

Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico

(Resultados de la investigación IDEP - Colciencias)

Autores varios



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



Colección
Investigación e Innovación

IDEP

Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico

(Resultados de la investigación IDEP - Colciencias)

IDEP

Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico

(Resultados de la investigación IDEP - Colciencias)

©Autores Varios

Libro ISBN: 978-958-8066-65-3

Primera edición: año 2009

©IDEP

Director general	<i>Álvaro Moreno Durán</i>
Subdirector Académico	<i>Hernán Suarez</i>
Subdirector Administrativo y Financiero	<i>Gustavo Díaz Escobar</i>
Coordinadora de comunicaciones	<i>Diana María Prada Romero</i>
Coordinador del proyecto	<i>Luisa Fernanda Acuña Beltrán</i>
Profesional subdirección académica	<i>Ana Beatriz Sánchez C.</i>

Editor	<i>Alfonso Velasco Rojas</i>
Corrección de estilo	<i>María del Pilar Osorio</i> <i>Edwin Mondragón</i>
Diseño y diagramación	<i>Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.</i> <i>www.tallercreativoaleida.com.co</i> <i>César A. Corredor P.</i>
Impresión:	<i>Subdirección de la Imprenta Distrital</i>

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Av. El Dorado #66-63, piso 1 y 3

Tels.: (571) 324 1267/68 – 324 1000, exts. 9012/9022

Bogotá, D. C. Colombia

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Este libro podrá ser reproducido en todo o en parte, citando la fuente.

Impreso en Colombia



Índice

Capítulo 1	11
Relación Universidad - Escuela: una experiencia de investigación colaborativa <i>Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Liced Angélica Zea Silva</i>	
Capítulo 2	23
El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios <i>Fanny Esperanza Landínez G., (Directora del proyecto); Gloria E. Vásquez, Dino De J. Segura, Martha Cecilia Niño, Yomaira Rodríguez, Janneth Mora, Solita Saavedra, Edith Yate, Deisy Montes, M. Ángela González, Luz Marina Cardona, Luz Dary Rodríguez, Flor Elisa Roper, Julia Hernández, Nubia Inés Bernal</i>	
Capítulo 3	39
La construcción del sentido de lo público en la escuela: la autoorganización <i>Gildardo Moreno, (Director del Proyecto); María Gilma Acosta R, James Frank Becerra M, Óscar Leonardo Cárdenas F, Edith Constanza Negrete S, Cristina Behrentz, María Anaís Moncada R, Sonia Milena Uribe G, Ángela Prieto A, Sara Rueda y Juan José Garzón</i>	

Capítulo 4	49
Prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una propuesta interdisciplinaria: hacia una reflexión crítica desde la investigación-acción	
<i>Javier Ricardo Salcedo Casallas, (Director del proyecto); Luis Ernesto Vásquez Álape, Cristhian James Díaz Meza y Marco Alejandro Gómez Eslava, Claudia Fernanda Rivera Hernández, Isauro Delgado Garzón, Magda Liliana Jiménez I., Aidée Esperanza González de Cely, Docentes Coinvestigadores Colegio Delia Zapata Olivella</i>	
Capítulo 5	67
Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas	
<i>Gabriel Alba -Universidad de La Salle- (Director del proyecto); Liliana Galindo (Universidad Los Libertadores); Germán Muñoz (Universidad Distrital); Miguel Peláez</i>	
Capítulo 6	97
Más allá de la integración escolar: La Inclusión como Acto Pedagógico	
<i>Patricia Elena Jaramillo Marín, (Directora del proyecto); Mónica Ruiz Quiroga, Nancy Pilar Castelblanco Cuenca, Ernesto Emilio Chaves Caro, Álvaro René Arévalo Ruiz</i>	
Capítulo 7	107
Bogotá: hacia la realización plena del derecho a la educación	
<i>Grupo Theseus: Fabián Acosta Sánchez, (Director del proyecto); José David Copete Narváez, Juliana Cubides Martínez, Andrés Felipe Mora Cortés, José Francisco Puello Socarrás y Paola Andrea Carreño. Con la participación de las maestras del Distrito: Carolina Rodríguez Bohórquez del Colegio María Montessori y Fanny Zambrano Orjuela del Colegio Técnico Industrial Piloto</i>	
Capítulo 8	145
Las prácticas de gestión curricular, corazón de la dinámica de formación en la escuela	
<i>María Gladys Álvarez Basabe. (Directora del proyecto)</i>	
Capítulo 9	167
La construcción de ambientes de aprendizaje en las matemáticas. Una apuesta por un camino hacia la inclusión	
<i>Gloria García (Directora del proyecto), Paola Ximena Valero Dueñas, Gabriel Mancera Ortiz, Julio Romero y Francisco Javier Camelo Bustos</i>	

Capítulo 10	189
Las TIC, una propuesta didáctica como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de lengua castellana en el colegio Rafael Bernal	
<i>Ignacio Jaramillo Urrutia, (Director del proyecto); Fanny Morales Valenzuela, Leonor Villanueva Díaz, Tomás Olmedo Hurtado</i>	
Capítulo 11	197
Tras las huellas de la implementación de propuestas de currículo interdisciplinario	
<i>Guillermo Chona Duarte, (Director del proyecto); Judith Elena Arteta Vargas, Guillermo Fonseca Amaya, Sonia Esther Martínez, Hilda Arango, Fulvia Edith Rodríguez, Beybi Yadira Romero, Edgar Ramírez M., Nidia Patricia Orozco B., Miguel Enrique Suárez D., Ruth Carolina Lara V., Nubia Cristina Rojas R., Mauricio Rojas T., Diana Sánchez Montoya, Sonia Álvarez Morales</i>	
Capítulo 12	217
Travesías urbanas. Vías pedagógicas para la ciudadanía contemporánea	
<i>José Aladier Salinas Herrera, (Director del proyecto), Gloria Reyes, Fabiola Rubio, Betty Morales, Eduit Cárdenas</i>	
Capítulo 13	223
Escuela, carnaval y construcción de lo público: una experiencia y muchas paradojas	
<i>Carlos Miñana, (Director del proyecto), Martha Orozco, José Gregorio Rodríguez, Profesores U. Nacional de Colombia; María Nilsa Castaño, Rosa Isabel Camelo, Profesoras Escuela Los Soches (Bogotá); David Gómez, Antropólogo.</i>	
Capítulo 14	245
La apertura del aula de ciencias para promover el desarrollo del pensamiento algebraico: el caso del profesor Simón, participante del Proyecto PROMICE	
<i>Cecilia Agudelo-Valderrama, (Directora del proyecto) y Rodolfo Vergel</i>	

Presentación

La educación constituye un factor cada vez más determinante en el desarrollo de toda sociedad, y como objeto de conocimiento es un campo que requiere ser investigado, reflexionado, analizado y dialogado desde diferentes actores, escenarios y campos del saber. En este sentido, estas páginas son el resultado de un proceso de investigación colaborativa realizado entre grupos de investigación de universidades y docentes investigadores de colegios de la ciudad, quienes hicieron alianzas estratégicas para realizar proyectos que posibilitaron analizar las realidades de la escuela desde diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas.

Los proyectos aquí presentados fueron seleccionados y acompañados en su ejecución dentro del marco de la convocatoria IDEP – Colciencias. En este proceso se invitaron a participar colectivos de investigación reconocidos por Colciencias, en alianza con grupos de docentes de colegios de la ciudad. El objetivo de promover estas alianzas fue el de conformar equipos colaborativos de investigación, entre los cuales se pudiese intercambiar saberes desde las diferentes experticias y experiencias: por un lado, el saber acumulado de los grupos de las universidades en procesos metodológicos de la investigación, fundamentación conceptual y epistemológica de los proyectos de investigación e innovación educativa y pedagógica; y por el otro, el saber emanado de la experiencia de aula de las y los maestros de los colegios participantes, de su amplio conocimiento en procesos didácticos y metodológicos y de la puesta en acción de experiencias innovadoras.

La alianza IDEP – Colciencias estuvo fundamentada en los propósitos comunes de las dos entidades, orientados a la investigación, la formación de investigadores, la consolidación y reconocimiento de grupos de investigación; aspectos todos que conducen a la producción de conocimiento educativo y pedagógico para elevar la calidad de la educación.

Teniendo en cuenta las principales problemáticas educativas y los lineamientos planteados en el Plan Sectorial de Educación, la convocatoria estuvo centrada en tres ejes temáticos:

- a) Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación.
- b) Pedagogías para la construcción del sentido de lo público en y desde la escuela.
- c) Currículo y transformación pedagógica.

Como resultado de esta convocatoria fueron seleccionados trece proyectos para ser apoyados y financiados por el IDEP. En este libro se incluyen los artículos producto de dichas investigaciones y del trabajo cooperativo en ellas realizado; del proceso de formación investigativa y de aprendizaje entre pares; de la conformación de alianzas y redes que fomentan la investigación en maestros y maestras, posicionando su quehacer en los escenarios educativos a nivel local, nacional e internacional.

Luisa Fernanda Acuña B.

CAPÍTULO

1

Relación universidad - escuela: Una experiencia de investigación colaborativa

Luisa Fernanda Acuña Beltrán¹
Liced Angélica Zea Silva²

Una de las primeras funciones que incumbe a la educación, es lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundado en el desarrollo, en la participación responsable de las personas y las comunidades.

Delors Jacques, La educación encierra un tesoro

El conocimiento de las problemáticas educativas proporciona criterios para direccionar los procesos hacia el logro de objetivos requeridos por la sociedad. Por eso se justifica la existencia y promoción de entidades e instituciones que propicien y realicen investigación como estrategia posible de aproximarse a las respuestas sobre las grandes preguntas que el sistema educativo actual plantea.

Los planes sectoriales de educación de Bogotá 2004-2008 y 2008-2012 han evidenciado la necesidad de generar en las instituciones educativas procesos de

-
- 1 Profesional especializada, Subdirección Académica IDEP; licenciada en psicología y pedagogía, magíster en estructuras y procesos del aprendizaje (énfasis en dificultades del aprendizaje), con estudios de neuropsicología infantil y aprendizaje escolar temprano.
 - 2 Asesora académica convenio IDEP – CAFAM. Licenciada en Matemáticas, Especialista en docencia de las ciencias y las matemáticas, experiencia en investigación en didáctica de las matemáticas en diferentes niveles escolares y universitarios .

mejoramiento que conduzcan a fortalecer las prácticas educativas, y por ende a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación en general. Desde esta mirada se plantea la importancia de analizar el papel desempeñado por los maestros, la pertinencia de los procesos y contenidos que se enseñan en la escuela, las interacciones pedagógicas y los ambientes de aprendizaje. En esa línea, uno de los caminos que posibilita hacer estos análisis y estudios de manera sistemática es la investigación.

En Bogotá se ha planteado la necesidad de generar una transformación pedagógica, reto que implica la recuperación y el fortalecimiento del saber, consolidar la identidad de las escuelas, desarrollar la capacidad de innovación y experimentación, diseñar y poner en marcha programas de estudios e investigaciones, el reconocimiento y la participación de los actores que conforman la comunidad educativa, e identificar las interacciones con la vida de la ciudad.

La investigación en educación y pedagogía demanda la participación de educadores analíticos, críticos de sus propias prácticas; interesados no solamente en los problemas educativos actuales sino en la puesta en marcha de desafíos que den respuesta a las demandas de un mundo globalizado y cambiante, y los procesos educativos deben apostar a que los sujetos sean capaces de relacionarse con otros de modo que conozcan y transformen su entorno.

En este sentido, la investigación educativa y pedagógica define su esencia a partir del ejercicio mismo de las prácticas pedagógicas y de la reflexión que sobre ellas genere el docente para la construcción de conocimiento pedagógico. La investigación y la innovación educativa constituyen algunas de las acciones profesionales docentes que aportan mayor conocimiento para el mejoramiento de las prácticas educativas³. El desafío de la investigación educativa, exige entonces la constante autorreflexión sobre los significados, sentidos y fines de las experiencias pedagógicas vinculadas a la acción social, ya que es necesario conocer las diferentes formas como se llega a la construcción de conocimiento.

Donald Schon plantea en su teoría de la “práctica reflexiva”, o “enseñanza reflexiva”, la imperiosa necesidad de un maestro que medite permanentemente sobre su enseñanza con el fin de transformarla mediante la identificación de problemas en la práctica, de manera que esta pueda ser sometida a la lógica abierta de la investigación científica⁴.

3 IDEP, “El carácter humano de la experiencia educadora”, en *Educación y Ciudad*, núm. 11, 2006.

4 Schon, D. “Educating the Reflective Practitioner”, Presentation to the 1997 meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., 1987.

En el contexto internacional, y particularmente en las reformas educativas que se han venido proponiendo a los sistemas educativos en América Latina, se identifican cuatro vectores de cambio⁵:

- La implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa motivado y apoyado por el Estado.
- La necesidad de articular educación, calidad y competitividad ciudadana con el fin de desarrollar en los individuos habilidades que los faculten para responder de manera efectiva a los códigos actuales.
- La evaluación como complemento necesario para constatar el cumplimiento de los estándares de calidad.
- La profesionalidad docente, cuyo propósito es el de estructurar su formación bajo parámetros de acreditación y certificación de los programas, junto con la revisión de los estatutos maestros.

Las demandas por cualificar las propuestas educativas, fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y ofrecer a los niños y jóvenes una educación de calidad para su desarrollo, requiere del análisis y comprensión sobre el papel de los maestros, desde varias perspectivas:

1. Capacidad para traducir las nuevas demandas educativas en las prácticas educativas.
2. Poder convertir sus experiencias y saberes en insumos fundamentales de educación.
3. Transformar las relaciones con los demás actores educativos (especialmente niños y jóvenes) de manera que conjuntamente se fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de estas capacidades está directamente relacionado con la mirada educativa con la que los maestros redimensionan sus acciones hacia los estudiantes y van construyendo su propio saber pedagógico a través de la investigación sobre y desde sus mismas prácticas. Por otra parte, para entender lo que sucede en la escuela, es necesario contar también con el análisis de otros actores e investigadores que pueden aportar en el proceso. Por eso en esta época es casi obligatoria la investigación cooperativa si queremos superar muchos de los inconvenientes presentes en nuestras aulas, por lo que las posibilidades de conformación de comunidad académica pueden constituirse en pilares de transformación y construcción de sentido del ámbito educativo.

5 Martínez Boom, Alberto, “La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas”, en Revista Colombiana de Educación, núm. 44, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003, pp. 12-39.

Con esta perspectiva, han surgido internacionalmente redes de investigadores que a través de alianzas estratégicas aúnan esfuerzos, comparten saberes y emprenden proyectos tendientes a una comprensión cada vez más profunda de la realidad educativa. Al respecto Nazif y Rojas (2000) describen cómo en América Latina de manera formal existen redes como las de la Unesco: Formación de Educadores (PICPEMCE); Formación y Capacitación de Educadores de Adultos; de Planificadores (Replad); de Información (SIRI). También están las no gubernamentales: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (Reduc) y el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (Crefal). Todas posibilitan la comunicación e intercambio entre centros e investigadores.

Estas redes se enriquecen gracias a los aportes de otras generadas alrededor de centros de investigación que a nivel regional desarrollan propuestas y proyectos desde los sectores público y privado, estableciendo así espacios de discusión académica, intercambio y socialización de saberes pedagógicos. Estos intercambios garantizan las condiciones apropiadas y necesarias para el debate, ponen de manifiesto inquietudes y objetos de conocimiento de los investigadores y brindan a la comunidad académica la posibilidad de interactuar sobre los campos de interés que les son comunes. Es así como desde la década de los ochenta se han incrementado los encuentros nacionales y regionales de investigación en educación.

En Colombia la estabilidad de estas comunidades académicas la brindan sobre todo las universidades, dado que uno de los intereses fundamentales de las instituciones de educación superior desde los años setenta ha sido ofrecer los medios para fortalecer los procesos educativos e investigativos. Ejemplo de ello es la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), entidad que dentro de sus objetivos misionales plantea el desarrollo de la investigación educativa, genera el querer estar a la vanguardia de los procesos pedagógicos del país y cuenta con los espacios académicos de confrontación requeridos para tal fin. Los objetivos investigativos que desde las facultades de educación se buscan constituyen base e insumo para la formación de semilleros de investigación, los cuales apuntan a que los procesos investigativos y de innovación estén presentes desde la formación inicial de los futuros maestros.

El contexto descrito devela la necesidad de que las relaciones entre universidad y escuela sean cada vez más articuladas y funcionales, de manera que tanto maestros como investigadores contribuyan al fortalecimiento del vínculo entre la práctica de enseñar y la experiencia investigativa, aspectos que redundarán finalmente en la calidad de la educación.

En esta vía, el IDEP y Colciencias, instituciones que tienen como propósitos comunes la investigación, la formación de investigadores y la producción de conocimientos para la solución y comprensión de problemas con miras al mejoramiento de la calidad de la educación, durante los años 2007 y 2008 convocaron a grupos de investigación reconocidos por Colciencias para que presentaran proyectos de investigación en trabajo conjunto con docentes investigadores e innovadores de colegios públicos y privados de Bogotá. Se pretendió así fortalecer vínculos académicos entre investigadores de universidades y maestros investigadores de colegios. La convocatoria se realizó alrededor de tres temas o ejes específicos, coherentes con los planteamientos y necesidades evidenciados en el plan sectorial de educación:

- a) Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación.
- b) Pedagogías para la construcción del sentido de lo público en y desde la escuela.
- c) Currículo y transformación pedagógica.

Como resultado de esta convocatoria, en la que se presentaron inicialmente 60 propuestas, se seleccionaron 13 para ser apoyadas y financiadas por el IDEP:

EJE 1 Pedagogías alternativas para la construcción de ciudadanías críticas	EJE 2 Experiencias curriculares de transformación pedagógica que trasciendan el escenario escolar	EJE 3 Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación
El sentido de lo público en el marco de la experiencia pedagógica y ambiente de aprendizaje en el aula: la autoorganización. Escuela Pedagógica Experimental - Colegios: Entre Nubes, Antonio Baraya, Gustavo Restrepo, José Martí, Técnico Menorah, EPE.	El trabajo interdisciplinario del currículo, una posibilidad de transformación pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional - Colegio El Japon.	El aprendizaje y la enseñanza mediante las TIC: ¿se está transformando el aula? Universidad de la Sabana – Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero.
Travesías urbanas, vías pedagógicas para la ciudadanía contemporánea. Universidad Central – Colegio Mercedes Nariño.	El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios. Escuela Pedagógica Experimental – Colegios La Belleza - Los Libertadores, San Pedro Claver y Liceo Femenino Mercedes Nariño, Colegio Rafael Uribe Uribe, EPE.	Las TIC: una propuesta didáctica como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de lengua castellana en el Colegio Rafael Bernal Jiménez. Corporación Universitaria Minuto de Dios – Colegio Rafael Bernal Jiménez.
Haciendo pública la escuela pública: dos caminos. Universidad Nacional de Colombia – Colegios Portal del Sol y Los Soches.	ITCI: Investigación-acción para la transformación e integración curricular interdisciplinaria: hacia una reflexión crítica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la IED Delia Zapata Olivella. Universidad de La Salle – Colegio Delia Zapata Olivella.	Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas. Universidad de La Salle - Colegios Nuevo Chile y El Destino.

EJE 1 Pedagogías alternativas para la construcción de ciudadanías críticas	EJE 2 Experiencias curriculares de transformación pedagógica que trasciendan el escenario escolar	EJE 3 Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación
La educación y lo público. Tendencias y construcción participativa en Bogotá. Universidad Nacional de Colombia – Institución Educativa María Montessori.	Prácticas de gestión curricular en los niveles de preescolar, básica y media. Universidad Javeriana – Colegio Nuevo Gimnasio, Liceos Contadora, Chorrillos, Álvaro Gómez Hurtado.	
	Reinventando el currículo y los escenarios de aprendizaje de las matemáticas. Universidad Pedagógica Nacional – Colegio Federico García Lorca.	
	Promoción de un enfoque interdisciplinario y de resolución de problemas en el inicio del trabajo algebraico escolar: integrando contextos de ciencias y el uso de tecnología digital. Universidad Distrital – Colegio María Mercedes Carranza, CED Bosco III, Anexo San Francisco de Asís.	

