser una prioridad en las políticas educativas de la Administración Betancur como vehículo para ampliar la educación superior y ofrecer acceso a la misma a sectores que de otra forma no accederían a ella.

## 2. Conclusiones generalizadas

De las exposiciones anteriores y de la caracterización realizada en los capítulos sobre resultados, pueden extractarse las siguientes generalizaciones como lecciones-sobre las condiciones de surgimiento, desarrollo, difusión y solidez de las innovaciones. Se deja para el último capítulo las sugerencias metodológicas sobre documentación de Innovaciones.

Sobre Determinantes Contextuales y Estructurales.

- a. En primer lugar, es obvio el poder del sistema educativo vigente para impulsar o bloquear Innovaciones. Los mecanismos para ello son múltiples.
- b. ' Es evidente también la influencia de la movilidad de los docentes, formales o no formales, sobre la continuidad y progreso de las Innovaciones. El cambio continuo de aquellos afecta considerablemente el ritmo y aún la efectividad del cambio planeado.
- c. El costo influye, por ende, en la dinámica de las innovaciones y suele ser una condición restrictiva de su implantación, difusión y generalización. Mas aún, si el producto de la Innovación no es claramente medible y visible, es poco probable que quienes controlan los presupuestos estén en disposición

de dedicar fondos para mantener la innovación (Miles, 1964), Esta conclusión se ve implícita en el caso del método Sucre, tanto en el sector oficial como en el privado, en el caso del Programa Integrado Escuela - Hogar del CINDE y en el caso de los Facilitadores de Orientación Escolar.

- d.** Con excepción del caso de los Facilitadores de Orientación Escolar, los otros cinco casos han contado con financiación externa al programa mismo en su etapa de ensayo y algunos aun en su etapa operativa. Esto hace pensar en lo difícil del cambio educativo ante la escase\* de recursos para la experimentación en general, recursos que son cada vez menores para la investigación y experimentación educativas.
- e.** La disponibilidad de tecnología y material didáctico de especial uso en la innovación determina también la adopción y continuidad de la misma. Esta realidad es claramente visible en los casos Sucre, CINDE, CLEBA, Facilitadores, EDI y ACAIPA. Toda innovación generalmente expone nueva tecnología, dura o blanda, ésto es de equipo o de procesos; de manera que el costo y fácil disponibilidad de la misma inciden en el curso vital del cambio.
- f.** El apoyo administrativo es fundamental para el ensayo adecuado



de la innovación y para su generalización operativa. En los casos del Método Sucre, ACAIPA y los Facilitadores de Orlen.,, taclón Escolar se pudo observar con claridad como este apoyo es decisivo. Si los administradores no conocen bien la innovación, asíquieran brindarle apoyo, éste no es oportuno y muchas veces llega tarde o se va desvaneciendo. Si la Innovación va acompañada por otra parte de materiales de fácil manejo, de Instrucciones autoasimilables y de entrenamiento oportuno, tanto más efectiva será su Implantación (Miles, 1964),

- g.** La anterior observación conduce a otra que fue también visible en varios casos: la Innovación debe trabajarse a todos los niveles de la Investigación u organización en la cual se introduce. No basta con informar de ella a los ejecutores directos, generalmente los maestros.
  
- h.** Pudo observarse en varias de las Innovaciones cómo algunos de los componentes teóricos de las mismas no han cristalizado en la práctica, bien porque desde un comienzo no han sido montados con el modelo de la innovación o bien porque los ejecutores no los ponen en práctica. Parte de los fracasos o dificultades del cambio hay que Imputarlos a esta falla en la Implementación de la Innovación.

Sobre Estrategias para Adopción y Desarrollo.