Con el fin de afianzar un proceso de acompañamiento e interlocución académica con los grupos de investigación el IDEP estableció una alianza con el Departamento de Investigación Pedagógica de Cafam. El equipo académico conformado entre el IDEP y Cafam identificó cada experiencia investigativa, sus potencialidades, posibilidades y logros que conducen significativamente al mejoramiento de las prácticas educativas.

Este ejercicio colaborativo posibilitó establecer un diálogo de saberes entre investigadores con amplia trayectoria y maestros de colegios interesados en investigación; generó espacios de análisis y debate sobre las formas de “hacer en el aula”, didácticas, metodologías, relaciones en la escuela; facilitó conocer de cerca realidades sobre las que algunas veces sólo se construyen teorías y ámbitos hipotéticos. Este proceso logró, entre otros aspectos, que la mayoría de los colectivos de maestros decidieran consolidarse como grupos de investigación y que en los ya existentes se crearan espacios de construcción pedagógica.

Síntesis de algunos resultados

El proyecto de investigación colaborativa IDEP-Colciencias le apostó a los siguientes objetivos:

- Fomentar la formación y el espíritu investigativo de los maestros.
- Fortalecer los vínculos académicos e investigativos entre las entidades que apoyan y fomentan la investigación escolar y la producción de conocimiento

(Colciencias, IDEP, universidades, institutos, colegios y grupos de Investigación) a partir de los temas enunciados.

- Crear alianzas entre grupos reconocidos por Colciencias y equipos de maestros de instituciones educativas interesados en desarrollar proyectos de investigación, como una forma de fortalecer el trabajo cooperativo, la formación investigativa y el aprendizaje entre pares.

Al respecto se pueden identificar cinco elementos, planteados por la asesora académica Liced Zea⁵, que evidenciaron el alcance de estos objetivos en la convocatoria:

1. La alianza interinstitucional establecida para el seguimiento académico y técnico de los proyectos permitió optimizar los procesos de investigación mediante el acompañamiento, la asesoría y la capacitación que proporcionó la convocatoria. Acciones como esta ponen de manifiesto la necesidad de establecer vínculos entre entidades que promuevan el desarrollo científico en función del mejoramiento de la calidad educativa.
2. Uno de los criterios para poder acceder a la convocatoria era el de establecer alianzas entre equipos de investigación reconocidos y colectivos de maestros de colegios, para desarrollar sus propuestas. En estos términos, dentro de los trece proyectos aprobados se encontraron tres tipos de dinámicas:
 - a) Las investigaciones lideradas por los equipos de investigación.
 - b) Las investigaciones lideradas por los maestros de colegios.
 - c) Las investigaciones que contaron con maestros investigadores (docentes de colegios que se desempeñan también como investigadores universitarios).

Estos grupos tuvieron como eje común la apuesta por la articulación de saberes y la potenciación de los papeles investigativos.

3. Se fortalecieron redes y alianzas entre grupos de investigación reconocidos y maestros. Si bien los nexos investigativos se han venido gestando desde procesos anteriores, la convocatoria garantiza su consolidación y la legitimación del maestro como investigador y dinamizador de procesos pedagógicos.
4. De los procesos de investigación desarrollados en esta convocatoria se lograron constituir tres nuevos grupos de maestros investigadores registrados en Colciencias:
 - a) Grupo Educación y Pedagogía, del colectivo de maestros de la investigación “ITCI: Investigación-acción para la transformación e integración curricular interdisciplinaria: hacia una reflexión crítica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje”, de la IED Delia Zapata Olivella.

5 Zea Silva, Liced Angélica, asesora académica, convenio IDEP-Cafam, Informe final, febrero de 2009.

- b) Grupo EOS, del colectivo de maestros de la investigación “Las TIC, una propuesta didáctica como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de lengua castellana en el Colegio Rafael Bernal Jiménez”.
- c) Grupo Comunidad y Educación, del colectivo de maestros de la investigación “El trabajo interdisciplinario del currículo, una posibilidad de transformación pedagógica”.

La conformación de estos equipos permite evidenciar cómo estas alianzas son pilares en la formación de maestros investigadores, legitiman la labor docente y transforman las prácticas pedagógicas.

- 5. De igual forma, se consolida la creación de colectivos con alta inquietud por las discusiones académicas y el dar a conocer a la comunidad los procesos investigativos.

Análisis de la población beneficiada e impacto de la convocatoria

Inicialmente, del grupo de 121 participantes en los proyectos aprobados, 74 eran docentes vinculados a instituciones educativas; 47, investigadores de universidades públicas y privadas, 6 de ellos vinculados con el Distrito. La convocatoria permitió identificar maestros con perfil investigativo y preocupados por las problemáticas propias de sus instituciones.

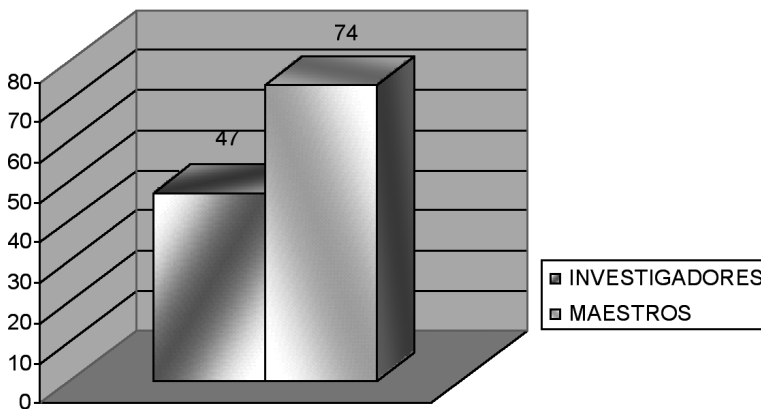


Gráfico 1

Investigadores participantes en los proyectos aprobados en la convocatoria

Finalmente, el número de maestros participantes en la convocatoria aumentó de manera considerable.

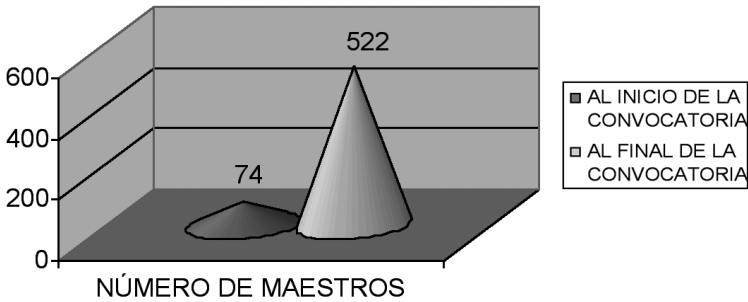


Gráfico 2

Número de maestros participantes en los procesos investigativos de la convocatoria

Esta diferencia se debe al impacto de las investigaciones en las instituciones educativas, acorde con las dinámicas que se gestaron, pues directa e indirectamente los maestros llevaron mensajes y propiciaron reflexiones.

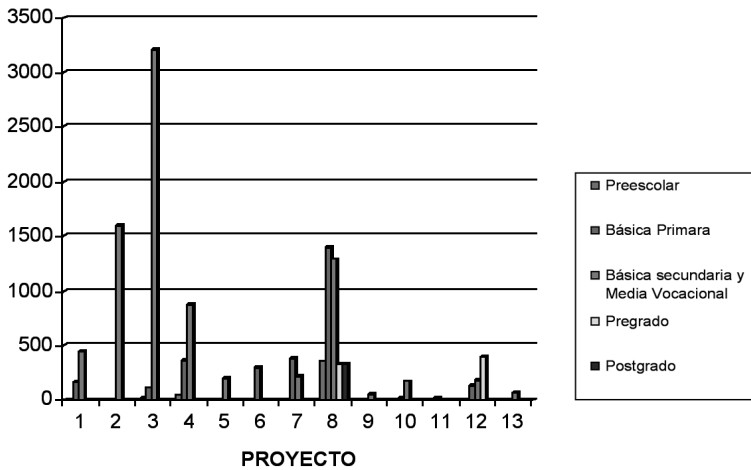


Gráfico 3

Número de estudiantes que participaron en las investigaciones.

La siguiente tabla contiene, por cada una de las 13 investigaciones, el número de estudiantes que participaron en ellas.

Tabla 1

Número de estudiantes participantes en las investigaciones de la convocatoria, por niveles académicos.

Niveles educativos	Investigaciones													N° Estudiantes
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Preescolar			20	40				353						413
Básica primara	160		107	362		300	380	1.396		23	23	136		2.887
Básica secundaria y Media vocacional	445	1.600	3.200	867	200		212	1.292	44	174		177	64	8.275
Pregrado					3	2	2	330	6			391		734
Posgrado					2		1	330	2					335
	605	1.600	3.327	1.269	205	302	595	3.701	52	197	23	704	64	12.644

Los gráficos que siguen permiten un análisis comparativo de la población beneficiada teniendo en cuenta los ejes temáticos de la convocatoria. Por ejemplo, a pesar de que la mayor cantidad de proyectos se encontraban inscritos en el eje 2, “Experiencias curriculares de transformación pedagógica que trasciendan el escenario escolar”, el mayor número de estudiantes beneficiados se dio en el desarrollo de las investigaciones adelantadas en el eje 1, “Pedagogías alternativas para la construcción de ciudadanías críticas”, siendo el eje 3, “Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación” el que trabajó con menos población.

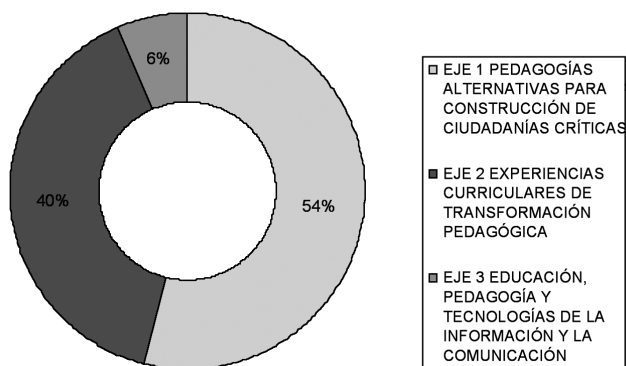


Gráfico 4

Población estudiantil beneficiada, por ejes.

Además, los gráficos presentados constituyen solamente una muestra de los múltiples resultados y aportes de este proceso de investigación colaborativa. Podríamos sintetizar diciendo que a lo largo de la convocatoria tanto los investigadores de las universidades como los maestros investigadores de los colegios tuvieron la oportunidad de analizar la realidad educativa a la luz de múltiples perspectivas y propiciaron espacios de reflexión en donde el reconocimiento y la valoración del otro y su saber ampliaron los horizontes del conocimiento pedagógico.

En conclusión, estos proyectos plantearon la necesidad de explorar otras formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, formar sujetos participativos y generar para ellos otras opciones educativas que les posibilite de manera significativa conocer y transformar su entorno. Finalmente, los mayores beneficiados de estos proyectos fueron los estudiantes.

CAPÍTULO

2

El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios

Investigadores principales del grupo de investigación

Formación de maestros de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental

Fanny Esperanza Landínez G., C. D. La Belleza, Los Libertadores

Gloria E. Vásquez, Escuela Pedagógica Experimental

Dino de J. Segura R. (asesor), Corporación EPE

Otros investigadores del Grupo de Primaria de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental

Martha Cecilia Niño, C. D. San Pedro Claver

Yomaira Rodríguez, C. D. Rafael Uribe Uribe

Janneth Mora, C. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño

Solita Saavedra, Escuela Pedagógica Experimental

Maestros investigadores participantes en el proyecto

Edith Yate, C. D. Tomás Rueda Vargas

Deisy Montes, C. D. La Belleza, Los Libertadores

M. Ángela González, C. D. La Belleza, Los Libertadores

Luz Marina Cardona, C. D. San Pedro Claver

Luz Dary Rodríguez, C. D. La Belleza, Los Libertadores

Flor Elisa Roperó, C. D. Rafael Uribe Uribe

Julia Hernández, C. D. Rafael Uribe Uribe

Nubia Inés Bernal, C. D. San Pedro Claver

Introducción

Existen suficientes comentarios positivos al trabajo por proyectos en cuanto a los ambientes, pues éstos hacen que las relaciones entre estudiantes, maestros y problemáticas promuevan el gusto y entusiasmo por las actividades que se realizan.

Las incidencias del ambiente de trabajo características de los proyectos escolares van, sin embargo, mucho más allá, y como lo muestra la mirada crítica a cinco experiencias recientes adelantadas en Bogotá, tienen una influencia determinante en aspectos formativos y caracterológicos. Tal es el caso de la posibilidad que se brinda y se promueve de ser protagonistas de su aprendizaje; al ser constructores de su tiempo dejan de esperar fatalistamente lo que les va a pasar en el aula y más bien modelan, planean y construyen su vida y su realidad desde las exigencias de anticipación que plantean los proyectos.

Por otra parte, la posibilidad de crecer en colectivos de pares articulados por metas compartidas y elaboradas por los estudiantes (los proyectos, las intenciones, los planes), nos lleva a buscar la autoorganización y autorregulación y a valorar otras dimensiones de convivencia como la responsabilidad frente a la obediencia o el protagonismo ante la pasividad.

La observación de lo que sucedía en estos proyectos permitió ver las prácticas escolares desde la formación como un hecho trascendental y no simplemente restringido a aprendizajes de informaciones tan banales como su importancia limitada para comprender el mundo.

Obediencia y escuela

Una de las miradas con que usualmente se observa la calidad del trabajo de los maestros está asociada con la capacidad que tiene de manejo del grupo, y ésta se mide desde la idea de que si mantiene a los estudiantes sentados en silencio y atendiendo a las instrucciones del maestro, tiene dominio del grupo y se reconoce a los estudiantes como un grupo disciplinado. Este reconocimiento social está tan enraizado en la escuela que se considera de manera natural como la mejor opción para que los estudiantes aprendan y el ambiente propicio para que el profesor enseñe.

Este ambiente se logra con frecuencia porque la escuela se mueve desde una concepción de conocimiento por transmisión, donde la memorización y la repetición de lo que dice la autoridad, ya sea el maestro o el texto, es lo que se debe aprender, y por una concepción de convivencia definida por el cumplimiento de las normas y el sometimiento obediente a la autoridad. Desde esta perspectiva el papel del maestro se centra en transmitir informaciones y normas que usualmente

están definidas por agentes externos, y el del estudiante en repetir lo que escucha y acatar órdenes.

Visto así, los maestros y los estudiantes no tienen ni la necesidad ni el espacio para crear, ni para pensar o producir sus propias ideas, pues en la escuela ya todo está definido, basta con ser obediente y tener buena memoria.

Es decir, se logra tener éxito en la escuela si se obedece y se hace lo que otros quieren, tanto desde el punto de vista de lo que se aprende en contenidos como en la manera de abordar la vida y resolver las situaciones que se presentan a diario.

¿Cómo se define la obediencia?

La obediencia es la conducta más fomentada desde la infancia; y la desobediencia, la más sancionada. Ello genera un reflejo condicionado hacia la obediencia. En cada contexto escolar, de acuerdo con la cultura que lo legitima, la obediencia se reconoce como virtud y está asociada a la formación de valores y a las buenas costumbres. Por el contrario, la desobediencia se ve como defecto y se castiga.

En concordancia, la escuela se organiza para homogeneizar, de manera que todos los estudiantes aprendan lo mismo, se uniformen, respondan de igual manera. Es decir, que no se vean como sujetos autónomos e independientes, disminuyendo así la percepción de sí mismos y su capacidad de reconocerse como sujetos pensantes capaces de responder por sus ideas y actos.

En consecuencia, aprendemos en la obediencia:

- Quien controla la conducta del estudiante es otra persona y no él mismo.
- La relación correcta con la autoridad es la obediencia.
- La autoridad siempre plantea la verdad.
- Se es correcto si se está dentro de los cánones de la autoridad que la cultura legitima.
- Los mandatos de la autoridad son los que definen qué aprender y cómo enseñar.
- Como ya está definido lo que se debe aprender, no se requiere crear, ni es posible que los pares puedan aportar algo válido.
- Los conflictos de convivencia se manejan desde el poder enmarcado en la autoridad de la norma establecida por los manuales de convivencia.

La autoridad y la norma en el trabajo por proyectos

En un proyecto puede darse que cierta norma establecida pierde su razón de ser ante la necesidad de establecer acuerdos para desarrollarlo. Veamos un ejemplo de organización, el de La Tienda Mañanera¹.

Como los niños han ido a la tienda, y es posible también que algunos colaboren en la de su familia, saben cómo se maneja ese negocio y por lo tanto aportan ideas para acordar con la maestra la manera de atenderlo:

“Toca saber contar la plata, tener las manos limpias, atender bien, no regañar, cobrar lo justo”.

En esta interacción alumno-docente el origen de la norma no está establecido por un agente externo a la institución educativa, ni surge de la arbitrariedad, por imposición, sino desde el conocimiento, según un contexto y un devenir de tal o cual actividad; una situación real cambia la manera de concebir la autoridad.

Otro ejemplo: las niñas del C. D. San Pedro Claver querían criar animales en la institución. Al consultar con la maestra la viabilidad de desarrollar este proyecto, se dieron cuenta de que no era posible. Optaron, entonces, por el de la huerta escolar².

A partir de estos casos podemos concluir cómo a partir del diálogo se logran construir acuerdos, en un ambiente donde los deseos, las ideas propias y los argumentos no son obstáculos para reconocer los puntos de vista del otro y la necesidad de aceptarlos, aun siendo divergentes.

Los acuerdos y la participación en el trabajo por proyectos

En todo trabajo por proyectos la participación es una de sus principales características, y ésta requiere de unas formas organizativas que usualmente no están definidas en los manuales, lo cual conduce a que los actores se pongan de acuerdo sobre la manera de lograr los fines propuestos.

Llegar a acuerdos requiere de un ejercicio colectivo de argumentación y debate, genera compromiso colectivo, donde los estudiantes se sientan protagonistas y al tiempo asuman sus compromisos en los trabajos que deben realizar.

1 C. D. San Pedro Claver, proyecto “La Tienda Mañanera”, 3.er grado, 2008.

2 C. D. Liceo F. Mercedes Nariño, proyecto “La Huerta”, 4.o grado, 2008.

El docente, por su parte, se encuentra ante preguntas cuyas respuestas desconoce, e imprevistos, conduciéndolo a situarse frente a los alumnos como una persona que no lo sabe todo, pero, como ellos, está en la posibilidad de emprender búsquedas y recurrir a quienes tienen experiencia o conocimiento sobre cada particular. En esta dinámica los estudiantes aprenden que el conocimiento no es algo acabado y pueden aprender paralelamente con sus maestros.

El protagonismo en el aula no es exclusivo de quienes imparten la enseñanza; los estudiantes intervienen en los temas, proponen y controvierten; es un ejercicio que permite a cada uno reconocerse y, por supuesto, reconocer a los demás como sujetos con experiencias y conocimientos valiosos. En esta interacción se reconoce que el maestro no es el único que lleva el conocimiento al aula.

La norma como construcción propositiva

Venimos de una tradición social, familiar y escolar donde la norma está enmarcada en la prohibición y la negación; el espacio para el libre albedrío es mínimo; la constante es el no hacer esto o aquello. El que todo está definido por la autoridad es uno de los aprendizajes interiorizados desde la infancia, como lo registran los integrantes del proyecto “La Tienda Mañanera” en una salida a la plaza de mercado:

En la calle las normas son: “No botar basura”, “No dañar la naturaleza”, “No correr”, “No...

Al respecto, un aspecto que debemos destacar en los proyectos que se llevan a cabo en la institución San Pedro Claver es la manera como los acuerdos no están limitados a la negación, al *no* hacer, pues se plantean desde una mirada propositiva, como se hizo para decidir el manejo de la tienda; se establecen desde el reconocimiento del otro como sujeto con derechos. Es en este contexto donde se legitiman. Veamos un caso ilustrativo: pese a que no se permite manipular cuchillos, cuando se está cocinando es necesario utilizarlos, por ello se establecen acuerdos para realizar la actividad sin accidentes.

Autonomía en los proyectos

Ni el currículo, ni una temática determinada, orientan los proyectos; en algunos casos el maestro es quien busca la manera de ajustar los currículos a éstos. Dicha situación genera angustia en los docentes, frente a la usual certidumbre de enseñar lo que está determinado. Sobre ellos se ejerce presión por parte de los programas, de sus compañeros docentes y de los padres de familia; sienten el peso de la tradición, la obligación y la creencia en que, como siempre se ha hecho así, así debe seguirse haciendo.

De modo que en los proyectos usualmente existen tanto maestros como estudiantes obligados a emprender la búsqueda de rutas que los lleven a buen término. No existe una ruta única para todos los estudiantes, ni para todos los proyectos, ni todos los grupos se interesan por lo mismo, así los maestros hayan planeado actividades similares o con una misma intención, como en el proyecto “El Mar”³:

Todos los grupos tienen énfasis diferentes; por ejemplo, hubo uno que se interesó más en la mantarraya, otro en los tiburones, otro en los delfines...

Los alumnos se sienten reconocidos cuando sus intereses son tenidos en cuenta: para escoger el animal que van a estudiar, como el ejemplo anterior; cuando reconocen formar parte de un problema, sea el caso de las tribus urbanas o los embarazos adolescentes, etc. Al verse reconocidos y protagonistas sienten el compromiso de trabajar en los proyectos y el ánimo de proyectarse como estudiantes e individuos con ideas propias.

En esta dinámica, ni los maestros ni los estudiantes se encuentran maniatados a seguir los mandatos de los contenidos, sólo requieren elaborar su obra colectiva, planear y diseñar las actividades en forma coherente con el proyecto. De esa manera, unos elaboran los modelos, otros realizan los videos, etcétera.

El conocimiento no se plantea como la verdad

Uno de los aprendizajes usuales en la escuela consiste en que el conocimiento es una verdad absoluta, por tanto, se enseñan verdades establecidas por los planes de estudio, bien definidas en los textos escolares; así, estudiantes y maestros repetimos informaciones que memorizamos y, en muchos casos, no comprendemos.

Sucede con frecuencia que los maestros no encuentran útil su enseñanza, pero tampoco van más allá de cumplir con los programas. Así pues, asumen su labor en el aula de manera obediente y saturan a los estudiantes con información carente de sentido. Como consecuencia, la actividad escolar se torna, por un lado, un aprendizaje monótono, y por otro, un ejercicio descontextualizado, que probablemente sólo tendrá valor en las pruebas del Estado.

Otro aprendizaje erróneo en la escuela es el de la necesidad de sancionar, o en el mejor de los casos, evitar. Esto conduce a una rigidez en el pensamiento que limita la posibilidad de crear, de explorar y aventurarse a conocer lo no determinado. En el trabajo por proyectos es posible equivocarse y aprender de los errores, como lo ejemplifican las niñas del Liceo Femenino:

3 C. D. Rafael Uribe Uribe, proyecto “El Mar”, preescolar, 2008.

También tuvimos un árbol de naranjo, el cual no duró mucho tiempo, no creció...

En esta actividad, que se puede definir como algo *no exitoso*, una equivocación, las niñas buscaron la razón por la cual su naranjo no creció; de las explicaciones que surgieron no se llegó a una sola razón, aprendiendo, entre otras cosas, algo muy importante: frente a una situación real no hay verdades únicas, sino que pueden existir varios factores determinantes en el éxito o en el fracaso.

Lo hecho en los proyectos es un aprendizaje para la vida, pues permite que los estudiantes, de manera autónoma, proyecten sus obras en la casa y también las apliquen en su cotidianidad como un conocimiento. A propósito, el siguiente comentario⁴:

[...] como acá estamos haciendo reciclaje, en mi casa también hicimos tres canecas: una para desechos orgánicos, otra para papel, porque en mi casa casi no sale cartón, y otra para la basura.

Los aprendizajes sobre el manejo de las basuras generaron en muchas niñas, primero, una mirada crítica frente a lo que se consume, y segundo, la necesidad de poner en práctica lo aprendido, incidiendo en la vida cotidiana de su familia y contribuyendo a la solución de una problemática ambiental contemporánea. Esta labor, así como la de sembrar y cultivar en sus casas, surgieron espontáneamente.

Transformación cultural: el tiempo en los espacios escolares

“Los sujetos son unos seres en el tiempo”⁵, no somos destemporalizados, el hombre existe en él; está dentro, fuera, hereda, incorpora, modifica. De ahí que la masificación implique el desarraigo del hombre, su “destemporalización”, acomodamiento, ajuste, la pérdida de identidad como sujeto y la nulidad de la conciencia. Así, no seríamos conscientes de las huellas culturales que marcamos cuando actuamos de tal o cual manera, pues estaríamos acostumbrados culturalmente, y en particular en la escuela, a ver las cosas y la cotidianidad como causa-efecto: el maestro enseña, el estudiante aprende, y por consiguiente en la evaluación se medirá lo que se enseña, poco interesaría la forma como se construyen las ideas y los conceptos.

¿Cómo “avanzar” y transformar esta cultura en la que estamos inmersos, especialmente desde el aula, lugar en el que se construyen muchas de estas concepciones? En algunas escuelas colombianas se lucha contra esa “destemporalización”, contra esa masificación, contra esa mirada unilateral de causa-efecto, sobre todo cuando se piensa en el ambiente escolar en términos de innovación, esto es, de

4 C. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, proyecto “Los Cotidianos”, 4.o grado, 2008.

5 Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, 1973.

aprendizaje, relaciones, interacciones, convivencia, organización y planificación; ambiente entendido como una red compleja que se teje y desteje, y aun destejiendo se aprende y construye. Precisamente esa es otra característica de la innovación: la permanente modificación y ajuste del actuar colectivo debido al debate entre los pares escolares. Debatir es conversar, y al dialogar se toma conciencia, se enriquecen puntos de vista particulares, se amplían los horizontes, pues es válido dudar, buscar, proponer y fortalecer tanto los asuntos particulares como los sociales.

En la compleja red del ambiente escolar agudizamos la mirada trabajando proyectos interdisciplinarios desde la perspectiva de comprender que somos sujetos “en el tiempo”, con derecho y capacidad de crear, de proponer, de estar dispuestos a lo nuevo con plena conciencia y libertad. En este sentido, la intersubjetividad emerge en una circunstancia favorable a la apertura de las relaciones con el conocimiento, con el mundo, con la búsqueda del saber y del comprender, por tanto, “se van temporalizando los espacios geográficos, se hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo, y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad de la sociedad”⁶ y de la escuela.

La temporalización en los proyectos inter-disciplinarios implica una preocupación consciente por lo local y una alternativa para evitar que la escuela desaparezca, convirtiéndose en el futuro en un *no lugar*; es decir, un espacio sin identidad, sin relaciones, sin historia, esencialmente global. Freire advierte la necesidad de una permanente actitud crítica para poder comprender los temas y las tareas de cada época y responder debidamente a las aspiraciones, deseos y plenitud histórica de la humanidad; en contraposición a lo que suele ocurrir en la masificación.

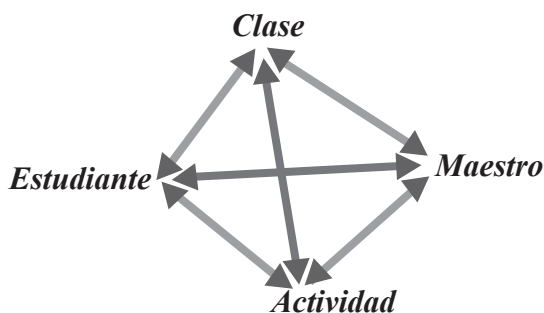
Comprendernos como sujetos temporales nos exige la formación y el desarrollo de un espíritu flexible para reconocer a los otros y trabajar colectivamente. Por esta razón los proyectos interdisciplinarios se definen en construcción constante, su *planificación flexible* se halla en continua tensión: arrebatarle al azar la improvisación y la pasividad de los sujetos y a la vez potenciar las ideas que emergen. En la historia de las ciencias el “azar” ha jugado un papel clave para hacer aportes importantes a la humanidad, como en los casos de Rutherford cuando inventó el núcleo atómico, el de Flemming con la penicilina, o Beckerel ante las placas fotográficas y la radioactividad.

Pero esto sólo fue posible gracias a un contexto de búsqueda y experimentación; se tenía la mirada puesta sobre un problema que muy seguramente les quitaba el sueño a estos científicos y a sus grupos de trabajo. Entonces, se puede hablar de un

6 Ibidem.

“azar” relativo, distante de una idea generalizada en algunos lugares del mundo: hacer esto o aquello, pues “por el camino se arreglan las cargas”. Es cierto que en el trabajo por proyectos interdisciplinarios se camina como en un laberinto, pero esto no significa andar a ciegas, sino por el contrario, con cuidado, reflexionando, rectificando, buscando y estudiando.

La planificación flexible en los proyectos inter-disciplinarios pasa por la tríada maestro-estudiante-actividad, constituyendo un sistema abierto de múltiples vínculos con el contexto, lo cual nos recuerda el énfasis que hemos de concederle a las actividades planteadas para actuar decididamente y evitar, entre otros rumbos, que la escuela sea convertida en un *no lugar*:



Algunas experiencias desarrolladas por proyectos en colegios distritales durante el año 2008, en preescolar, primaria y secundaria, muestran cómo los estudiantes construyen las propuestas y aprenden de éstas:

Incluyendo al coordinador, profesores y estudiantes, hicimos cincuenta encuestas. Siempre descubrimos cosas nuevas, y si sabemos eso, es un conocimiento más para el proyecto. Por ejemplo, saber que no sólo existen los EMO [un estilo de música], sino otras culturas; en la forma de vestir, pensábamos que quienes se vestían de negro consumían drogas; muchos se visten de azul, que significa libertad, tienen símbolos que representan algo determinado. Nunca pensamos en su ideología, por eso hay que profundizar en lo que son, para ver qué nos pueden aportar. Criticábamos, pero ahora sabemos que tienen una vida, un futuro⁷.

Así mismo, en el trabajo por proyectos disciplinarios e interdisciplinarios se parte de la posibilidad de ser protagonista en la planificación conjunta de tareas, reconociendo la capacidad de construir mediante el deseo y la voluntad, así esas tareas adquieren más sentido cognitivo y mayor alcance convivencial. Incluso la institución educativa comienza a relativizarse para los estudiantes y para los maestros, pues las unidades temáticas se reacomodan y hasta desaparecen, dado el compromiso no sólo por los temas sino por las búsquedas individuales y colectivas

7 C. D. La Belleza - Los Libertadores, proyecto “Culturas Juveniles”, undécimo grado, 2008.

conscientes, logrando que existan otros tipos de organización en donde dialoguen estructuras curriculares diferentes y los proyectos adquieran dinámicas propias.

En cada edad percibimos el tiempo de manera distinta y por tanto las actividades derivadas de los proyectos también adquieren otras dimensiones, como en la noción de libertad, que nos permite a los sujetos pensar y decidir, de gran significado en los cambios culturales. Por ello es importante empezar a temprana edad a desarrollar un pensamiento flexible y crítico que nos conduzca tomar decisiones en un ambiente de albedrío responsable que beneficie tanto a los intereses individuales como colectivos.

Desde la perspectiva de la *planificación flexible* en el trabajo por proyectos emergen por lo menos dos cambios sustantivos respecto de la cultura escolar: en el primero, el profesor ya no solo “prepara” la clase, también “se prepara” para ella; en el segundo, el estudiante no sólo es receptor sino propositivo, y llega a la clase con inquietudes, demostraciones, ideas. Así es más fácil lograr que en una actividad se cumpla con lo planeado, igual si se trata de una salida al parque, la realización de una fiesta o una exposición, construir una maqueta o realizar un invento.

Estudiantes de sexto grado lo comentan de la siguiente forma:

Nos gustó trabajar así, todo surgió del grupo y lo hicimos muy unidos. Cada uno hace algo, yo elaboré los dientes y el aparato digestivo, él investigó, ella compró la plastilina y también colaboró. Esta clase es más “chévere” porque nos distraemos y *hacemos las cosas por sí mismos*, aprendimos de los demás preguntando y viendo trabajar a los demás⁸ (énfasis nuestro).

En los proyectos surgen interrogantes que en el futuro se transforman en acciones gracias al compromiso y la emoción de proponer y construir. Esto sucede si en los proyectos los estudiantes están auténticamente reconocidos como sujetos partícipes, significando entonces que en clase se escucha y hay diálogo que facilita tomar decisiones. Este ambiente de trabajo se experimenta tanto con niños de primaria como con jóvenes de secundaria:

...la propuesta de la Feria de los Cotidianos se inició porque muchas niñas tenían preguntas que germinaron la idea de la huerta.

Detengámonos un poco en la afirmación “surgió la propuesta de hacer una feria”, porque cuando las niñas del Liceo Femenino llegaron a este punto es inevitable recordar una idea que a propósito de la concepción del tiempo expresa Vallejo (1976), citando a Guyau: “El porvenir no es lo que viene a nosotros, sino hacia donde nosotros vamos. Hay que desear, hay que querer, y marchar para crear el porvenir”⁹.

8 C. D. Tomás Rueda Vargas, proyecto “El aparato bucal”, 6.o grado, 2008.

9 Vallejo, A. J. El misterio del tiempo, Candelaria, Valle, 1976.

Las experiencias cotidianas, la asociación entre las acciones propias y la transformación de las situaciones y objetos por el ambiente que rodea a los sujetos, constituyen una idea de temporalización; para las niñas del Liceo Femenino fue evidente que sembrar semillas de naranja no era suficiente para garantizar el crecimiento del árbol y pronto asociaron posibles causas. Si la maestra desde el comienzo les dice: “no siembren las semillas de ese modo”, tal vez ellas no habrían determinado los elementos que surgieron en la discusión.

La planificación colectiva de una actividad afirma la posibilidad de hacer real la idea de tener en nuestras propias manos el futuro, decidir qué se quiere hacer con él y participar en su construcción. Si este no sólo fuera un propósito en la escuela sino que se viviera en la cotidianidad, estaríamos dando un gran paso al desarrollo del pensamiento científico. Y esto significa tener múltiples pensamientos estructurados, dinámicos, capaces de leer el mundo y por lo tanto de refutarlo o prohibirlo.

Los estudiantes del ciclo inicial de uno de los colegios que trabajó por proyectos dibujaron cómo sería el momento de la salida a una granja en las afueras de la ciudad, la maestra lo describe así:

Los dibujos que mostraban cómo iba a ser la salida a Mosquera fueron variados y permitieron observar la percepción que cada estudiante tenía de esa futura situación; por ejemplo, algunos pintaron un solo bus y unos cuantos estudiantes preparándose para la salida; otros ocuparon varias hojas, porque decían: “van a venir muchos buses, no van a caber en la calle, y tienen que subirse hasta los de bachillerato”¹⁰.

Cuando todos son dueños de la actividad y trabajan para que salga bien, cuando una salida está sintonizada con lo que se hace, con una pregunta o inquietud se pueden apreciar objetividades y subjetividades:

Me interesa ver del mar las sirenas [sic], los pescados, los calamares. Los calamares se esconden detrás de una piedrita porque esa es su casa, y si crecen buscan otra más grandecita...¹¹

Como sujetos temporales estamos en continua reflexión; tanto estudiantes como maestros nos entusiasamos con nuestras búsquedas y participamos activamente en el proceso del conocer. Ya no se es objeto de la fatalidad de un futuro que nos avasalla sino protagonistas de un presente que se construye.

Los estudiantes de undécimo grado hablan de su proyecto:

10 Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores. Proyecto: La fiesta. Primer grado. 2008.

11 C. D. Rafael Uribe Uribe, proyecto “El Mar”, preescolar, 2008.

P: ¿Qué dio origen al proyecto?

R: La controversia que hay entre la gente a causa de las tribus urbanas. Y porque algún miembro del grupo se identifica con alguna de ellas; esto influye en la investigación.

P: ¿Qué han aprendido?

R: Lo más importante es que en los últimos años han tomado fuerza las tribus urbanas, es como una moda, ya hay gente que las acepta. Cada grupo tiene reglas para que alguien se vincule a estas culturas, tienen historia propia.

P: ¿Qué más reconocen en el proyecto?

R: El modo de pensar de las tribus. Hace un tiempo la banda de *punk* ayudó en un desastre que hubo en Medellín, recogieron fondos. Respetar es aceptar la ideología que tiene cada uno, todos tenemos nuestra forma de pensar. A los compañeros no se les puede decir que no participen en estos grupos. Es diferente a lo que la televisión informa, pues ésta dice muchas mentiras.

Tal tipo de situaciones exige a los estudiantes planear sus actividades, buscar información pertinente y organizarla, elaborar programas que acuerda con su grupo de trabajo. En la búsqueda de información algunas veces participa la familia, la cual incluso compra libros relacionados con el proyecto en los que trabajan sus hijos.

En los proyectos el tiempo es importante porque los resultados son producto de un ejercicio de observación, comparación de probabilidades, intercambio de información, experiencias y conjeturas, a lo largo de días, semanas o meses. El tiempo entonces, conduce a estudiantes y maestros a ordenar las acciones de manera que posibiliten lograr los objetivos propuestos.

Las maestras de preescolar se anticipan y arriesgan un modelo de trabajo a través de las guías conceptuales¹² para enriquecer la experiencia en el proyecto interdisciplinario “El Mar”. Así lo explican:

La guía de pedagogía conceptual no habla de la metodología sino de la temática, que contiene tres aspectos: uno afectivo, desarrollado con películas. En este caso, con *Buscando a Nemo* se habló del agua en la Tierra y se plantearon proposiciones, por ejemplo: “la Tierra tiene mucha agua”, a las que los niños respondían “sí” o “no”. En preescolar se trabajó con las partes de un pez; en primero, estableciendo la comparación entre la forma del pez y la del hombre. Además la guía contiene algunos ejercicios de preescritura: con la palabra “mar”, con sus olas, etc., y en una gran lámina se coloreaba un número específico de acuerdo a las nociones “grande”, “pequeño”, “muchos”, “pocos”. Finalmente, se propuso en la última parte hacer lecturas sobre animales fantásticos del mar.

En las instituciones que participaron en el proyecto “El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos” se observa que la

12 Estos elementos hacen parte de los postulados de la pedagogía conceptual: saber, ser y hacer; cada uno desarrolla cognición, afectividad y expresión.

organización curricular está fundamentada no sólo a partir de los documentos de ley: estándares, lineamientos, sino que organiza el currículo, como en el caso de preescolar, desde la dimensiones cognitiva, comunicativa, corporal y personal, posibilitando evidenciar y clarificar las actividades de manera amplia y flexible, incluyendo aspectos perceptivos, motores, cognitivos, lingüísticos, emocionales y sociales. Desde allí se van introduciendo nociones que serán fundamentales para establecer relaciones espacio-temporales y generar procesos de pensamiento.

Los docentes, en su permanente búsqueda por dar significado y sentido a la estructura curricular por dimensiones, estándares y lineamientos, organizan proyectos interdisciplinarios como manifestación de su temporalidad como sujetos. Este tipo de actividades les exige una continua *reflexión* que aprovechan al máximo porque han venido observando, tal vez sin proponérselo, que en estos espacios de carácter informal¹³ donde se conversa sobre el quehacer de la vida escolar, también se aprende y se forman como maestros. Para autores como Tardif¹⁴, en la práctica de éstos se producen unos saberes a través de los cuales la comprenden y dominan, permitiéndoles distanciarse de los adquiridos fuera de ella. Estos saberes prácticos se originan en el ejercicio cotidiano de la profesión, que los valida, constituyéndose en los fundamentos de su competencia. Las maestras que trabajan en el proyecto interdisciplinario “El Mar” plantean así su saber desde la práctica:

- Sobre el proyecto se conversa continuamente en espacios formales e informales.
- Las maestras de primero fueron maestras de preescolar, así que tenían experiencia en trabajo por proyectos.
- Las maestras con las que es difícil encontrarse por la ubicación de las sedes acogen con entusiasmo las propuestas que otras lideran.
- El origen de los proyectos está vinculado con la experiencia que las maestras tienen acerca de los gustos, intereses y lugares que les llama la atención a los niños de acuerdo a su edad.
- El tema de un proyecto se determina pensando el lugar o sitios de visita; o la música, los libros, etcétera.