- i. Todos los casos estudiados han adoptado como **estrategia**, explícita o implícitamente, que los usuarios se apropien de la innovación para que ésta se desarrolle exitosamente. Parece ser la estrategia central y en la mayoría de las innovaciones sus efectos han sido positivos. Asimismo las innovaciones que no han logrado ser asimiladas por la comunidad atraviesan por serias dificultades en cuanto a proyección.
- j. La estrategia de lograr que la comunidad se apropie de la innovación suele estar integrada por múltiples tácticas psicológicas, económicas y administrativas tendientes a buscar la aceptación, adopción y apoyo decidido al cambio. Todas ellas se dirigen a reforzar el poder de la organización de la comunidad, del poder de los grupos en la planeación y ejecución de acciones para solucionar sus necesidades autónomamente.
- k. Las innovaciones experimentales parecen ofrecer menores dificultades frente a renuentes potenciales por ser menos amenazantes de lo establecido y ofrece además ventajas para la educación a partir de las evaluaciones sistemáticas

que se hacen de sus diversos componentes. Presentan también la ventaja de poder introducir modificaciones a partir de la realimentación que aporten los usuarios experimentales.

1. Aún en el caso de Innovaciones espontáneas, no planeadas sistemáticamente, todas se inician como ensayos de cambio o creación a pequeña escala, a nivel micro. Implícita o explícitamente, este ensayo es precedido por un proceso de crítica o incorformismo frente a las prácticas existentes. Como tercer proceso se da en algunas la evaluación que puede ser continua o de producto al término de la etapa de ensayo. En ambos casos la evaluación se toma como información para decisiones de ajustes, replanteamientos, adopción o rechazo de la Innovación. Hay que reconocer que con excepción de los casos Sucre y EDI, las demás Innovaciones no han sido evaluadas sistemáticamente. La actual caracterización se constituye en su primera evaluación global o integral, la cual es fundamental para su desarrollo y futuro.

Sobre Difusión y Diseminación.

- m. Con excepción de los casos ACAIPA y EDI que cuentan

con apoyo económico del ICBF y de la U. de A. , y que responden a una tendencia general en el país, cuales son la generalización de la educación preescolar y la ampliación de cobertura de la educación superior, la tasa de diseminación de las otras innovaciones es muy baja, permaneciendo prácticamente a un nivel de ensayo o experimentación en uno o varios sitios. Esto es consistente con otras innovaciones. El lapso de consolidación, difusión y diseminación del cambio dentro del sistema educativo suele abarcar periodos largos para permear a los docentes, administradores, políticos y a la comunidad como un todo. El ritmo puede acelerarse, como en los casos ACAIPA y EDI, si el contexto general está preparado, conciente de la necesidad y posibilidades del cambio y si además median procesos de apoyo político y financiero.

- n. Como en los casos descritos por Miles (1964), también en las innovaciones aquí estudiadas las mayores dificultades de expansión las presentan los casos que significan fundamentalmente cambio de valores e ideologías en la comunidad (CLEBA) o en el papel del maestro (Sucre), ya que los mismos implican desarraigos y rupturas

con prácticas, normas y sentimientos, los cuales marcan huella y lealtades profundas en la vida y conducta de personas y grupos. Pero así como es más difícil lograr éxito en innovaciones de este tipo, es cierto en general que el ritmo de adopción y difusión de las innovaciones se acelera cuando se vigila el proceso de información sobre la misma, se intensifica el proceso de comprensión de su naturaleza y alcance por parte de los usuarios y se prepara bien a los ejecutores.

ñ. La difusión de las innovaciones es escasa y lenta por falta de medios de publicación, falta de agentes que promuevan las nuevas ideas y carencia de medios económicos. Las escuelas no tienen en nuestro medio presupuesto de inversión. Apenas funcionan. Las innovaciones requieren de cierta ambientación y dotación durante su etapa de ensayo.

o. Miles (1964) encontró en algunos de los rasos por reseñados que la incapacidad del usuario era mucho más frecuente que la renuencia u hostilidad hacia la innovación como factor explicativo de la discontinuidad de la misma. Igual cosa pudo observarse en los casos del

Método Sucre y los Facilitadores en esta investigación. El éxito en algunos planteles en los cuales se aplican estas innovaciones correlacionó altamente» por otra parte, con el entrenamiento cuidadoso y continuado de los ejecutores y con la coordinación y supervisión dedicadas al proceso de cambio.

Sobre los Innovadores y Renuentes.

- p. Con respecto a los innovadores mismos, una vez más se da una fuerte congruencia entre las observaciones compiladas en esta investigación y las generalizaciones elaboradas por Miles (1964). En efecto, pueden mencionarse como características personales de los innovadores la inteligencia, habilidad verbal, creatividad, entusiasmo, dosis de idealismo cercano a veces a la utopía, rebeldía y hasta resentimiento en casos de fracaso o excesivas dificultades. Más importante que estas características de los innovadores, sin embargo, es la generalización de que en todos los casos la innovación es fruto del trabajo de muchos elementos y grupos comunitarios que a la larga construyen la vía y el éxito del cambio, cuya ausencia explica la debilidad y aún el fracaso de al-

- q.** Las innovaciones en la educación formal suelen demandar mayores exigencias a los docentes, lo cual puede convertirse en un elemento perturbador de la fluidez necesaria para el éxito del cambio. Inicialmente» debido a la curiosidad intelectual que la innovación despierta, los docentes colaboran, aportan tiempo y trabajo extra, pero a medida que la experiencia avanza y se generaliza aparecen protestas o quejas por dichos excedentes de tiempo y trabajo.
- r.** Como en los casos analizados por Miles (1964) las innovaciones provienen en la mayoría de los casos de fuera del sistema educativo. Quienes administran o ejecutan el sistema vigente están por lo general más preocupados porque este opere lo mejor posible y menos por crear nuevos sistemas, procedimientos o técnicas, y cuando se piensa en algún cambio, éste suele tomar demasiado tiempo para su implementación y la discontinuidad administrativa propia del sistema suele dar al traste con las ideas innovativas. A nivel privado, por el contrario, existe mayor estabilidad relativa, menos temor hacia el aparato institucional político - administrativo y sus normas de acción y menos tensión y condicionamiento

proveniente de los diferentes subsistemas que compiten dentro del aparato del sistema por figurar y tener éxito en sus iniciativas, lo cual facilita el desarrollo de iniciativas de cambio. La difusión de la innovación, sin embargo, suele ser lenta y difícil en ambos sectores. Se comprobó, en efecto, que el conocimiento de las Innovaciones era escaso no solo fuera del ámbito de ensayo de las mismas, sino también al interior de las mismas instituciones experimentadoras. En los casos EDI, Sucre y Facilitadores, aún adoptantes y usuarios demostraron conocer escasamente la naturaleza de la innovación. Hacen falta, entonces, mecanismos de divulgación y entrenamiento.

**8.** Toda Innovación significa un choque con lo establecido y por ende un conflicto de valores y lealtades. Todos los casos estudiados han experimentado a lo largo de su historia la resistencia, a veces combativa, de personas, Instituciones y grupos que rechazan o al menos se resisten al cambio. La acción de los renuentes puede dar al traste con la Innovación, principalmente si ésta se presenta descarnadamente como amenaza seria al sistema. Los casos en los cuales se presentó más claramente la



renuencia debida a lealtades a lo establecido fueron el CLEBA, ACAIPA, EDI, La información y el debate suelen ayudar a correr barreras.

**t.** En varios casos, como los del Sucre, EDI y ACAIPA, sesiones de trabajo por fuera del ambiente mismo de la innovación, dedicadas a evaluar situaciones, identificar problemas, planear soluciones y adoptar acciones correctivas, suelen tonificar a los innovadores y adoptantes disminuyendo su nivel de ansiedad y frustración frente a conflictos y problemas cotidianos. Estas sesiones, por fuera de la rutina del trabajo diario, permiten hacer un alto en la ejecución del cambio y someterlo a cuidadosa observación y reformulación. No todos los casos, como se afirmó ya en 1., practican la evaluación como proceso sistemático y por lo mismo tampoco estas sesiones de revisión general. La solidez en estos casos suele ser más precaria.