Segura¹⁵, Orozco¹⁶ y Tardif¹⁷ esbozan una epistemología de la práctica docente que reconoce al maestro como un ser humano en proceso interactivo de realiza-

13 Calvo, M. C. ha abordado el término indicando que la educación informal representa los procesos educativos que tienen lugar en la calle, el café o el salón escolar. Se caracteriza como espontánea, refleja, asistemática y marginal para el desarrollo del ser humano. Es la única necesaria, las otras convenientes, pero todas son insuficientes para la vida contemporánea. Ver Calvo, M. C., La educación en tiempos débiles e inciertos, Colombia: Anthopos, 2005.

14 Tardif, M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid: Narcea, 2004.

15 Segura, D. (2000). “Formación de maestros: ¿Una discusión sin alternativas?” En: Revista Planteamientos en Educación. Bogotá. Colombia (polémica educativa).

16 Orozco, J. C. (1997). “Como una caja de Pandora. Contextualización y reforma universitaria, ante la ambigüedad postmoderna”. En: Revista Nómadas. Nº 7. Bogotá. Colombia: Universidad Central.

17 Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

ción, en una cotidianidad donde él es como es, con su historia y personalidad, potencialidades y límites. El saber del docente es temporal, evolutivo y dinámico, se construye y transforma a través de la vida profesional; es un saber social construido también por diversas fuentes sociales: familia, escuela, organizaciones pedagógicas, cultura, universidades.

En este sentido, el trabajo escolar en torno a proyectos puede ser una contribución importante para lograr transformaciones culturales; una perspectiva de formación en la autonomía, el protagonismo, la seguridad en sí mismo que otorga la posibilidad de inventar, apuntando a una ciudadanía consciente de cambio y creación no solo en la ciencia y la tecnología sino en cualquier dimensión humana.

Bibliografía

Calvo, M. C. *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Colombia: Anthropos, 2005.

C. D. La Belleza - Los Libertadores. “El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios”, Informe final, Bogotá: IDEP-Colciencias, Proyecto Culturas Juveniles, undécimo grado, 2008.

_____. “El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios”, Informe final, Programa IDEP-Colciencias, Proyecto La Fiesta, 1.º grado, 2008.

C. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. “El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios”, Informe final, Programa IDEP-Colciencias, Proyecto La Huerta Escolar, 4.º grado, 2008.

C. D. Rafael Uribe Uribe. “El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios”, Informe final, Programa IDEP-Colciencias, Proyecto El Mar, preescolar, 2008.

C. D. Tomás Rueda Vargas. “El manejo de la información y la búsqueda de la comprensión en el trabajo por proyectos interdisciplinarios”, Informe final, Programa IDEP-Colciencias, Proyecto El Aparato Bucal, 6.º grado, 2008.

Condina, Víctor G. *La disciplina escolar, autonomía y desarrollo moral* [s. d.].

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, 1973 [s. d.].

From, E. *El miedo a la libertad*, Barcelona: Paidós, 1997.

Orozco, J. C. “Como una caja de Pandora. Contextualización y reforma universitaria ante la ambigüedad posmoderna”, en revista *Nómadas*, núm. 7, Bogotá: Universidad Central, 1997.

Pozo, J. I.; Gómez, C. M. A. *Aprender y enseñar ciencia*, Madrid: Morata, 1999.

Segura, D. “Formación de maestros: ¿una discusión sin alternativas?”, en revista *Planteamientos en Educación*, Bogotá, 2000.

_____. “Las urgencias de la innovación”, 2008 [s. d.]. Disponible en Internet.

Segura D. y otros. “Vivencias de conocimiento y cambio cultural”, en revista *Planteamientos en Educación*, Bogotá, 2000.

_____. “Convivir y aprender. Hacia una escuela alternativa”, en revista *Planteamientos en Educación*, Bogotá, 2007.

Tardif, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea, 2004.

Vallejo, A. J. *El misterio del tiempo*. Candelaria, Valle, 1976.

CAPÍTULO

3

La construcción del sentido de lo público en la escuela: la autoorganización¹

Maestros en colectivo²

Resumen

El siguiente ensayo muestra cómo a raíz de la marcada influencia de acontecimientos como la globalización en las esferas sociales, incluida la escolar, las diferentes formas como las personas se relacionan entre ellas y, particularmente, con las instituciones públicas, han transformado entre otros aspectos la construcción de lo público. Y precisamente, en esa intención y búsqueda por conocer y comprender cómo se da este fenómeno en la vivencia cotidiana de la escuela, así como por fomentar la participación de los estudiantes y los maestros en la perspectiva de construir espacios de deliberación, participación y trámite de conflictos en los asuntos comunes propios del contexto escolar, que se han orientado en los últimos años, a la discusión de las políticas públicas, a la participación social y la

-
- 1 El siguiente ensayo recoge algunos elementos desarrollados en la investigación “El sentido de lo público” en el marco de la experiencia pedagógica Ambientes de Aprendizaje en el Aula: La autoorganización, proyecto IDEP- COLCIENCIAS 2007.
 - 2 El equipo de maestros está conformado por los docentes: María Gilma Acosta R., James Frank Becerra M., Óscar Leonardo Cárdenas F., Edith Constanza Negrete S., Cristina Behrentz, María Anaís Moncada R., Sonia Milena Uribe G., Ángela Prieto A., Gildardo Moreno, Sara Rueda y Juan José Garzón que pertenecen a instituciones públicas y privadas de diferentes disciplinas y que reflexionan alrededor de las dinámicas que se suscitan en los Ambientes de Aprendizaje en el Aula.

elaboración de propuestas institucionales en la escuela. Este es entonces el marco ideal para permitir la emergencia de investigaciones particulares, como la que a continuación se muestra, cuyo propósito es el de adelantar procesos de indagación acerca de cómo se construye lo público dentro del marco de la experiencia pedagógica Ambientes de Aprendizaje en el Aula, esfuerzo que de una manera u otra, recoge la discusión contemporánea sobre lo público, concepto al que le son propios múltiples significados, pero que se precisan en las acciones pedagógicas que se emprenden en la escuela y en el aula.

Presentación

Continuamente en diversos escenarios de carácter político, comunitario, social y educativo se viene afirmando que, con la denominada crisis de la modernidad y la consecuente apertura a la condición posmoderna, se ha puesto de manifiesto, entre otros aspectos, una *crisis de la política* que se refleja en un latente desencanto y declive de las instituciones políticas tradicionales, en la descentralización política, en la decadencia de la representatividad y en el cuestionamiento constante por los pilares que sostienen la estructura del proyecto político moderno³. Este proceso de despolitización social, indudablemente, ha afectado a la institución escolar, y a las relaciones de todo orden que se establecen dentro de la misma. Y es que, como afirma Torres (1989)⁴, los sistemas educativos y, por tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad. Lo que en cada una de ellas sucede repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás. En consecuencia, y como producto de lo que se evidencia a nivel social, se ha planteado la necesidad de profundizar en los mecanismos que favorezcan la participación directa de las comunidades en el proceso de formulación de políticas, planes o proyectos, a favor de la proposición de alternativas de solución a los problemas que las afectan y que son de interés común.

De esta manera, uno de los aspectos que se ha visto favorecido, a nivel nacional, con la aparición de la Constitución Política de 1991, en la que se reconoce al país como *una república democrática, participativa y pluralista*, y particularmente en el contexto escolar con la Ley General de Educación 115, ha sido precisamente la participación real, directa y efectiva como un elemento fundamental en el proceso de intervención pública, que se favorece en gran medida, mediante la creación, apertura y fortalecimiento de espacios que faciliten este proceso, para de esta forma, dar una mayor afirmación a lo público, expandir la ciudadanía, profundizar y revitalizar la democracia escolar y ciudadana.

3 Para profundizar sobre estos aspectos consultar a Martino, Bettina (2001). "Posmodernidad, crisis de representación y democracia electrónica". En: Revista Razón y Palabra. Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación. No. 22. May-Jul. Argentina.

4 Torres Santomé, Jurjo. (1989). El currículum oculto. Madrid: Ediciones Morata: 13.

En esta dinámica, y tomando en consideración, como afirma Chaustre (2007)⁵, que a la escuela se le han delegado continuamente una serie de responsabilidades y ha debido asumir coyunturalmente las problemáticas que afectan a la sociedad en su conjunto; entre ellas, esa ausencia de una cultura democrática y de una formación y compromiso político en las personas, para lo cual se sugieren implementaciones de nuevas cátedras que puedan afrontar problemas de diversa índole, sumado a la ya tensionante y convulsionada vida escolar, se encarga a las instituciones educativas de la responsabilidad de contribuir para superar esta situación, en tanto, en ella existen espacios sociales y pedagógicos en los que las prácticas de los docentes y en general del contexto escolar, contribuyen para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de regularse y relacionarse.

A lo largo de la historia y del desarrollo mismo de la sociedad, el significado de lo público ha sufrido diversas variaciones y aportes que han sido el producto de profundas reflexiones teóricas realizadas en distintos campos del saber, que lo han enriquecido, reformulado y redefinido para hacer del concepto algo menos complejo y más vivencial para las personas que hacen parte de una comunidad, que desean involucrarse e intervenir en los asuntos que los afectan, lo cual significa que este concepto está relacionado con el desarrollo social, en el proceso de formulación de los intereses y necesidades colectivas que involucren a los agentes de una comunidad.

A pesar de esta diversidad de designaciones sobre lo público, lo cierto es que la construcción, renovación, enriquecimiento y legitimación del concepto, “es un proceso abierto e incluyente de participación, deliberación y reflexión alrededor de asuntos de interés colectivo”, como lo menciona Rodríguez (2007)⁶. Esto, conlleva a comprender que no existe un enfoque único que lo explique y distinga, por lo que se convierte en una categoría en continua construcción y cambio que se vivencia en la interacción subjetiva y es allí, en ese espacio relacional, en donde sufre esas transformaciones. De ahí, la importancia de ubicarlo en relación con unos escenarios, sujetos e intenciones particulares, a fin de comprender sus características, posibilidades y procesos para facilitar o reconocer los procesos que favorecen o dificultan su construcción. Por ejemplo, en el marco político, lo *público* se entiende como un *espacio de confrontación colectiva*, de *empoderamiento* de quienes participan en un escenario de construcción social que favorece la deliberación sobre los asuntos que afectan a las comunidades locales. Allí, los sujetos dialogan para aprender, del otro y con el otro, de los asuntos de interés común que han de traducirse en decisiones y acciones colectivas⁷.

5 Chaustre Avendaño, Álvaro. (2007). “Educación, política y escuela, desde Freire y las pedagogías críticas”. En: Educación y Ciudad. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico No. 12. Bogotá: IDEP: 101.

6 *Ibíd.*, p.1.

7 Hernández, Noema y Cerón, Esperanza. (2005). “La educación: un asunto de interés público”. En: revista Educación y Ciudad: Las políticas educativas. No. 9. Dic., Bogotá: IDEP: 10.

A este respecto, añade Nancy Fraser (1997), retomando a Habermas, que lo público se constituye en el espacio institucionalizado donde los interlocutores deliberan y llevan a cabo la participación mediante el habla, donde se permite y garantiza la posibilidad de sana crítica sin que por ello exista coacción⁸. Es por ello, que para Fraser, lo público hace referencia al espacio en el cual las personas tratan de tomar decisiones a través de la conversación y la tematización de las problemáticas cotidianas o de interés común o de situaciones que las afectan o les interesa.

Si la escuela —y con ella los maestros— logran comprender que desarrollando estrategias y actividades que favorezcan el *encuentro subjetivo*, se consigue avanzar en el proceso de interlocución y deliberación constante entre los estudiantes, se está reconociendo su papel como un escenario, como otros en la sociedad, en el que se permite la construcción de lo público. De esta forma, se reafirma su rol político en la sociedad, en tanto, crea y aporta los espacios para construir sociedades más justas y equitativas, como afirma Chaustre (2007)⁹, puesto que este reconocimiento como un espacio de formación política significa entender su condición de lugar público. Pero, simultáneamente se avanza en la creación de espacios que permitan, faciliten y guíen “el crecimiento de nuestros niños de tal modo que lleguen a seres humanos que viven y actúan en respeto de sí mismos y respeto hacia otros¹⁰.”

La manera como se denomina lo *público* en el marco de la escuela, indiscutiblemente, caracteriza y construye el sentido de lo público en este escenario, permite entrever el sujeto político en particular que se está formando, cómo se fortalece la cultura de la participación, la democracia y la ciudadanía, reconocer los espacios escolares en los que se favorece el proceso y los elementos que lo componen, entre otros aspectos, y así distinguirlo de las formas —si existen diferencias— cómo se construye lo público con otros individuos, en otros contextos, entidades, escenarios y organizaciones sociales. Sin embargo, no debemos olvidar, según afirma Maturana (2002)¹¹, que el propósito de la educación y de la escuela no es preparar a los niños para que lleguen a ser ciudadanos responsables y útiles, sino que deben llegar a serlo como un simple y espontáneo resultado de su crecimiento como seres humanos que se respetan a sí mismos, porque en definitiva, los niños poseen las mismas capacidades de los adultos, sólo que están en un proceso de desarrollo; son personas en formación de hábitos, valores, comportamientos y no son productos terminados y colocan esas capacidades en “práctica en actividades diferentes a las de los adultos, pues sus intereses no son los mismos¹².”

8 Fraser, Nancy (1997). Pensando en una nueva esfera pública: Contenido en justicia interrupter. Reflexiones críticas desde la posición postcapitalista. Bogotá: Universidad de los Andes: 39.

9 Chaustre Avendaño, Álvaro. (2007). “Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas”. En: Revista Educación y Ciudad. No. 12. Bogotá: IDEP: 105.

10 Maturana, Humberto. (2002). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen ediciones: 62.

11 *Ibíd.*, p. 65.

12 Martínez Orozco, Camilo Eduardo. (2005). “Niños, ¿capaces de qué? Competencias ciudadanas y de resolución de problemas”. En: Filosofar con los niños en la escuela. No. 2. Colegio Santo Ángel. Bogotá: 10.

El papel de la escuela en la construcción de lo público

Es preciso comentar inicialmente que sin las nociones de *algo compartido*, de *un interés común* y de la *conformación de un colectivo*, la construcción de lo público aparece como un proceso fragmentado y aparente, particularmente, en el marco de las instituciones educativas. Por ello, para que se dé este proceso de forma real, se hace necesario construir y consolidar la idea del colectivo entre los *actores*¹³ que intervienen en los procesos de aprendizaje que se suscitan en el aula. Para que esto a su vez sea posible, es prioritario que los docentes produzcan estrategias en los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA), lo cual implica una reflexión y transformación de su práctica pedagógica en relación con la forma de asumir el trabajo en el aula, en razón del favorecimiento del *trabajo colectivo*, puesto que esta manera de abordar las actividades planteadas, las temáticas propuestas, de construir conocimiento, de realizar las búsquedas y hallazgos, permiten el encuentro con el otro en un espacio de deliberación constante, de confrontación, diálogo, debate y negociación, que acercan a los niños y jóvenes en la vivencia de la construcción de lo público.

Asimismo, Sáenz (2004)¹⁴ afirma que todavía está por configurarse el aspecto más básico de la noción de lo público, que es el de comprender que existe entre los sujetos algo que es compartido o de interés común. Las personas aún no son capaces de emprender acciones colectivas cuando ni siquiera se asumen y reconocen como un colectivo y, mucho menos, cuando no conciben la existencia de un interés común. Añade la autora que, lejos de pensar que existe algo que en tanto público nos pertenece a todos por igual, existe la creencia generalizada de que algo que no le pertenece a alguna persona en particular, no es de alguien; por tanto, si no le pertenece a alguien me lo puedo apropiar.

Aún entre las personas, y en especial entre los estudiantes y docentes, es marcada la tendencia a sobreponer los intereses particulares sobre aquellos que benefician a toda una comunidad. Hace falta tomar conciencia de la existencia de diversos asuntos que nos involucran a todos, y en este aspecto, sí que tiene responsabilidad la escuela, en la medida en que en sus aulas aún persisten prácticas pedagógicas

13 Entiéndase por actores a los sujetos —maestros y estudiantes— que se reconocen como seres integrales, que no son posibles de homogeneizar en gustos, intereses, valores, expectativas, formas de aprender y conocer, en el saber, y por tanto, no es factible asumirlos como seres unidimensionales que, además, comprenden que el trabajo colectivo es una manera de construir el conocimiento y de encontrarse para validarse o transformarse como sujetos dados, es decir, como personas con una historia, una forma de comportarse, con experiencias de conocimiento, valores, emociones y pensamientos, y como sujetos no dados que es aquella dimensión que emerge de la interacción que se establece con los otros y es, allí, en donde su historia, experiencias, valores y emociones se validan o reconfiguran.

14 Sáenz, Carla. (2004). “Reflexiones sobre el espacio público” (en línea), disponible en: www.palestra.pucp.edu.pe/index.php? Palestra. Portal de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

que favorecen el trabajo individual (lo cual no implica desconocer su importancia como una forma de abordar una actividad, que le permite reconocer en los estudiantes sus capacidades, habilidades, conocimientos, emociones y características personales), la obediencia, el reconocimiento de que las decisiones las toma el docente, en las que la participación está condicionada igualmente por él y se desconoce que el maestro enseña de modo consciente o inconsciente, un emocionar en los niños, unos valores, actitudes, gestos y comportamientos que favorecen o no la construcción de lo público. Como afirma Maturana (2002)¹⁵, a través de las interacciones con el maestro y sus compañeros, el niño modula su emocionar, que va a constituir su manera de relacionarse consigo mismo y con otros durante toda su vida, a no ser que su modo de emocionar cambie a causa de que ella o él estén conscientes de ello, y que no les guste.

Por tal motivo, una razón por la cual este proceso es gradual, es porque aún las personas (docentes y estudiantes) no se consideran como sujetos que comparten algo, cuestiones comunes e intereses de todos, y eso los aleja de constituirse en colectividades y la construcción de lo público queda supeditada a aspectos que se relacionan con elecciones de representantes al gobierno escolar, con discursos en defensa de la protección de lugares y elementos otorgados por el Estado, diálogos en relación a lo que nos pertenece a todos y hay que cuidarlo, por dar algunos ejemplos.

Lo público se vivencia y construye en la interacción con los otros, eso que convoca a reunir y participar en los asuntos que afectan a quienes integran el colectivo, en el que se valora el respeto por el otro, por lo que piensa y plantea, en donde se aprende a compartir ideas y a colaborar para conseguir y construir metas trazadas, o cumplir la tarea asignada. Esto implica, siguiendo a Maturana (2002)¹⁶, reconocernos como seres humanos completos, legítimos, totalmente aceptados y respetados y no como entidades transitorias en el proceso de llegar a ser adultos, con lo cual no habría cabida para la obediencia en estas relaciones interpersonales creadas en el espacio público, puesto que obedecer significa autonegación de quien obedece y la colaboración solamente es posible entre iguales¹⁷.

Lo público y la autoorganización

Hablar de una autoorganización es reconocer la existencia de una *asociación de personas que se autorregula gracias al establecimiento, negociación y acuerdo de un conjunto de normas en función de determinados fines y metas que se programan o están en proceso de construcción o establecimiento*. En este sentido,

15 Maturana, Humberto. (2002). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen ediciones: 63.

16 *Ibid.*, p. 62.

17 Maturana, Humberto. (1994). La democracia es una obra de arte. Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio: 32.

las autoorganizaciones, en el marco de la escuela, pueden ser constituidas según los criterios de los estudiantes o del mismo maestro, en donde la actividad, tarea, temática o asunto que se aborde reviste una gran importancia en la medida en que intenta cohesionar alrededor de la generación de intereses que contribuyan en la conformación de nuevas autoorganizaciones o en la consolidación de las ya existentes.

Para lograr la conformación de colectivos autoorganizados, se hace necesario que los docentes programen y estructuren su trabajo pedagógico de tal manera que se favorezca el encuentro con el otro, puesto que es precisamente en esa concurrencia, para realizar alguna tarea asignada, donde se hace posible la constitución del colectivo no sólo como una organización de sujetos, sino como una idea plasmada en la mente de las personas. Cabe afirmar que, cuando los AAA favorecen el trabajo colectivo como una dinámica para abordar la construcción del conocimiento y la convivencia, se está posibilitando enormemente, la autoorganización y la construcción del sentido de lo público. Desde esta perspectiva, lo público se asume como un espacio en el que los estudiantes se respetan mutuamente, se reconocen como iguales, donde tienen el derecho y el deber de opinar, aprender, discutir, plantear alternativas, iniciativas, participar e incidir en las decisiones tomadas que los involucran en aquello que se construye y vivencia en la interacción con los otros, y es allí, en esa esfera relacional en la que se posibilita la convivencia pacífica y la formación de un sujeto político, democrático, participe en las situaciones que lo afectan como integrante y parte de una comunidad.

A manera de cierre

Actualmente, la escuela como escenario de formación para la ciudadanía y para el fortalecimiento de la democracia, se ve enfrentada a diversos desafíos que le plantea el contexto internacional; entre ellos está, precisamente, la conformación de sujetos sociales y políticos que usen la participación como la condición necesaria y fundamental para la convivencia y la intervención efectiva en los asuntos de interés común. En este sentido, el reto de la escuela es llegar a una participación auténtica, y para ello es importante constituir espacios de interacción social en los que se permita la deliberación, la discusión y la formulación de alternativas de bienestar común que redunden, a la vez, en la construcción de una cultura participativa y en la formación de un actor social, político y cultural que comprenda su compromiso con su comunidad, ante el hecho de la resignificación de la participación, la ciudadanía, la política y la construcción de lo público.

Bibliografía

- Chaustre, A. “Educación, política y escuela, desde Freire y las pedagogías críticas”. En: Revista *Educación y Ciudad*. No. 12. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2007.
- García, C. M. *La cultura organizacional como una tecnología de control gerencial*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia, 2008.
- Gijón, H. A. y Hernández, A. *La cultura organizacional en la escuela secundaria: un estudio de caso*. Tehuacán: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 213, 2007.
- Fraser, N. *Pensando en una nueva esfera pública: Contenido en justicia interrupter. Reflexiones críticas desde la posición postcapitalista*. Bogotá: Universidad de los Andes, 1997.
- Hernández, N. y Cerón, E. “La educación: un asunto de interés público”. En: revista *Educación y Ciudad: Las políticas educativas*. No. 9. Dic. 2005.
- Martínez, C. E. “Niños, ¿capaces de qué? Competencias ciudadanas y de resolución de problemas”. En: *Filosofar con los niños en la escuela*. No. 2. Bogotá: Colegio Santo Ángel, 2005.
- Martino, B. “Posmodernidad, crisis de representación y democracia electrónica”. En: Revista *Razón y Palabra*. Primera revista electrónica en América Latina especializada en comunicación. No. 22. May -Jul. Argentina, 2001.
- Maturana, H. *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
- Maturana, H. *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones, 2002.
- Mejía, M. R. “Escuela y Educación en el fin de siglo”. CINEP, Bogotá: 44. Citado por Ramírez, J. E. *Aproximaciones al concepto de pedagogía y algunas tendencias contemporáneas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Convenio CINDE, 2009.
- Sáenz, C. “Reflexiones sobre el espacio público”. Lima: Palestra, 2004. Portal de Asuntos Públicos de Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: www.palestra.pucp.edu.pe/index.php.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). *Niños y niñas participando del Plan Sectorial Bogotá: Una Gran Escuela. Foro Educativo Distrital 2005*. Bogotá, 2006.

Rodríguez, J. “El presupuesto participativo”, 2007. Edición electrónica gratuita (en línea), disponible en: www.eumed.net/libros/2007a/234.

Torres, J. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1989.

CAPÍTULO

4

Prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una propuesta interdisciplinaria: hacia una reflexión crítica desde la investigación-acción ¹

Javier Ricardo Salcedo Casallas, Luis Ernesto Vásquez Álape, Crithian James Díaz Meza y Marco Alejandro Gómez Eslava, Claudia Fernanda Rivera Hernández, Isauro Delgado Garzón, Magda Liliana Jiménez I., Aidée Esperanza González de Cely, Docentes coinvestigadores IED Delia Zapata Olivella*

Resumen

En el presente artículo, desde una comprensión fundada en la investigación-acción educativa, se exponen los aspectos más relevantes del proyecto “ITCI: Investigación-acción para la transformación e integración curricular interdisciplinarias: hacia una reflexión crítica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la IED Delia Zapata Olivella”. Cada uno de estos aspectos señala las formas de trabajo interdisciplinar y formativo, vividos en el contexto de la reflexión conjunta y el cuestionamiento permanente de las prácticas de enseñanza y apren-

1 Investigación financiada por IDEP, y desarrollada por IDEP, COLCIENCIAS y UNIVERSIDAD DE LA SALLE. Correspondencia: zal44@hotmail.com, lvsquez@hotmail.com, cdiazm@lasalle.edu.co

* Docentes investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Grupo de Pedagogía, Historia y Lasallismo. Bogotá, Colombia.

dizaje de los docentes participantes en el proyecto; a la vez, elabora algunas consideraciones relativas al currículo, a la interdisciplinariedad y al pensamiento complejo, que dejan establecidas las bases reflexivas para la generación de prácticas docentes críticas, innovadoras y transformativas.

Presentación

El desarrollo de la educación en Bogotá ha tenido un gran avance en cuanto a su cobertura e infraestructura, este proceso conlleva una especial atención desde y frente a la calidad de la misma ya que en el ámbito del espacio educativo no basta tener un buen lugar donde educar, sino que es necesario tomar conciencia y cualificar el proyecto educativo, los procesos curriculares y las relaciones pedagógicas que se dan en las instituciones, para con ello, generar ambientes pedagógicos de re-conocimiento, interpretación y debate que alimenten dinámicas reflexivas sobre la acción docente, a partir de la implementación de proyectos con carácter investigativo e innovador que deriven en prácticas de enseñanza y aprendizaje que sean reflexivas, dinámicas y constructivas.

En este sentido, adscritos a la iniciativa de generar cambios y transformaciones de impacto que evidencien el reto de reinventar la escuela (Plan Territorial de Formación Docente, 2006-2007: 29), desde esta propuesta de investigación, se centra la atención indagativa/transformativa en los procesos curriculares que se dinamizan en la IED Delia Zapata Olivella, con el propósito de fortalecer, de un lado, profesionales reflexivos y, de otro, como consecuencia de lo anterior, una institución educativa que responda a los intereses, necesidades y conocimientos de su comunidad educativa, al tiempo que a un movimiento historizante en los tejidos socioculturales que evidencie la práctica pedagógica como práctica ético-política, de carácter transformador en dirección al fortalecimiento de la dignidad humana.

Por estas razones, la transformación pedagógica, en general, y curricular, en particular, se constituye en pilar estratégico que cualifica el espacio educativo, entendido éste como territorialidad de simbólicas representaciones e ideologías concretizadas en acciones que movilizan las corporeidades del sujeto educativo. De allí, la urgente necesidad de reconocer al maestro, al currículo y a las mediaciones pedagógicas, como dispositivos fundamentales en la gestión académica de calidad (Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá, 2006) a partir de un diálogo de saberes heurísticos y hermenéuticos que permita el reconocimiento de sus prácticas y la comprensión de las mismas como gestoras de historicidad, en el ámbito de la formación integral, en general, y de la construcción de conocimiento, en particular.

El sujeto educativo-maestro, se potencia, de esta manera, como sujeto crítico/reflexivo —sujeto de saber— constructor de su conciencia como ser histórico, en su

singularidad, y resignificador de historia tanto en el campo de lo individual como de lo colectivo, de lo público y lo privado, en aras de la transformación de la comunidad educativa, en el sentido de la cualificación de sus procesos, la apropiación, construcción y consolidación de conocimientos disciplinares, interdisciplinares y de saber pedagógico que respondan a los retos que propone un contexto mediato en donde está ubicada la comunidad educativa; uno, inmediato, en relación con las tensiones vivenciadas en el país, y otro, universal, inmerso en los procesos de globalización.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, el grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo² presentó la propuesta “ITCI: Investigación-acción para la transformación e integración curricular interdisciplinarias: hacia una reflexión crítica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la IED Delia Zapata Olivella”, que fue avalada y desarrollada durante once (11) meses en la zona de Suba, ciudad de Bogotá, Colombia.

El objetivo central de esta investigación plantea el desafío de “generar procesos de transformación curricular interdisciplinaria que, desde la investigación-acción y a partir de una postura crítico-reflexiva, logren potenciar en un grupo de docentes y estudiantes de la IED Delia Zapata Olivella, la capacidad de mejorar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de la integración curricular, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la evaluación permanente”. Para ello se propusieron como objetivos específicos:

- 1) Desarrollar una propuesta de integración curricular que diseñada y gestionada en perspectiva interdisciplinaria logre articular los intereses, demandas y necesidades de la comunidad escolar
- 2) Promover una cultura de la indagación, la innovación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, que permita la activación de dinámicas de producción de saber pedagógico basadas en la experiencia escolar y curricular como vía de conocimiento.
- 3) Consolidar un equipo de docentes dinamizadores que logre agenciar, liderar, promover y dar continuidad a los procesos de transformación curricular que han sido generados al interior de la institución.
- 4) Visibilizar a nivel institucional y distrital los desarrollos y alcances derivados de la acción crítico-reflexiva, producida por el equipo de docentes y estudiantes participantes en la ejecución de la propuesta de investigación. (Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo 2007: 12 y ss.).

Desde esta perspectiva se asume la Investigación-Acción en tanto permite encuadrar con responsabilidad pedagógica el desafío de concebirnos como sujetos históricos, que quieren potenciar la capacidad para “interpretar, construir la explicación y la comprensión que los fenómenos enfrentan en un momento dado (...) para entender el presente” (Zemelman, 2006: 29) desde los actos reflexivos de las acciones pedagógicas y “desarrollar las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (Elliot, 2005: 70).

2 El grupo de Pedagogía, Historia y Lasallismo es un grupo de investigación, avalado por Colciencias, Categorizado en C. Pertenece al Centro de Investigaciones en Educación y Pedagogía adscrito a la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle.

“En este sentido, la propuesta de la investigación que se desarrolló en la localidad de Suba en el contexto educativo de la IED Delia Zapata Olivella, desde el segundo semestre de 2007 a partir de la integración curricular, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la evaluación permanente” (Grupo de Pedagogía, Historia y Lasallismo, 2007: 5) configura un dispositivo cuestionador de la racionalidad técnico- instrumental que prima sobre la posibilidad de pensarnos desde la propia práctica y acción pedagógica, surgida en los entramados de significación (Geertz, 1997) constituidos en el mundo de la vida (Habermas, 1987) que configuran la cultura de la comunidad educativa.

El inconformismo con unas prácticas pedagógicas cimentadas en lo meramente técnico- instrumental comprometió tanto a los investigadores de la Universidad de La Salle como al equipo de profesores de la IED Delia Zapata Olivella a encontrar rutas epistémicas potenciadoras de la práctica pedagógica como práctica discursiva-investigativa posibilitadora, en primera instancia, del reconocimiento de la propia historia didáctica y pedagógica, no la historia oficial dada por la normatividad y los discursos oficiales, sino aquella que surge del quehacer y saber pedagógico legitimado en las acciones cotidianas del aula de clase, recreos, relaciones pedagógicas y dinámicas curriculares, cumpliéndose así, con una de las condiciones que Elliot retoma como antecedente de la Investigación-Acción, al señalar que “los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. Esa sensación de que hace falta cambiar alguno o varios aspectos de la práctica para implantar de forma más plena sus objetivos y valores activa esta forma de investigación y reflexión” (Elliot, 2005: 71).

“ITCI: Investigación-Acción para la transformación e integración curricular interdisciplinaria: hacia una reflexión crítica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la IED Delia Zapata Olivella” se diseñó a partir de la pregunta: ¿Cómo favorecer la integración curricular que tiene la institución mediante la articulación de los proyectos PILE”, “Desarrollo Comunitario”, “Historias de vida”, “Informática” y “Proyecto de aula” orientados por los profesores de la IED Zapata Olivella y que respondan a problemáticas específicas de su contexto?

De acuerdo con el anterior planteamiento problemático de ITCI, se propone como primer proceso rector de la investigación una reflexión conjunta desde la experiencia pedagógica tanto de los docentes investigadores de la Universidad como de los docentes de la IED, una reflexión sobre los conceptos sensibilizadores que han de guiar el trabajo desde un planteamiento categorial. Seguidamente, se plantea una matriz titulada: “Cuadro de interdiscipliniedad e integración curricular”, desde donde se pretende, en principio, evidenciar la identidad y propósito de cada proyecto, a la vez que los factores integradores de interdiscipliniedad en los subproyectos: Desarrollo Comunitario, PILE, Historias de vida, Informática y Proyecto de aula, que los docentes investigadores de la IED Delia Zapata Olivella han creado dentro de sus procesos de quehacer y saber pedagógico (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cuadro de interdisciplinariedad e integración Curricular.
 Proyecto de aula .Alimentos y animales. Acción integradora: Implementación de proyectos de aula para la potenciación y desarrollo de competencias comunicativas.*

Proyectos	Factores de Interdisciplinariedad	PILE	Informática	Desarrollo comunitario	Historia de vida
Proyecto de Aula	1. Intencionalidad	Lograr que los estudiantes desarrollen competencias lectoras y escritoras en sus clases.	Generar espacios virtuales para la socialización de experiencias en el trabajo por proyectos de aula mediante la publicación de fotos, cuadernos, dibujos, escritos y otros en el blog http://inter-actuar.blogspot.com	Propiciar escenarios para el encuentro y el dialogo de saberes que motiven la constitución de subjetividades colectivas a partir de la socialización de las experiencias comunitarias que potencien las habilidades comunicativas en los proyectos de aula.	Recuperar historias de vida conjunta de los estudiantes para visibilizar sus saberes relacionados con los proyectos de aula.
	2. Sujetos de saber	Estudiantes del curso 201. Docentes: Magda Liliana Jiménez Claudia Rivera.	Estudiantes del curso 201 Docentes: Magda Liliana Jiménez, Isauro Delgado.	Estudiantes del curso 201 Docentes: Magda Liliana Jiménez, Marco A. Gómez. Estudiantes de secundaria que hacen parte del proyecto.	Estudiantes del curso 201 Docentes: Magda Liliana Jiménez, Aideé González.
	3. Estrategias metodológicas, prácticas y aprendizajes	Prácticas: - Implementar el uso del cuaderno viajero. - Elaborar escritos libres con los temas de los proyectos de aula. - Realizar lectura en voz alta de sus producciones escritas. - Publicar en el periódico escolar. Aprendizajes - Conoce y domina el abecedario del lenguaje español - Maneja la escritura de los trazos de las letras en forma correcta y clara. - Demuestra coherencia entre lo que dice y lo que escribe. - Lee en voz alta con buena entonación y pronunciación. - Utiliza la lectura y la escritura para realizar textos coherentes.	Prácticas: - Comprender el manejo y la utilidad que presta la tecnología de la informática y las comunicaciones Aprendizajes - Comprende que las TIC son un medio para dar a conocer sus saberes y sus trabajos realizados.	Prácticas: - Sembrar, exponer, dialogar, dibujar y escribir los temas relacionados con los proyectos de aula (plantas alimenticias – lombrices) Aprendizajes - Siembra una planta y conoce sus cuidados. - Expresa en forma oral y escrita los beneficios del sol, el agua y la tierra para los seres vivos. - Demuestra capacidad para el trabajo en equipo. - Expresa sus saberes y los confronta con los de otros compañeros.	Prácticas: - Socializar sus experiencias de integrar las áreas con los proyectos de aula y la importancia para su vida. Aprendizajes - Se expresa oralmente con coherencia y fluidez. - Expresa en forma gráfica y escrita la importancia de integrar las áreas.

* Para efectos de este artículo tomamos como ejemplo en la matriz el subproyecto “Proyecto de aula” en lo concerniente a alimentos y animales, dada su extensión: 15 páginas.

Proyectos	Factores de Interdisciplinariedad	PILE	Informática	Desarrollo comunitario	Historia de vida
Proyecto de Aula	4. Campos y temas generadores	Campos de conocimiento: Comunicación, arte y expresión. - Pensamiento histórico.	Campos de conocimiento: Comunicación, arte y expresión. - Pensamiento histórico.	Campos de conocimiento: Comunicación, arte y expresión. - Pensamiento histórico.	Campos de conocimiento: Comunicación, arte y expresión. - Pensamiento histórico.
		Tema generador: El lenguaje integral a través de los proyectos de los alimentos y los animales.	Tema generador: Uso de las TIC para socializar los proyectos de aula.	Tema generador: Plantas alimenticias y lombrices.	Tema generador: ¿Qué puedo enseñar a otros sobre los alimentos y los animales?
	5. Materiales	- Libros - Cuadernos (Comunicación, Calculín e integración) - Guías - Colores - Témperas - Pinceles - Plastilinas - Papeles de colores - Cartulinas - Cuaderno viajero - Fotografías - Biblioteca - Salón de clase	- Libros - Cuadernos (Comunicación, Calculín e integración) - Guías - Cuaderno viajero - Fotografías - Sala de sistemas	- Libros - Cuadernos (Comunicación, Calculín e integración) - Guías - Colores - Témperas - Pinceles - Plastilinas - Papeles de colores - Cartulinas - Fotografías - Huerta Escolar - Biblioteca - Salón de clase	- Libros - Cuadernos (Comunicación, Calculín e integración) - Guías - Colores - Témperas - Pinceles - Plastilinas - Papeles de colores - Cartulinas - Fotografías - Biblioteca - Salón de clase

A partir de la ubicación de los proyectos y los factores de interdisciplinariedad en la matriz se comienzan a detectar las posibilidades de integración e interdisciplinariedad.

La finalidad de esta matriz es potenciar la interdisciplinariedad e integración curricular a partir de las propuestas de cada uno de los subproyectos (PILE, Desarrollo Comunitario, Historias de vida, Informática y Proyecto de aula) que se nutren mutuamente desde los factores de interdisciplinariedad.

1. Horizonte de sentido teórico

En este proyecto se asume el desafío del currículo interdisciplinario como la urgente necesidad de potenciación del sujeto docente desde el autorreconocimiento de su existencia, de las múltiples dimensiones que la constituyen y de su compromiso histórico, ético-estético y político, con su cualificación y su transformación tanto individual como colectiva en el sentido de la dignificación humana.

A partir de la anterior afirmación se asume lo educativo, en general, y la práctica pedagógica, en particular, desde una pedagogía con enfoque crítico que comprende lo curricular, no como una estructura estática, sino como construcción constante que nos lleve a entendernos como sujetos transformativos, ubicados frente a un “conjunto de desafíos permanentes que no tienen respuesta cabal y definitiva; en este sentido hay que entender la realidad que nos circunda y, por tanto, sus consecuencias en la subjetividad personal como indeterminación” (Zemelman, 2006: 75). De ahí, que se opte por la designación de Proyecto curricular (Stenhouse, 1994), que presupone dinámica, permanente valoración y cambio constante, esto es, un modelo curricular basado en procesos que respeten la naturaleza polifónica del ser humano, la del conocimiento, como curiosidad, indeterminación, incertidumbre; la del aprendizaje y la de la didáctica como reflexión crítica constante sobre el devenir propio del maestro y la del estudiante como sujeto de responsabilidad y compromiso en su formación, construcción de significado y sentido.