XIII. QUE DOCUMENTAR Y CARACTERIZAR EN EL  
ESTUDIO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS.

### XIII. QUE DOCUMENTAR Y CARACTERIZAR EN EL ESTUDIO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS.

Como capítulo final del estudio sobre Identificación, Documentación y Caracterización de Innovaciones en Antioquia, se enunciarán, a manera de recomendaciones, aspectos que es conveniente documentar al estudiar innovaciones, máxime cuando se trata de juzgar sus posibilidades de generalización y proyección práctica. Estos aspectos, desagregados en elementos más detallados, son producto de procesos de abstracción y generalización realizados al término de la caracterización de los seis casos enfrentados y luego de dos años de investigación constante en torno a dichas Innovaciones. Se procedió a esta abstracción y generalización para dar cumplimiento a un objetivo del estudio que proponía plantear, como subproducto de la investigación, un modelo o metodología para documentar y caracterizar Innovaciones. Aunque no se pretende haber diseñado un modelo completo, sí se espera contribuir al estudio de la innovación, recomendando componentes que afloraron a lo largo de las caracterizaciones y que en cierta forma son conclusiones de éstas. Tener presente dichos componentes es fundamental antes de arriesgar juicios sobre el impacto de una innovación concreta.

Cuando se habla aquí de documentación de la Innovación, se hace referencia a la recolección y sistematización de Información pertinente para la

caracterización. Y cuando se habla de esta última, se hace alusión a la descripción de la innovación, al análisis de sus elementos y relaciones y a la interpretación de sus efectos y proyecciones.

Cinco aspectos globales se recomiendan como unidades de análisis en la caracterización y por lo tanto como objetivos en la documentación. Son ellos: el contexto social; la relación innovación - sistema educativo; la historia, fuentes y efectos de la innovación; los agentes e Instrumentación de la misma; y la difusión del cambio. Se detallan a continuación cada uno de estos aspectos globales.

#### A. El Contexto Social.

Este primer aspecto puede subdividirse a su vez en tres grandes interrogantes: A qué obedece la innovación; cómo se Inscribe en el contexto, y qué reacción y efectos produce. Se desagregan a continuación en forma somera los items que sobre estas variables se recomiendan.

1. A qué obedece. Surge la innovación como creación mejoradora o como cambio por defecto, ésto es: responde a fuentes externas o a necesidades sentidas en el medio? Qué posibilidades tienen una y otra opción si se tiene en cuenta la oportunidad histórica en la cual aparece el cambio? Sin duda alguna el momento histórico posibilita su éxito o su fracaso.

2. Como se inserta en el contexto. A qué sectores sociales afecta la innovación? Es conveniente desagregar este interrogante ubicando los grupos, organizaciones, niveles institucionales de educación y aún clases sociales y zonas sociogeográficas a los cuales va dirigido el cambio o los afecta sin proponérselo.

Asimismo, es conveniente documentar el significado que la innovación presenta dentro de las políticas educativas vigentes. También es importante analizar el aprovechamiento que los programas hacen de los recursos tanto humanos como técnicos, institucionales y materiales del medio o si por el contrario se acude a la importación de unos u otros.

Y finalmente, conviene auscultar las estrategias y tácticas seguidas en la implementación del cambio, tratando de identificar errores que cierran el medio a la innovación o la obstaculizan.

3. Reacciones y Efectos Producidos. En primer término es fundamental determinar, sea cual sea la naturaleza de la Innovación, los efectos que ésta produce en la urdimbre social que la sustenta y recibe. La fortalece, la modifica, la hace vacilar o la cuestiona significativamente? En qué grado la Innovación devela conflictos ocultos y les permite aparecer con visibilidad mayor?