El proyecto curricular, comprendido de esta forma, exige la incorporación, por parte del maestro, de formas de reflexión y construcción de conocimiento, que permitan, de un lado, la observación, categorización y conceptualización de las experiencias compartidas con sus estudiantes y, simultáneamente, la contemplación, comprensión y explicación de los fenómenos emergentes del mundo de la vida (Habermas, 1973), que tienen lugar en los contextos del aula.

El maestro, a partir de una visión sistémica y metódicamente construida, debe ser un provocador constante de acontecimientos, es decir, de aquello que rompe con la rutina, la inercia, el anquilosamiento y permite “cuestionar los propios límites, concebir el mundo interno de cada uno como cambiante”, es decir, como un mundo que se hace desde la posibilidad sin límites fijos (Zemelman 2006: 76).

De aquí la consideración del sujeto como historia y como sentido; el maestro y el estudiante como agentes “hacedores” de un proyecto formativo conjunto; y la escuela como el escenario sociocultural en el cual se originan las complejidades que caracterizan la relación educativa, aquella que ha de ser meticulosamente leída, para ser comprendida desde y dentro de sus múltiples tensiones, de tal forma que favorezca su resignificación proyectiva.

La Investigación-Acción es un dispositivo metodológico capaz de activar la reflexión crítica sobre sí mismo y sobre las propias prácticas que remite, indefectiblemente, a una comprensión más constructiva y reflexiva, y menos prescriptiva y normalizadora, de los procesos de formación docente (Díaz, 2005). Así, el ámbito, la formación, las mediaciones, conjuntamente devienen en herramientas para la constitución del sujeto crítico, abriendo cada vez mayores alternativas de realización y de proyecto.

1.1. Una mirada desde la investigación-acción

Desde el campo de la investigación crítica-cualitativa, lo que se pretende es comprender el quehacer y saber pedagógicos como procesos de construcción constante mediados por la reflexión crítica, argumentativa e investigativa alimentadas por una racionalidad de códigos elaborados (Berstein, 1985); ontológica crítica (Foucault, 1994); de pensamiento complejo (Morin, 1989); de ajuste en potencia (Zemelman, 2006); de cultura como realidad simbólica (Barbero, 1997); que posibiliten la consolidación de significado y sentido educativo en el ámbito académico y social y los aprendizajes significativos en los estudiantes.

Con esta propuesta centrada en la concepción de la intervención pedagógica desde la Investigación-Acción se busca tomar distancia, de un lado, de las posiciones cimentadas en supuestos y prejuicios, y de otro, de los enfoques meramente instrumentales del currículo y el aprendizaje, en los que el producto se halla asociado a la aplicación parametral de formulismos didácticos que desconocen la reflexividad, la construcción colaborativa y el pensamiento crítico.

La concurrencia fundamental de las diferentes concepciones transdisciplinares, y el entrecruzamiento de las mismas, asumidas en esta reflexión, a partir de la investigación- acción, que pretende consolidar un proyecto interdisciplinario ético/estético, está dada en la urgencia que presentan éstas en construir un pensamiento crítico situado en una posición ética y fundamentado en actitudes investigativas (llámese arqueológico/genealógicas en Foucault, metódicas en Morín, críticas y de la acción comunicativa en Habermas, de la potenciación del sujeto en Zemelman, de la comunicación y la cultura en Barbero); entre ellas, lo importante y trascendental lo constituyen la responsabilidad, el compromiso y libertad de la persona en la deconstrucción³ y proyección del conocimiento a partir de un proceso educativo cimentado en una “ética como estética de la existencia” (Foucault, 1994); “ética como construcción comunicativa” (Habermas, 1983); “ética como responsabilidad humana” (Morín, 1989), perspectivas desde donde se deben mirar los saberes culturales, la realización de saberes específicos, y el aprendizaje de éstos, no como transmisión, sino como proceso deconstructivo por parte del sujeto educativo.

La práctica investigativa desde la Investigación-Acción, en este proyecto, no sólo es entendida como actividad educativa, sino que es asumida fundamentalmente como un procedimiento práxico de apropiación del mundo, de manera endógena y exógena, a la que le corresponde un entramado de historias de vida personal que le dan significado y sentido a la sociedad y a la cultura, partiendo de las múltiples

3 La deconstrucción supone un proceso en el que se muestra la manera como se constituyen los conceptos dentro de los devenires históricos y los agregados metafóricos para demostrar que lo que aparece como obvio y evidente, no lo es, puesto que los dispositivos de la conciencia en que lo verdadero en sí ha de darse son históricos, relativos y sometidos a las paradojas de las figuras retóricas de la metáfora y la metonimia.

interacciones comunicativas que se dan en el mundo de la vida, según Habermas, el “sí mismo” y el presente en Foucault, “la vida y la tierra patria” en Morín.

Cuando se asume la concepción de Investigación-Acción como faro que ha de guiar los procesos curriculares, se empodera a maestros y estudiantes como responsables de los procesos de construcción de conocimiento; lo que no significa que todo lo tengan que crear o inventar, sino que la enseñanza al igual que los aprendizajes, se hallan mediatizados por una subjetividad investigativa, aplicable a procesos formativos que exigen el manejo de códigos elaborados, a partir de procesos de reflexión crítica y argumentativa. En tal sentido, el profesor tiene ciertos límites: no se trata de guiar al alumno sólo hacia su propia construcción sin más, sino vinculado con saberes culturales; su principal función es, entonces, enlazar los procesos de construcción del alumno con el saber culturalmente organizado (Coll, 1999: 85). Desde este proyecto se han de favorecer procesos de formación (autoeducación, coeducación, heteroeducación) en los que se reconozca la historia y la potencia del sujeto educativo que lleve, tanto a profesores como a estudiantes a “no estar conformes, resignados, a asumir lo que Adorno en otro contexto llamaba ‘el desajuste’ o ‘el déficit de realidad’” (Zemelman, 2006:77).

Lo que subyace como trasfondo en esta concepción de Investigación-Acción es la lectura de una realidad que es construcción/reconstrucción/de-construcción, en la cual participan el lenguaje y otros sistemas simbólicos. No existe nada en la realidad que no sea conocido por medio de signos. La realidad es en sí misma *sígnica*. La realidad no es un objeto puro, susceptible de ser conocido de forma universal, sino un conjunto de ebulliciones e interacciones en donde el sujeto se constituye y es constituyente de sentidos y significados sociales y culturales que forjan la (su) historia; por ello, la vida cotidiana de la comunidad educativa se presenta como el espacio cultural-curricular en el que se produce la mayoría de las enseñanzas y de los aprendizajes. El sujeto educativo es el resultado de las urdimbres en donde se entreteje la vida cotidiana; es en ese espacio donde construimos nuestra identidad de seres humanos, nuestras mediaciones, es decir, un conjunto de influencias que estructuran los procesos de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente de las personas como de su contexto sociocultural, ligadas a factores cognoscitivos, situacionales e institucionales.

Centrados en el significado y sentido, a la vez que en las lógicas de la Investigación-Acción, la cultura curricular y el currículo como cultura es el dispositivo que ha de ser comprendido a partir de las dinámicas y los proyectos que se desarrollan en el aula, teniendo en cuenta los enunciados, las prácticas discursivas, los órdenes del discurso, que emergen de la tradición, el encuadramiento normativo-institucional y el forjamiento y manifestación del carácter y el temperamento del sujeto que allí convive (Vásquez, 1999: 111).

1.2. Interdisciplinariedad, conocimiento y pensamiento complejo

¿Cuál es la naturaleza, características y desafíos de lo interdisciplinario a partir de la propuesta sobre el pensamiento complejo desplegado por Edgar Morín? Asumimos para efecto de esta investigación la propuesta de este epistemólogo, quien fundamentado en la reflexión crítica sobre la *dynamis* de los diferentes paradigmas en que se ha concebido el conocimiento y la ciencia (por ejemplo, el paradigma simplista⁴), plantea sus disertaciones críticas para comprender la construcción científica y filosófica del conocimiento como el proceso basado en la interrelación constante de múltiples factores, míticos, simbólicos, científicos, filosóficos que en su constante entretejido favorecen la construcción de conocimiento y la constitución de una “mente bien ordenada” (Morín, 2003). De esta forma, señala que dada la multidiversidad de la realidad, la comprensión-explicación de la misma no se puede reducir a un sólo punto de vista o una sola forma de representación (mítica, científica, filosófica, social, cultural, psicológica), sino que debe ser comprendida y explicada desde la multiplicidad, la polifonía; es decir, desde la complejidad:

¿Qué se entiende por complejidad, desde Edgar Morín? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. Al referir la teoría de la complejidad como una perspectiva iluminadora en la comprensión del hecho educativo, se entiende que el proyecto ITCI (Investigación-Acción para la Transformación e Integración Curricular Interdisciplinaria), dinamizado en la IED Delia Zapata Olivella, acoge la afirmación de Morin, en el sentido de la premura por la constitución de un pensamiento metodológico, que involucre dentro de esta apuesta las opciones, primero, por el respeto a las múltiples dimensiones que constituyen una realidad y, segundo, por un trabajo sistémico y metódicamente organizado que permita comprender dentro de los contextos concretos de la comunidad educativa, los movimientos de orden/desorden y su aprovechamiento en pro de la constitución de los saberes pedagógicos como saberes de la vida.

Por esta razón, al concebir el fenómeno educativo en su multiplicidad y complejidad, en el contexto de la IED Delia Zapata Olivella, de lo que se trata es de acceder a nuevas posturas epistémicas que, reflejadas en la transformación de las prácticas pedagógicas, logren, primero que todo, asumir que los procesos de formación y construcción de conocimiento no deben, ni pueden quedarse petrificados en un

4 Es aquel paradigma centrado en la fragmentación, vinculado con un enfoque positivista.

paradigma de lo simple y, segundo, considerar que el desafío es que se refleje en las prácticas cotidianas y en la estructuración del currículo un movimiento de interacción antropobiopsicosocial. En este sentido, podría decirse pedagógicamente que las dinámicas, ritmos, significados y sentidos que subyacen a las prácticas escolares que allí tienen lugar, han de promover desde una incorporación abierta de la incertidumbre, la factibilidad y la indeterminación, escenarios educativos concebidos a partir de la historia y la cultura que se construyen desde el ángulo del sujeto como potencialidad (Zemelman, 2006).

2. Ámbitos de construcción metodológica

Inscritos en el horizonte de la investigación cualitativa (Sandín, 2003), el enfoque metodológico a partir del cual se desarrollará el proyecto consiste en el uso y aplicación de la Investigación-Acción educativa definida como el dispositivo más apropiado para el alcance de los objetivos propuestos (Elliot, 2000).

La Investigación-Acción al asentarse en un ámbito de realidad particular, se orienta a la explicación de lo que sucede y a la interpretación de lo que ocurre, incorporando como elemento fundamental “el punto de vista de los participantes” (Elliot, 2000: 25), su capacidad de reflexión crítica, su disposición al trabajo colaborativo y su actitud de diálogo permanente. Sólo desde un complejo, pero muy práctico proceso de indagación basado en el conocimiento y en la acción, es factible producir cambios y efectos transformativos que evidencien la calidad y pertinencia de este dispositivo metodológico.

Estas connotaciones hacen que la Investigación-Acción, aplicada al contexto de la IED Delia Zapata Olivella se convierta en una alternativa metodológica pertinente, no sólo para el desarrollo de proyectos de integración curricular y para la resolución de problemáticas ligadas al mejoramiento permanente, sino también para el empoderamiento de los agentes participantes como sujetos de saber, capaces, en el ejercicio de la autonomía en la construcción de conocimiento, de configurar ámbitos reflexivos donde lo cotidiano de la escuela y sus problemáticas subyacentes sean objeto de exploración, discusión, análisis, transformación y “posibilidad de evaluar y contrastar el propio trabajo así como toda actividad realizada en el marco de una institución escolar crítica” (Revenga, 2002:100).

Ya en un sentido operativo, es necesario realizar algunas aclaraciones que permitan ubicar estructural y metodológicamente la propuesta de investigación. A la vez, es importante señalar cuáles fueron las fases que constituyeron el proceso de investigación a desarrollarse en la IED Delia Zapata Olivella; proceso que se ilustra en la Figura 1 propuesta a continuación:

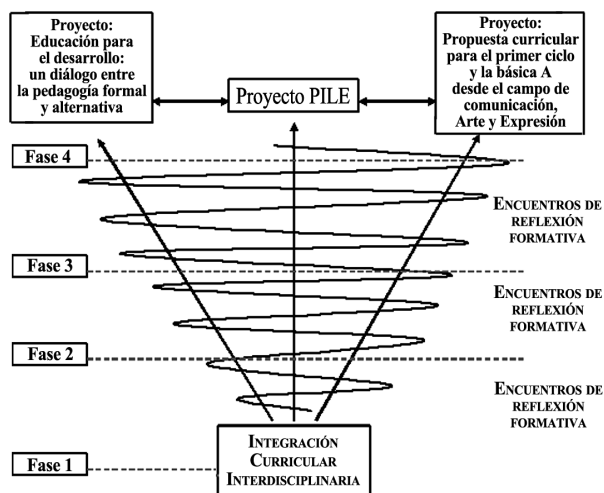


Figura 1. Estructura procesual de la investigación-acción
 (Fuente: Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo 2007. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá: 14.)

En la primera fase de Identificación de la integración curricular interdisciplinaria como problemática fundamental, básicamente se propugnó por la definición de la problemática a intervenir, a través de las demás fases del proceso de Investigación-Acción.

La segunda fase de Elaboración Colaborativa del Plan de Acción, consistió en la organización conjunta y coordinada de cada una de las acciones que se ejecutaron al interior de los proyectos pedagógicos, además de las decisiones operativas sobre qué debió hacerse, bajo la responsabilidad de quiénes, en qué momentos, con qué metodología, con qué recursos y en cuáles espacios y tiempos.

La tercera fase, Desarrollo del Plan de Acción y recolección de datos sobre su puesta en marcha, hace referencia a la ejecución in situ del plan de acción establecido de forma colaborativa con el equipo de investigación, además de la recolección constante de información atinente a la operación de cada proyecto pedagógico.

La cuarta fase de Reflexión-Evaluación y Replanificación tenía como objetivo fundamental revisar el proceso de manera global, determinar los alcances y logros de la integración curricular interdisciplinaria desde la perspectiva de los proyectos pedagógicos en particular y su articulación al proceso de Investigación-Acción. De igual manera, se pretendía realizar una evaluación de los agentes comprometidos en cuanto a su aprendizaje, formación durante el proceso y capacidad proactiva de participación.

Finalmente, es importante recordar que la institución en la cual se desarrolló la propuesta tenía como preocupación fundamental el proceso de construcción y definición colectiva de su PEI, desde la perspectiva del campo de conocimiento “Comunicación, arte y expresión”. En este contexto, se buscó generar transformaciones en el nivel de las prácticas de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que la problemática esencial para el trabajo investigativo se centró en la “Integración curricular interdisciplinaria”, tomando como ejes de acción cinco proyectos pedagógicos propuestos por los profesores de la comunidad educativa. Los subproyectos pedagógicos parten de la problemática esencial que ha sido provisionalmente definida, junto con los docentes participantes en la investigación. Cada subproyecto se desarrolló siguiendo las fases de la espiral, teniendo en cuenta que a lo largo de su ejecución, se realizaron los “Encuentros de reflexión formativa” como espacios conjuntos de reflexión, discusión, análisis y formación, desde los cuales se acompañó el desarrollo del proceso investigativo.

3. Dimensión empírica de la investigación

La meta fundamental de este proyecto era la de impactar las prácticas pedagógicas de los docentes participantes, promoviendo la interdisciplinariedad y la integración curricular, a partir de un proceso investigativo, participativo, reflexivo y crítico, mediado por la metodología denominada “Encuentros de reflexión formativa”⁵, que daba lugar a la creación de espacios y acciones curriculares creativas, críticas e innovadoras.

3.1 Conceptos sensibilizadores

En el primer encuentro de reflexión formativa se discutió sobre los conceptos sensibilizadores que habrían de guiar el proceso de investigación, los cuales se caracterizan por ser aquellos que el investigador o los investigadores determinan como rectores de la investigación empírica, directamente entresacados y relacionados con la situación fenoménicamente abordada. Estos posibilitan la categorización de la realidad contextual, en relación con el problema de investigación abordado desde unos presupuestos semánticos que permiten ahondar en aspectos concretos que comprenden dicha realidad. En relación con esta propuesta, el grupo de investigadores tuvo un primer encuentro en el cual, desde una concepción de diálogo de saberes, propuso seis conceptos sensibilizadores, a saber:

5 Es la mediación metodológica a través de la reflexión, el diálogo de saberes, la evaluación, la lectura crítica, el diseño curricular y el análisis de experiencias, la que viene a posibilitar en una perspectiva formativa que los sujetos participantes lo asuman como trabajo sobre sí mismos y sobre sus prácticas docentes.

1. **INTEGRACIÓN CURRICULAR INTERDISCIPLINARIA.** Proceso pedagógico a través del cual se intenta dinamizar acciones encaminadas a la articulación de proyectos, que posibiliten el planteamiento y resolución de problemáticas curriculares desde una perspectiva dialógica, comprensiva y colaborativa.
2. **REFLEXIÓN COMPENSIVA Y CRÍTICA DE LA PRÁCTICA.** Entendemos nuestra práctica pedagógica como el conjunto de acciones reflexivas que dan significado y sentido a la experiencia educativa, orientadas a desarrollar las condiciones de posibilidad que permiten comprender el ejercicio de cada sujeto, aprender de su quehacer y potenciar su conciencia histórica.
3. **CARÁCTER ÉTICO, POLÍTICO Y VALÓRICO.** Asumimos nuestra práctica investigativa como ejercicio ético, político y valórico, que permite viabilizar transformaciones, agenciar principios y valores propios que direccionen un conjunto de acciones para potencializar el sujeto y su contexto.
4. **DIÁLOGO DE SABERES EN CONTEXTO.** Procesos y dinámicas flexibles de comunicación mediante los cuales interactuamos, desde la especificidad de los conocimientos particulares, frente a una realidad problematizada, con el fin de construir nuevas formas de saber que nos posibiliten la transformación del contexto educativo.
5. **FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y COLABORATIVA.** La formación como capacidad de indagar y actuar sobre nosotros mismos, desde una mirada crítica corresponsable, sobre el otro y lo otro para poder transformar y transformarnos.
6. **POTENCIACIÓN Y EMPODERAMIENTO DEL SUJETO.** Condiciones de posibilidad que como sujetos permiten construirnos y autodeterminarnos desde la realidad del contexto educativo, tomando conciencia de sí y desplegándonos en la historia en función transformadora.

Resultados

A partir de los conceptos de currículo como construcción sociocultural (Grundy, 1998), e interdisciplinariedad como dispositivo de integración de las dinámicas formativas, se abordaron las prácticas docentes de los maestros participantes, facultando durante el proceso el cuestionamiento y reflexión acerca de las acciones y significados curriculares que circulaban cotidianamente en sus intervenciones de aula a partir de los proyectos en mención (cfr. Tabla 1). Por otra parte, en el contexto de los diálogos y sesiones de formación-reflexión se identificaron problemáticas que fueron incorporadas a las prácticas y al currículo desde una comprensión de trabajo integrado e interdisciplinar de corte colaborativo; esto permitió que se compartieran y desarrollaran experiencias de aprendizaje donde los estudiantes participaban de forma más activa, incluso, en encuentros donde había diversidad de edades y de niveles educativos.

Los resultados que derivaron de estas apuestas de integración curricular interdisciplinaria, en perspectiva de investigación-acción, fueron los siguientes:

1. Impacto en las prácticas docentes de los maestros participantes en el proyecto, al pasar de una práctica convencional, aislada, centrada en los contenidos, a una práctica innovadora, centrada en los estudiantes, e integrada con diversos saberes y problemáticas asumidas desde un contexto de trabajo colaborativo, tal como lo manifiesta en el siguiente apartado la profesora Aidée González de la IED Zapata Olivella.

Desde el comienzo vi el trabajo como un reto constante, al que debía dedicarle tiempo, esfuerzo y dedicación. Como docente de más de 20 años de labor, sentí que podía renovarme en mi conocimiento y a la vez aportar del que he ganado con la experiencia y estudio. Me dio la posibilidad de sentirme más “maestra”, en el sentido de vivir y reflexionar sobre mi práctica con más conciencia de lo que hacía (...) al realizar investigación desde un enfoque menos positivista, con la convicción de que es posible mejorar las prácticas educativas desde la propia reflexión crítica de lo que a diario se hace en las aulas (...) (Aidée González).

2. Generación de experiencias de enseñanza y aprendizaje centradas en los intereses y saberes de los estudiantes, dinamizadas a través de la participación y el intercambio de conocimientos, tal y como lo plantea la profesora Magda Jiménez en el siguiente apartado:

Desarrollar proyectos de investigación dentro de las instituciones escolares se presenta como respuesta a la necesidad de encontrar alternativas de solución a las diversas situaciones problemáticas con que se encuentran los docentes a diario, Elliot (2000)

lo reafirma cuando expresa que diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos. (Magda Jiménez).

3. Creación de una cultura de la investigación basada en las propias prácticas docentes, materializada a través de la conformación del grupo de Investigación “Educación y Pedagogía”, registrado en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colciencias.
4. Promoción de actividades de integración curricular e interdisciplinaria que apuntan a la consolidación de un currículo basado en el diálogo de saberes, la integración de sujetos de aprendizaje, y la identificación de problemáticas comunes y cotidianas que requieren ser abordadas desde diversos ángulos de conocimiento. A manera de ejemplo, presentamos el trabajo realizado por la profesora Claudia Rivera:

HORA DE LECTURA INTERDISCIPLINARIA “VIERNES DE PILE”. Esta actividad se trabaja conjuntamente desde todos los campos del conocimiento y con la participación de todos los docentes con el fin de lograr que los estudiantes asuman procesos de lectura como herramienta básica para la adquisición del conocimiento. (Claudia Rivera).

5. Producción de un corpus reflexivo derivado de la lectura crítica de la experiencia y desarrollo de los subproyectos y de su aporte a la práctica de integración curricular interdisciplinaria tal como lo avala el profesor Isauro Delgado en el siguiente fragmento:

(...) la estrategia metodológica para desarrollar el proyecto es invitar a los docentes para que, contribuyendo con sus saberes y con su práctica pedagógica cotidiana, hagan parte de la formación investigativa y colaborativa en aras de indagar y actuar sobre nosotros mismos desde la mirada crítica corresponsable sobre el otro y lo otro para poder transformarlo y transformarnos. (Isaura Delgado).

En síntesis, el Proyecto ITCI fue una propuesta investigativa que logró movilizar agentes en el proceso de reflexión, ajuste, proyección y mejoramiento de las prácticas docentes, a partir de una mirada hermenéutico/emancipadora y deconstructiva del currículo, capaz de replantear y redimensionar sus contenidos, significados y acciones.

Bibliografía

- Díaz, C. “Consideraciones críticas en torno a la formación y profesionalidad docente”. En: Revista *Actualidades Pedagógicas*. No 46. Enero-Junio. Facultad de Educación. Universidad de La Salle. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2005.
- Elliot, J. *La Investigación-Acción en educación*. Quinta edición, Madrid: Morata, 2000.
- _____. *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata, 2005.
- Foucault, M. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- _____. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, 1998.
- Gruñid, S. *Producto o praxis del currículum*. 3ª Edición. Madrid: Morata, 1998.
- Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo “2º. Informe: “ITCI —Investigación-Acción para la transformación e integración curricular interdisciplinar: Hacia una reflexión crítica desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la IED Delia Zapata Olivilla—”. Bogotá. IDEP, COLCIENCIAS, Universidad de La Salle, 2008.
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Haberlas, J. *La acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Editorial Taurus, 1987.
- Martín-Barbero, J. *Mediaciones, comunicación cultural y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.
- Morín, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- _____. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2003.
- Secretaría de Educación de Bogotá. “Plan territorial de formación docente 2006”. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2006.
- _____. *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2006.

Sandín, M. P. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 2003.

Vásquez, L. *Filosofía de la educación*. Bogotá: Indoamerican Press Service, 1999.

Zemelman, H. *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana, 2006.

CAPÍTULO

5

Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas

Gabriel Alba¹ (Universidad de La Salle); Liliana Galindo² (Universidad Los Libertadores); Germán Muñoz³ (Universidad Distrital); Miguel Peláez⁴

Resumen

Los contenidos del presente artículo derivan de la investigación *Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas*, financiado por IDEP-Colciencias⁵ y desarrollado en el año 2008 y el primer semestre de 2009. Son presentados aquí: I. Elementos de síntesis relativos al estado de la investigación en Colombia sobre mensajería y mediaciones tecnológicas en relación con niñas, niños y jóvenes (NNJ); II. Un resumen de resultados generales de la investigación

1 Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Escritura para Cine y Televisión por la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación “Filosofía, cultura y globalización” (categoría A). Correo electrónico: galba@unisalle.edu.co.

2 Socióloga y Magíster en Sociología por la Universidad Nacional de Colombia. Integrante Grupo de Investigación Comunicación, Cultura y Tecnología, Correo electrónico: liriung@yahoo.com

3 Licenciado en filosofía con estudios de Doctorado de Tercer Ciclo en Semio-Lingüística en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS - París) y Doctor en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales – CINDE. Correo electrónico: gmunozg2000@yahoo.es

4 Antropólogo de la Universidad de Los Andes, candidato a Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia, profesor de Culturas Juveniles en la Universidad de La Salle, realizador de radio en UN Radio. Correo electrónico: elcaresnal@yahoo.com.

5 Con la participación de los profesores de la IED Nuevo Chile: Mario Gómez, Aldo Lofiego, Adolfo Ochoa y Carlos Torres. Y las profesoras de la IED El Destino: Mary Luz Prieto y Bellanit Santana.

realizada; III. Resultados e interpretación sobre las nuevas pantallas de la mensajería de texto (aspectos generales o transversales), como componente nuclear del presente documento.

I. Elementos para un balance de la investigación en Colombia

Hasta hoy, poco sabemos sobre el uso e impacto en la vida de niñas, niños y jóvenes —NNJ— que se produce por la mediación con la diversidad de pantallas a las que hoy están expuestos y con las cuales conviven, cada vez, con mayor intensidad. Dentro de esa diversidad, las investigaciones en Colombia se han centrado en explorar la influencia de la televisión, quedando marginadas aquellas otras mediaciones tecnológicas que ocupan un lugar cada vez más significativo en sus vidas. Nuestra investigación se propuso acceder a los mundos de sentido que se construyen en la mediación con las nuevas pantallas, y en lo particular, en este artículo se abordan mediaciones asociadas con dos de ellas: mensajería de texto por celular (SMS —Short Message Service—) y mensajería por Internet (messenger, chat).

Este primer apartado, documenta la revisión del reducido e incipiente campo de las investigaciones sobre NNJ y nuevas pantallas. La búsqueda procuró concentrarse en estudios sobre mensajería, pero, dada la escasez bibliográfica, se incorporan aquí otros estudios sobre mediaciones tecnológicas (que no están centrados en los procesos vinculados a la mensajería pero sí referencian un campo más amplio en el cual se insertan).

Lo primero que resulta imperativo señalar, es que, en Colombia la producción investigativa al respecto, resulta cuestionablemente escasa. Sólo algunos pocos trabajos, que frecuentemente corresponden varios estudios a los mismos investigadores e investigadoras, se ocupan de interrogarse con fines de conocimiento (y no con fines de incorporación, ‘alfabetización tecnológica’, masificación tecnológica o utilización en el aula, entre otras) por los procesos y las reconfiguraciones que emergen en las relaciones entre NNJ y nuevas tecnologías.

Revisando el material disponible al respecto, encontramos las preguntas por los jóvenes y las mediaciones tecnológicas desde la particularidad de cuatro artefactos, dentro de los que se encuentran: el computador y el teléfono celular (Erazo, 2006; Erazo y Muñoz, 2007).

Se trata de examinar si la interacción cotidiana de los jóvenes en los nuevos entornos tecnológicos constituye un fenómeno significativo en la conformación y transformación de sus procesos de subjetivación y mirar si estos jóvenes conforman y/o transforman las mediaciones tecnológicas estudiadas.

Aquella investigación, tendiente a comprender la relación entre mediaciones tecnológicas y procesos de subjetivación juvenil, permitió identificar que estos procesos adoptan una forma denominada “subjetivaciones tecnojuveniles” como categoría que refiere la interdependencia existente entre ambos fenómenos, es decir, vinculando “la necesidad que experimentan los jóvenes de interactuar cotidianamente con las tecnologías, pero, así mismo, la necesidad que experimentan los mediadores que están detrás del fenómeno respecto al aporte de los jóvenes para la transformación permanente de tales discursos y prácticas no discursivas (de poder)”.

Aquí son señalados, dentro de los resultados, los siguientes elementos:

- El uso de la mensajería (SMS) es muy intenso (jóvenes entre 15 - 24 años). Los jóvenes mayores (25 - 34 años) usan el móvil con otros fines. Cada vez usan más la conferencia, la voz, en vez de la mensajería escrita. Necesitan la inmediatez de la voz y no soportan la sincronía del mensaje.
- Para ellas y ellos reunirse con SMS o a través de una llamada telefónica del móvil, llega a ser una manera de sentirse verdaderamente acompañados, pues pueden comunicarse realmente sin las incomprendiones que, a menudo, marcan la comunicación intergeneracional entre los padres y madres con sus hijos e hijas.
- Se da un ensanchamiento de los contactos entre jóvenes dentro del grupo de la misma edad y la difusión de lo privado y la intimidad en tales contactos.
- Efectivamente, Internet (incluye E-Mail, MSN, SMS) han hecho posible que los jóvenes mantengan y ensanchen su red de relaciones interpersonales.

En investigaciones como la tesis doctoral de Castillo (2006) encontramos una concepción según la cual se han venido configurando nuevas formas de estar en el mundo y, por lo tanto, nuevas relaciones en los procesos de construcción de la realidad social, lo que permite vislumbrar *nuevas ciudadanías*. “En la definición de lo público hay nuevos escenarios, *ágoras* diferentes, ya no es la plaza pública tradicional donde se evidencian los asuntos colectivos. El debate sobre el asunto privilegia la lucha contra la exclusión, el marginamiento y el desconocimiento con que usualmente ha tratado la sociedad a los jóvenes. Por eso, como respuesta a este estado de cosas, han venido construyendo el deseo y el compromiso de salir del anonimato y lograr reconocimiento social para hacerse visibles y ser escuchados. En esta dinámica juegan un papel muy importante los medios masivos de comunicación, internet, los teléfonos celulares y los grupos sociales en donde pueden actuar sin restricciones y manifestar con libertad sus puntos de vista. Estos elementos de la comunicación les permiten trascender los marcos de lo local, entrar

en los mundos de la globalización y de la virtualidad, a tal punto que se puede decir que las nuevas realidades tienen relaciones directas con el ciberespacio” (Ibíd.: 87). Estas consideraciones operan como herramientas para la comprensión, pero, sin duda, es indispensable su anclaje en las realidades sociales y efectivas de los NNJ, a la luz de estudios que se ocupen del particular como objeto nuclear de sus problemas de investigación.

En esta línea de trabajo encontramos otras producciones. Así, en algunos autores, la emergencia de nuevos sujetos colectivos no es un punto de llegada, sino una premisa de partida (Domínguez, 2007: 133), donde movimientos sociales, repertorios de acción colectiva y generación de identidades comunitarias detectables en un nuevo espacio de relación e interacción social como es internet, se dan como consecuencia no tanto de un desarrollo tecnológico, sino gracias a la “invención” de una nueva clase de política de carácter “pospolítico” o “extraestatal” que hunde sus raíces en las crisis de 1968. Así, las mensajerías informáticas (lúdicas, eróticas, funcionales, políticas...), los hospedajes enlazados de movimientos, grupos, espacios de información, etc., crean una matriz de las comunicaciones en la que aparecen, se fortifican y mueren grupos de configuraciones y objetivos diversos y que en el campo de la política tienen esa característica pospolítica que al principio se comentaba, pero que recuerdan, no obstante, a las arcaicas estructuras de las tribus o de los clanes. La diferencia más notable es, sin lugar a dudas, la temporalidad propia de estas nuevas identidades colectivas, pues su carácter puede ser perfectamente efímero, coyuntural y organizarse según las ocasiones que se presentan.

Por otro lado, Díaz (2007) indica que el celular, por su parte, rompe con la noción espacial de comunicación; ya no se está atado a un cordón para poder tener contacto, la comunicación es móvil, nómada, va con el oyente/hablante, lo que genera “profundas mutaciones antropológicas en nuestro modo de ser en el mundo, esto es, de sentir, pensar y actuar, tanto que estaríamos ante lo que podríamos denominar el *homo cellularis*” (Vásquez, 2007: 123). El artefacto es multiuso (teléfono, cámara fotográfica, Internet, videgrabadora) y en formatos miniaturizados (Ferraris, 2005). Estos cambios a los que se hace referencia dan indicios de procesos emergentes. No es sólo la presencia de sofisticados dispositivos tecnológicos, sino la irrupción de nuevas racionalidades, de otra época y de nuevos sujetos (los niños y jóvenes) quienes las asumen como algo natural, por lo que en los procesos de interacción tanto con las mediaciones tecnológicas, como con los otros sujetos, van estructurando subjetividades diferentes que empiezan a ser estudiadas como ciber-subjetividades y sujetos cyborg.

Estos planteamientos, si bien resultan enriquecedores para la reflexión al respecto, requieren cobrar vida en contraste con la realidad a partir de investigaciones

situadas en contextos específicos, de manera que sea posible identificar los desenvolvimientos efectivos en NNJ dentro de sociedades concretas que permitan generar comprensiones que verdaderamente vinculen simbióticamente las realidades sociales y empíricas con el valor de las herramientas teóricas disponibles, sin limitarse a la reproducción de estas últimas en el plano de la sola abstracción.

En aras de propiciar una comprensión más estructurada sobre el objeto de interés aquí abordado es necesario concebir como unidad una relación a veces entendida como ruptura. “La historia humana nos muestra todas las hibridaciones, todas las transfusiones de lo natural en artificial, y de lo artificial en natural. *Episteme* y *Techné* no pueden seguir esa escisión creada por la modernidad; es necesario pensar las relaciones constitutivas que siempre ha habido entre ciencia y técnica, el advenimiento de la tecnociencia, la *tecnicidad del mundo*, la técnica como dimensión constituyente de lo humano” (Heidegger, 1997). Es por ello que emergen categorías poderosas como *entorno tecnológico* (Echeverría, 1999) y *ecosistema comunicativo*, puesto que dicho ambiente se vuelve natural de manera acelerada; cada día está más incorporado en la subjetividad juvenil, la cual se distingue ante todo por su creatividad narrativa (Chat, E-Mail, MSN, SMS, entre otros), como expresividad interactiva (Martín Barbero, 2004: 43)” (Erazo y Muñoz, 2007). Se trata entonces de reestructurar el marco de las concepciones mismas que sirven de plataforma para la interpretación de las nuevas realidades y sensibilidades.

Se ha planteado (Erazo, 2006) que el fenómeno de la telefonía celular y la mensajería de texto entre estos jóvenes es más que una moda que trasciende lo estrictamente tecnológico, pues se relacionan con ella más que con el televisor, la radio o la telefonía fija. Ha adquirido gran relevancia dado el uso rápido, hábil, certero, críptico y masivo de la mensajería de texto. La interacción con familiares y con amigos se sucede más por vía del teléfono móvil, la mensajería de texto, y la mensajería inmediata (los “Messenger”), que a través de otros medios. El celular es un instrumento idóneo, importantísimo, en relación con el nacimiento y mantenimiento de sus grupos de pares.

La configuración de un nuevo sujeto, despunta como una consideración central en el terreno de las formaciones y transformaciones en curso. Así, Muñoz (2007) señala que “Existe un sentimiento creciente de que nuestra experiencia de ‘ser sujetos’—y por tanto nuestro concepto de ‘sujeto’—, está atravesando cambios significativos en el contexto de las sociedades contemporáneas globalizadas, orientadas hacia el consumo y marcadas por la cultura mediática y los avances tecnológicos”.

El celular, la música, la televisión, el Internet son polos alrededor de los cuales se articulan identidades y/o subjetividades, lógicas y comportamientos. En mayor

o menor medida asumen funciones de integración a órdenes sociales, proponen mundos valorativos y estilos, modelos de pensamiento y diversas formas de vida. Estos cambios significativos no han sido estudiados como lo exige la dimensión de su relevancia.

De acuerdo con Rueda (2008), “Las diversas y desiguales prácticas sociales y experiencias en las que se forman estos jóvenes, los tiempos culturales y sociales superpuestos en un ahora global-local de la industria de las tecnologías, no sólo nos muestra las habilidades y competencias —cognitivas, lingüísticas— que se están requiriendo de las nuevas generaciones para entrar en este mercado, sino su diferenciación y segmentación cultural, así como la presencia de formas de explotación y sujeción inéditas.” Y de eso se trata, de abrir la mirada comprensiva a la complejidad tejida en este fenómeno sin caer en reduccionismos ni simplificaciones, tanto en el plano de la interpretación como en el de la propuesta o intervención: no se trata de alinearse a la postura de los optimistas que creen en la revolución social, la democratización de la cultura con y a través de Internet, ni de reducir el espectro al campo de los riesgos de la red, de las moralizaciones y penalizaciones... pero ello, no en el campo de la especulación abstracta que apela a los “más avanzados desarrollos teóricos en la materia” que, por lo demás, están por fuera de nuestro contexto local, sino en el ejercicio dialógico con las densidades empíricas, en el marco del imperativo ejercicio investigativo, que confronte con las particularidades de nuestros propios contextos espacio-temporales en que se insertan los jóvenes de nuestras sociedades locales, que si bien conectadas a dinámicas globales, no pierden por ello su especificidad histórica y contextual ni su estatuto de complejidad socialmente construida y culturalmente situada en una matriz de relaciones que configuran singularidades.

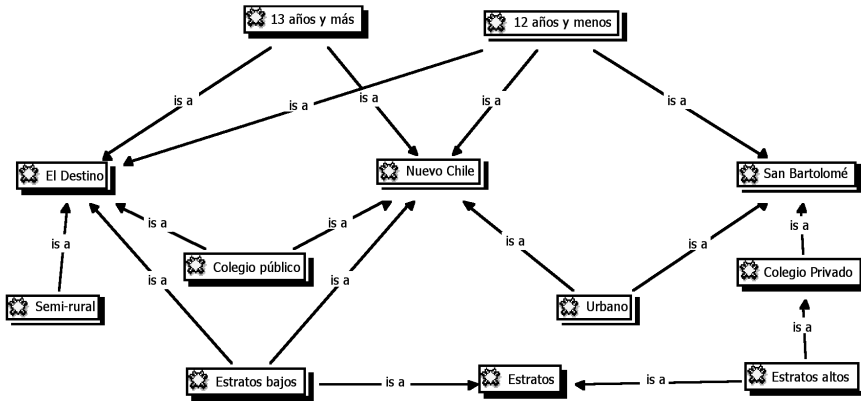
II. Esbozo de resultados generales del conocimiento NNJ-Nuevas Pantallas⁶

De acuerdo con nuestro objetivo general de investigación, orientado a comprender las relaciones comunicativas y las formas narrativas que construyen los niños y jóvenes en sus mundos de vida mediados por la mensajería de texto y el Chat, los videojuegos, la colección personal de música llevada en el bolsillo y las redes sociales, podemos informar lo siguiente:

6 Por supuesto no se presenta aquí el conjunto total de resultados e interpretaciones de los mismos producidos en la investigación. Para ello no es suficiente un solo artículo. Aunque se proyecta la elaboración de un libro que sí concrete este propósito, el texto contenido en este acápite (que retoma apartes del Informe final del proyecto) se propone ofrecer una mirada aproximativa a los resultados de conjunto sobre las diversas pantallas estudiadas, que incorporan, además de la mensajería: videojuegos, música “de bolsillo”, redes sociales y blogs.