O por el contrario, adormece más aún tales conflictos?

En segundo lugar, si la innovación entra en contradicción con el pensamiento oficial, qué futuro se le puede pronosticar? Y por último, es deseable documentar aquellos cambios en valores y costumbres que son propiciados directa o indirectamente por la innovación.

**B.** Relación Innovación - Sistema Educativo.

Ya que se trata de innovaciones en educación, es apenas lógico que al documentar cada caso innovativo se profundice en las relaciones que se gestan entre el sistema vigente y el cambio propuesto, pues el análisis de estas relaciones descubre la dimensión o significado del cambio frente a lo que intenta sustituir, modificar o reforzar.

1. En primer lugar hay que hacer la pregunta: qué cambio específico se pretende en educación, en qué grado operará: se trata de adición a lo existente, de sustitución o de modificación parcial?
2. En segundo lugar, hay que preguntar: .A qué partes o componentes del sistema llega la innovación y cómo se comportan las demás? Identificada la especificidad del cambio es menester documentarla desde tres puntos de vista: desde un primer ángulo,

hay que enfocar el componente mismo afectado, vale decir si se trata de innovación curricular, metodológica, de relación pedagógica, administrativa, financiera, etc. .. El componente debe ser descrito a plenitud en su naturaleza e intencionalidad. Desde un segundo punto de vista, es conveniente detectar y analizar la incidencia del cambio sobre los demás componentes del sistema. Y, finalmente, ha de documentarse el producto de la innovación en los destinatarios de la misma, ésto es los efectos sobre el comportamiento buscado.

3. En tercer lugar hay que documentar la relación en términos de aportes, interacción, apropiación entre el sistema educativo y la innovación. El sistema rechaza el cambio, lo adapta, lo tolera, se apropia del mismo? Qué grupos o sectores lo impulsan o entorpecen? Y a qué puede deberse una y otra conducta?
4. Por último, la documentación sobre la relación innovación - sistema educativo debe llegar hasta las formas como la primera afecta a los agentes mismos encargados de ejecutarla. Estimula la acción de los agentes naturales de la institución educativa y/o de la comunidad, según se trate de educación formal o no formal? Sus técnicas y metodologías son participativas? A qué nivel? Provee estímulos a los adoptantes? Estas preguntas deberán

-responderse con perspectiva diferente según la innovación haya surgido dentro del sistema o provenga desde fuera del mismo.

### C. Historia, fuentes y efectos.

En toda innovación lo que cuenta es su producto, es decir sus efectos\* para juzgar la calidad de la misma, o sea su aporte positivo al mejoramiento de la educación o su fracaso en este cometido. Ahora bien, los efectos no son en la vida social una correspondencia simple entre modelos teóricos que se aplican y productos automáticos de la aplicación; no! Entre el montaje de la innovación y sus efectos progresivos media la historia de la misma, que es solo un acontecer particular dentro de una historia más compleja en la cual se inscribe y que la determina ineludiblemente tejiendo los problemas, obstáculos, éxitos y fracasos de aquella.

La documentación debe, por lo tanto, levantar datos sobre la historia, a la par que sobre las fuentes teóricas y efectos de la innovación y analizar sus interacciones. Esquemáticamente, la documentación sobre estos aspectos debe incluir información sobre:

1. La filosofía de la innovación, las fuentes teóricas que fundamentan sus objetivos;
2. La trascendencia o significación pedagógica, social y económica



de la innovación;

3. La concordancia entre la teoría, la aplicación y los efectos del cambio propuesto;
4. El tiempo de ensayo requerido para palpar logros evaluables;
5. Efectos observados en los receptores directos: niños, padres, comunidades, en cuanto a logro de objetivos perseguidos;
6. Los factores condicionantes de la continuidad del cambio;
7. La forma como se afrontan los problemas y obstáculos durante la ejecución; y
8. Los mecanismos evaluativos de la innovación.

**D.** Agentes e Instrumentación del Cambio.

La teoría sobre innovaciones ha caracterizado tres tipos de agentes o actores que protagonizan la implementación de la misma: los innovadores, los adoptantes y los renuentes. La filosofía, mentalidad, actitudes, información, capacitación de estos agentes, como la situación misma en que se encuentren Inmersos y los procesos que Instrumenta la innovación para abrirse campo, contribuyen a explicar el curso de ésta y su eventual éxito o fracaso.

En cuanto a la documentación de los agentes del cambio, se propone el levantamiento de datos sobre los siguientes aspectos:

1. Los innovadores lo hacen a título individual o colectivo? Es la innovación iniciativa personal o de organizaciones o grupos?
2. Es determinante la solidez pedagógica de los innovadores? Trabajan éstos en el sistema educativo o son externos al mismo? Dado el carácter conservador y reproductor de la educación, se genera el cambio con mayor probabilidad desde fuera del aparato educativo?
3. Cu; ito tiempo suelen acompañar su Innovación los iniciadores y cuál es su papel en ella? Cómo evolucionan innovador e innovación a través de la implementación? Se generan nuevas innovaciones parciales como efecto de este proceso?
4. A qué obedece realmente el grado de satisfacción - insatisfacción de los adoptantes? Hay asimilación del cambio e identificación con el mismo o se ejecuta por imposición? Y cuáles son las consecuencias de uno y otro caso?
5. A qué obedecen las resistencias a la innovación?Cuál es la idiosincrasia de los renuentes? Acaso la estructura misma del aparato educativo ambienta la resistencia al cambio?

6. Se provee capacitación a los adoptantes? Qué cambios generales se requieren en éstos?
7. Cómo la relación investigación - experimentación. - práctica afecta la renuencia o aceptación de la Innovación?
8. Qué mecanismos y recursos se diseñan y aplican para poner en marcha la innovación y qué resultados se obtienen?
9. Qué papel juega la protección económica del Estado en la continuidad de la Innovación?
10. Cuáles son los costos comparativos de la propuesta Innovadora y de la estructura sustituida?
11. Se cuenta con medios para la difusión y deseminación del cambio? Cómo se adelantan una y otra? Cuáles son las condiciones para su generalización?

E. Cómo se difunde la Innovación.

del cambio. La Innovación por sí misma no tiene un "valor social sino en la medida que encuadra en el contexto y es asimilada y transformada por éste. Qué es lo que en definitiva va quedando de la

innovación una vez ésta entra en la corriente de los procesos naturales del medio?

En la presente investigación no se ahondó en los procesos de difusión y diseminación de las innovaciones. Estos procesos serían por sí mismos meritorios de una investigación particular: Cómo se difunden las innovaciones educativas?

## BIBLIOGRAFIA GENERAL.

Barnett, H. G. Innovation: The basis of cultural change. New York, McGraw-Hill, 1953.

Fornaca, Remo. La investigación histórico-pedagógica. Barcelona, Oikos-Tau S. A. , 1978.

Huberman, A. M. **Cómo** se realizan los cambios en educación: Una contribución al estudio de la innovación. París, UNESCO: OIE, 1973.

Iker, Sam. Como se difunde la innovación. Facetas, No. 3, 1981.

Miles, Matthew B. Innovation in education. New York, teachers college Colombia University, 1964.

BIBLIOGRAFIA DEL INFORME DEL PROGRAMA INTEGRADO ESCUELA  
HOGAR DEL CINDE.

- Alward, Keitle. Un enfoque Piagetano del desarrollo intelectual que responde a las necesidades del educando. Traducido por Eloisa Vasco Montoya. Documento fotocopiado. CINDE, febrero 1973.
- Arango, Marta. Alternativas para educación infantil con participación de la familia y la comunidad. El caso CINDE. Sabaneta> abril 1981.
- Dewey, John. Escuela y Sociedad. Edit. Losada. Buenos Aires. 1966.
- Dewey, John. MI credo pedagógico. Edlt. Labor. Buenos Aires. 1966.
- Nlmnlcht, Glen y Arango, Marta. Programa integrado escuela-hogar para la educación infantil. Santiago de Chile. 1980. Mimeografiado.
- Nimnicht, Glen; Arango, Marta y Adcock Don. La biblioteca circulante para nlflos y sus familias. Traducido por Eloísa Vasco. California. 1973.
- Nlmnicht, Glen y Arango, Marta. Expectativas y frustraciones en Investigación.- Lecciones de la experiencia. Monografía No. 3. Traducido por Marta Isabel V. de Molina. Sabaneta. 1980.

Nirrmicht, Glen y Arango, Marta. TLa línea de evaluación que responde a los educandos. Monografía No. 4. Sabaneta. 1980.

#### BIBLIOGRAFIA DEL INFORME DEL METODO SUCRE.

Restrepo Gómez, Bernardo. El método Sucre» una alternativa pedagógica. Medellín, Imprenta Deptal. 1979.

Restrepo G. , Bernardo; Giraldo Liliana. La instrucción individualizada y los factores psicosociales del aprendizaje. Medellín, U. de A, 1976.

Hess, Remi. La pedagogía institucional hoy. Madrid, Narcesa S.A. Ediciones 1973.

Freinet, Celestin. Modernizar la escuela. Barcelona, Editorial Laia 1973.

Restrepo Gómez, Bernardo. Eudes, Ventana de la sabiduría, revista, Medellín, 1980.

Freire, Paulo. Cambio. Ed. America Latina. 1970.

Freinet, Celestin. El texto libre. Barcelona, Editorial Laia. 1973.

Freinet, Celestin. Por una escuela del pueblo. Barcelona, Editorial Laia. 1976.

Restrepo Gómez, Bernardo. Instrucción individualizada y escolarización flexible. Talleres litográficos del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1974.

Batista, Enrique E. Escalas de actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica. Medellín, Edit. Copiyepes. 1982.

Flórez, R; Batista, E. El pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín. Medellín, Copiyepes, 1982.

Facultad de Educación CIED. Evaluación Escuela Unitaria. Medellín, 1980.

#### BIBLIOGRAFIA DEL INFORME DEL CLEBA.

CLEBA: Alfabetización y educación popular una experiencia Latinoamericana. Revista sobre los programas Laubach en América Latina, Método Laubach 50 años CLEBA. Medellín 1980.

CLEBA: Fundamentos de la reforma educativa. CLEBA. Medellín, 1978.

CLEBA: Grupo de alfabetización de Calamar. Amanecerá y veremos cartilla básica de lecto-escritura, grupo Calamar. CLEBA, Medellín, 1982.



CLEBA y SENA. Investigación temática en el área rural del departamento de Antioquia. SENA CLEBA. Medellín. 1976.

Fornaca, Remo. Investigación histórico-pedagógica, Edit. Oikos-Tan S. A. , Barcelona, 1978.

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido, Ediciones Camilo, Bogotá, 1971.

Freire, Paulo. Extensión o comunicación. Tierra Nueva, Montevideo, 1971.

Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo, 1969.

Freire, Paulo. Concientización. Editorial Asociación de publicaciones educativas, Bogotá, 1973.

Freire, Paulo. Alfabetización tradicional y alfabetización funcional. Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, Revista Educación No. 11, Lima, 1974.

Glass, G. Stanley, J: Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales. Prentice-Hall Internacional, New Jersey, 1974.

González, Omár. Notas sobre lengua y sociedad. Revista CLEBA No. 2 Medellín, 1978.