Trabajamos con población escolar de 9 a 18 años de los colegios Nuevo Chile (público, mixto, estratos 1, 2 y 3); San Bartolomé La Merced (privado, mixto, estratos 4, 5 y 6); colegio El Destino (semirrural, mixto, público, estratos 1 y 2)⁷.

Gráfica: Caracterización general de la población.



Fuente: Procesamiento en Atlas TI-Liliana Galindo.

Para comprender las relaciones comunicativas primero indagamos sobre el uso y la propiedad de los dispositivos de las diferentes pantallas a través de una encuesta *on-line* de 24 preguntas con subdivisiones y subpreguntas, que respondieron 78 estudiantes del colegio El Destino; 169 del colegio Nuevo Chile; 127 del colegio San Bartolomé (más 17 de la Universidad Distrital), para un total de 391 encuestados.

Con miras a profundizar en los mundos de vida mediados por las diferentes pantallas, aplicamos grupos focales en los tres colegios dividiendo a los estudiantes en dos grupos etáreos: de 9 a 12 años y de 13 años en adelante. Cada grupo compuesto por diez NNJ para un total de 240 entrevistados en los tres colegios. Los grupos focales fueron grabados en video.

Pudimos constatar que los niños, niñas y jóvenes —NNJ— estudiados, comparten un grado significativo de posesión y uso de tecnologías de la Información y la Comunicación saltando las diferencias socioeconómicas. Incluso en el sector rural estudiado, donde el acceso a Internet y la señal de telefonía celular son muy limitados, su preferencia por la red frente a otros medios más extendidos, como la televisión, era superior.

Con independencia de que un NNJ de los estratos 4, 5 y 6 tenga más recursos económicos para tener un celular de última generación, una conexión a Internet

7 Se incluyó una muestra experimental de jóvenes estudiantes de la Universidad Distrital (pública).

de alta velocidad, una colección de consolas y de videojuegos más nutrida y unos dispositivos de música más sofisticados, su grado de coincidencia con un NNJ de estratos 1, 2 y 3 y de sectores rurales, en lo que se refiere a la disposición al uso de la tecnología, es altísimo.

El consumo de las diferentes pantallas por parte de NNJ, aumenta las distancias entre las generaciones, el hecho de que actividades lúdicas, comunicativas e informativas se desarrollen en la pantalla, deviene un obstáculo para el adulto familiarizado con el libro y la televisión, para quien estos nuevos entornos tienen el peligro de lo desconocido, lejano e intangible.

Esta “generación interactiva” construye su identidad colectiva lúdica y comunicativa en contraposición a sus mayores. La cultura digital forma parte de la cotidianidad de los NNJ; lectura, música y juegos, muchas veces, son elementos que coexisten en la pantalla sin perturbarse unos a otros.

Si bien todos los NNJ del colegio SB respondieron que tienen un computador personal en casa conectado a Internet, consolas de videojuegos y dispositivos de música, los NNJ del colegio NC no se quedan tan rezagados. Sólo un cuarto no tiene un PC en casa, pero eso no determina que no use las tecnologías. Más que el colegio, los lugares de uso de tecnologías son los café-internet o las tiendas de alquiler de videojuegos, cuando no, las casas de amigos y familiares. En el colegio ED, la limitación de propiedad y acceso a tecnologías es mayor, sin embargo los NNJ de esta comunidad también responden a la generación donde el ocio y la comunicación pasan prioritariamente por las pantallas.

Internet se convierte en la “pantalla que lo envuelve todo” y que permite mayor interactividad: información, lúdica y comunicación: música, videojuegos, chat y visita de páginas sociales. Estos NNJ son multitarea y multimedios. Su vida cotidiana, más que en ninguna otra generación de jóvenes hasta ahora, se ve atravesada por las pantallas.

Entre los más chicos, el uso individual de las diferentes pantallas se hace evidente. Aspecto que va cambiando con la edad, porque a medida que se va creciendo, las pantallas se convierten en el espacio de contacto con sus iguales en cualquier lugar del planeta.

Sin lugar a dudas, las pantallas se convierten en un espacio para paliar la soledad y el aburrimiento, aun en los sectores rurales. Y no sólo hablamos de soledad física, sino especialmente de esa soledad en la que están inmersos los NNJ al sentir que los adultos no comparten y no comprenden su mundo. De ahí que busquen refugio en las pantallas, donde el entretenimiento o el contacto con un igual, o las dos cosas simultáneamente, son posibles.

El tiempo de dedicación a las diferentes pantallas, incluso en el sector rural, nunca es inferior a una hora diaria, incluidos los niños más pequeños. El promedio son tres horas diarias en las diferentes pantallas y en los fines de semana su uso es ilimitado. La televisión es la que se ve más seriamente afectada a medida que los NNJ van creciendo y no encuentran en la programación nada que responda a su sensibilidad y a sus necesidades de interacción.

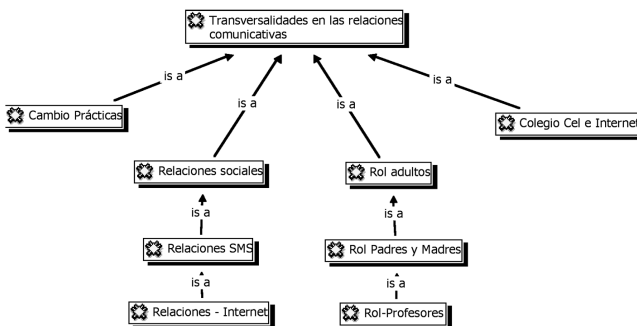
Los NNJ de los tres colegios estudiados, se reconocen como “autodidactas” y autónomos en el aprendizaje y uso de las tecnologías. Aprenden más de sus iguales y del uso, que de la instrucción formal. El colegio no es el lugar de aprendizajes tecnológicos y a sus profesores no los ven como compañeros de ruta, ni de intercambio.

En suma, las pantallas favorecen a las ideas, a la imaginación y enseñan a actuar de acuerdo con reglas y normas que facilitan la interacción social. Internet es la pantalla “que lo envuelve todo”. El celular, “la pantalla que no se apaga”. Los videojuegos, “la ventana al ocio digital”. Y los dispositivos de música que llevan en el bolsillo, “la gran compañía”.

III. Transversalidades en las relaciones comunicativas mediadas por las nuevas pantallas de la mensajería. Resultados e interpretación.

La información procesada sobre *mensajería* corresponde a NNJ de los tres colegios mencionados (El Destino, Nuevo Chile y San Bartolomé La Merced). Igualmente, fueron organizados dos conjuntos etéreos para la realización de los grupos focales y para el procesamiento de dicha información: así tenemos: un subconjunto de NNJ 12 años y menores, y un subconjunto de NNJ de 13 años y mayores.

Gráfica: Transversalidades en las relaciones comunicativas mediadas por la mensajería.



Fuente: Procesamiento en Atlas TI-Liliana Galindo.

El procesamiento de la información evidencia un conjunto de hallazgos que son transversales a las diversas modalidades de las mediaciones por mensajería (SMS, Chat, Messenger, Correo electrónico) y, por lo tanto, no se centran en las especificidades de cada una de éstas, aunque las incluye.

Dentro de los resultados de la investigación, la información recopilada y su análisis evidencian:

- **Cambios asociados a prácticas:** la introducción de las plataformas tecnológicas de la telefonía móvil y la Internet en los mundos de vida de NNJ introducen, a su vez, modificaciones y transformaciones en los modos de entablar relaciones comunicativas.
- **Relaciones sociales:** se pone de relieve de qué manera y cuáles actores sociales se vinculan más estrechamente a los mundos de vida de NNJ mediados por las pantallas de la mensajería.
- **Rol de adultos:** profesores/as, padres y madres, desempeñan roles importantes en los modos en que se entabla la relación de NNJ con las pantallas de la mensajería. Una aproximación a la naturaleza social de su intervención se pone de manifiesto en esta investigación.
- **La mensajería en el colegio:** más allá del papel que juegan las y los profesores (aunque sin excluirlos) se hace evidente cómo las relaciones y dinámicas tejidas en la mediación con mensajería se extienden a lo largo y ancho de los procesos, sociales y afectivos, que tienen lugar en y a través del ámbito del colegio.

Cambios asociados a prácticas

Algunos autores han planteado un desplazamiento en las prácticas atravesadas por los nuevos entornos virtuales que conducen de lo *íntimo* a lo *éxtimo* (Sibilia, 2008). No obstante, en el contraste con la realidad empírica concreta indagada en nuestra investigación, identificamos un desplazamiento en las prácticas, dentro de la esfera misma de lo íntimo.

Liliana⁸: ¿en algunos casos, como en cuáles? ¿cuándo ustedes dicen, “prefiero enviar mensajes y no hablar personalmente”?

Conny⁹: de pronto alguna declaración (de amor).

Colegio El Destino, 13 años y mayores

8 Investigadora que moderó el conjunto de los Grupos focales sobre mensajería.

9 Los nombres de los estudiantes han sido cambiados para proteger su identidad.

Liliana: ¿ustedes no sienten a veces que prefieran escribir notas físicas en papelitos?

-No, (*responden todos los estudiantes*).

Carlos: no... no, a mí no me gusta...y porque de pronto me descubren...

Liliana: ¿te ...pasándolo...?

Carlos: el papelito...

Liliana: ¿pero en el salón usan los papelitos?

Estudiantes: no.

Lucía: no porque nos descubren los profesores y (...) nos mandan a citación.

Lina F.: qué días aprehendieron a uno (...) ¡y el niño con una pena!

(...)

Liliana: ¿y entonces... nadie escribe los papelitos, ni los recibe?

Liliana D.: pues hay un compañero que le manda las notas a una niña... y un día lo sorprendieron y le leyeron todo... y le había mandado poemas y todo eso con un corazón que decía los nombres.

Jefferson: pues fue un muchacho que iba a botar las cartas a la basura y ahí se las descubrieron.

Colegio Nuevo Chile, 12 años y menores

Estudiante 1: o sea, nosotros ya no le escribimos a la otra persona no le mandamos puesto por puesto, no nada porque...

Estudiante 2: por celular...

Liliana: ¿y por qué...? (...)

Estudiante 1: no, porque donde lo pille a uno el profesor le lee todo delante de todos los compañeros y lo deja a uno en la olla.

(La mayoría de estudiantes asienten con la cabeza ante la afirmación del Estudiante 1)

Liliana: ah si, ¿y es por eso o por alguna otra razón?

Estudiante 1: y para que los demás no se enteren, porque entonces uno se lo pasa para que éste se lo pase a otro, y entonces éste chismosea y pasa... entonces no nos sirve.

Liliana: ¿y ya no usan los papelitos entonces?

Estudiantes: no! (*afirman todos*)

Colegio Nuevo Chile, 13 años y mayores

Las clásicas declaraciones de amor mediadas por el papel, han perdido terreno casi hasta su desaparición. La necesidad de comunicación es una constante, así como la búsqueda por la preservación de su intimidad –en lo que a esta práctica se refiere.

El “Chat pobre”

Como mencionamos, los cambios producidos en las prácticas bien pueden responder a *modificaciones* (cambio del medio impreso al virtual para las declaraciones de amor, por ejemplo) o a prácticas nuevas, *prácticas emergentes*: el “chat pobre”, permite ilustrarlo.

Estudiante: (...) a veces nos ponemos a jugar ‘chat pobre’; chat en papelitos, nos ponemos a chatear entre nosotros.

Liliana: si yo quiero aprender a jugar el chat pobre ¿cómo hago? explíquenme todo...

Estudiante: (...) ah tienes una hoja, escribes “chat pobre”...

Estudiante: entonces empiezas una conversación con por ejemplo “hola... cómo estás”, y pones lo que sea pero que salga de ti, pones, por ejemplo, tu nombre, por ejemplo, Lucía y pones dos rayitas y entonces así te contestan... Se circula por debajo (de los puestos)...

Paula da un ejemplo, narra como las y los estudiantes circulan entre sí la hoja, “toca estar pendiente de que el profesor no se dé cuenta”.

Liliana: pero ustedes están muy cerquita...

Estudiante: no, desde donde estemos... si estamos al otro lado del salón, entonces es por señas, es como el lenguaje de nosotros pero nosotros le cambiamos los signos como que la oreja es “e” (hace un ademán con la mano) y cosas así...

Liliana: ¿Y ese lenguaje de señas quién lo creó?

Estudiante: Es como el lenguaje de los sordos sino que nosotros le cambiamos los signos... (Dan ejemplos de señales y sus significados).

Liliana: y ¿por qué le llaman “chat pobre”?

Estudiantes: por lo del chat del *Messenger* –discuten– y pobre, por lo que es en papelitos, es sin computador...

Liliana: ¿y los profes efectivamente no se dan cuenta?

Paula: no, casi nunca...

Estudiante: aunque sí se han dado cuenta...

Paula: a mí una vez me pillaron... una vez estábamos dentro del colegio yo puse en una hoja como que “yo odio a la profesora”, entonces, la profesora se dio cuenta, entonces me mandaron a bienestar y ahí me dijeron que por qué había escrito eso y me regañaron.

Liliana: y en el chat pobre ¿también usan caritas, abrevian palabras, etc.?

Estudiantes: sí.

Liliana: y las palabras...

Estudiantes: sí, se cortan las palabras, por ejemplo, para escribir *qué* se escribe “q” y una rayita; *bien* se escribe “bn” en vez de escribir toda la palabra.

Liliana: que otros ponen “bn”.

Estudiantes: pues para *hola*, uno pone “hi” (en inglés)....

Paula: para poner *no sé*, uno pone “n o c”.

Estudiante: o para escribir *que más* uno coloca “q” y el signo de +).

Liliana: ¿pero siempre abrevian?

Estudiante: ajá...

Liliana: y escriben en todo...

Estudiante: no en todo, porque mi mamá a veces no me deja, tengo que escribir todo... ella no me deja escribir abreviado, porque le da miedo que yo esté diciendo algo malo, entonces yo le digo que no... que no estoy diciendo nada malo.

Liliana: ¿ella siempre ve lo que tú escribes?

Estudiante: si...

Paula: uno en vez de escribir *pues*, escribe “ps”...

Estudiante: pero hay gente en el chat que empieza, eso no se escribe así...

Paula: pero es que cuando llega la mamá y dice ¿qué está haciendo? a uno le toca no mira, le dicen a uno: “no, eso no se escribe así (...)”, que “quedó mal esta letra (...)”.

Colegio San Bartolomé, 12 años y menores

Esta práctica emergente ofrece una rica perspectiva para la interpretación y comprensión de los mundos de NNJ mediados por las nuevas pantallas:

- El “Chat pobre” no responde a las consideraciones mecánicas sobre la transición de lo virtual a lo físico. Este desplazamiento queda cuestionado evidenciando que también se producen materializaciones en físico de procesos virtuales.
- En el “Chat pobre” se preserva el esquema general de la comunicación con *nicknames*, *smilies* y abreviaturas.
- Se evidencia la génesis de nuevos lenguajes de comunicación, que no responden de modo exclusivo ni al papel ni a la pantalla, sino a ambos.
- Este lenguaje, que combina la comunicación escrita con la gestual, se constituye en un poder comunicativo alterno, poder al que acceden los NNJ, no sus profesores; es un lenguaje dominado sólo por los primeros; los segundos, no poseen los códigos para la interpretación de este lenguaje.
- Los NNJ ponen de manifiesto su capacidad efectiva de generar alternativas comunicativas, no sólo como lenguaje propio y restringido a su propio mundo

juvenil, sino, como una acentuación de su demanda por entornos eminentemente orientados por la necesidad de comunicación. Esta capacidad se evidencia en la creación y uso de estructuras comunicativas como estrategia para resguardarse del entorno que los agrede, los vigila y los controla.

La escritura empleada por NNJ es juzgada como incorrecta, mas no interpretada como una nueva forma, una complejidad distinta de escritura y comunicación, ya algunos autores han llamado la atención al respecto (Cfr. Martín-Barbero, 2008).

El viraje de la comunicación tradicional (cara a cara, telefónica, escrita en papel) hacia la comunicación digitalizada, responde a un proceso de incorporación por parte de los ya iniciados, que son sus propios pares:

Estudiante 1: nooo!, eso es muy bacano... pero a mí me gusta (en referencia al correo electrónico).

Liliana: ¿y antes por qué no tenías?

Estudiante 8: no me gustaba, y mis amigos me hicieron crear uno, entonces vamos todos los días, somos todos nosotros los que llegamos a ese internet...

—Que, qué le dijo, o, mire esto, o mire, mire...

Colegio Nuevo Chile, 13 años y mayores

Hay un incentivo para realizar acciones que antes podían realizar, pero que ahora resultan especialmente motivadas, como ocurre cuando se interesan por alimentar sus correos produciendo material para su circulación:

Liliana: ... envías fotos por correo... ¿Y qué clase de fotos?

Estudiante 1: no... sí, fotos de, por ejemplo, paseos míos, paseos de otras personas... chicas, chicos... chicas.

Colegio Nuevo Chile, 13 años y mayores

Una de las más significativas transformaciones es la instalación de las nuevas pantallas de la mensajería en un lugar central de sus vidas:

Liliana: ¿bueno y ustedes por qué hacen ese esfuerzo de pagar... o de ir a donde un primo, o de aguantarse que la mamá le diga a uno que “¿por qué la cuenta llega cara? ¿por qué es tan importante? ¿por qué no simplemente no entrar a Internet, no enviar mensajes o no llamar...?”

Estudiante 3: por la necesidad de hablar con otras personas.

Liliana: pero uno puede hablar así... aquí estamos hablando... no tenemos celular...

Estudiante 4: ... son personas muy... o sea, con las cuales uno no se habla mucho... sino que por medio de internet no más.

Estudiante 1: igual el *Messenger* expresa sentimientos que uno no puede expresar así no más... (Los demás compañeros asienten).

Colegio Nuevo Chile, 13 años y mayores

Se evidencia una necesidad de comunicación. Y ello, de la mano con la incorporación de nuevas prácticas comunicativas mediadas por las pantallas: las pantallas les permiten formas y opciones de comunicación y expresión que no existen por fuera de las pantallas. Se atreven a expresar sentimientos que de otra manera no expresarían, o cuya expresión se dificultaría. La relación con las pantallas evidencia una necesidad de hablar con otras personas, de comunicarse, de expresar sentimientos.

De allí que la indagación por la relación NNJ-Pantallas implique la indagación por la relación de NNJ con sus sensibilidades, sus emotividades, sus renovadas o nuevas necesidades sensibles. NNJ usan la base técnica que posibilita el Messenger para expresar con códigos, distintos a los tradicionales de la cultura centrada en el texto escrito, que son imágenes que trascienden un código alfanumérico: se traducen los íconos en sentimientos, de otro modo, inexpresables; en ideas, de otro modo, incomunicables; se entablan relaciones que, de otra forma, serían infrecuentes o inexistentes.

Retomando el planteamiento sobre la intimidad, son visibles las preocupaciones en las acciones que operen en beneficio de la preservación de la privacidad:

Liliana: ustedes dicen que cuando chatean, es con gente conocida.

Estudiante 4: sí, con los amigos, con gente de otro curso, entre la gente de otro curso, con Paula, con la señorita de aquí al lado y con Juanita... de otro curso, bueno, con muchas niñas.

Liliana: ¿y por qué no prefieren hablar en el salón con otras niñas?

Paula: es que uno necesita decir algo privado...

Liliana: ¿tú no tienes espacio privado aquí en el colegio?

Paula: digamos que yo estoy con ellas dos en el recreo, entonces necesito decirle algo a ella (señala la del lado izquierdo de la pantalla), necesito decirle algo privado, que ella no se entere, entonces que nadie se entere, entonces ella dice que como que “no, yo me quedo con usted”, pues o sea, uno no le va decir, vete o algo así, en vez de decirle así como de frente a frente, entonces uno le dice por el Chat que “mira que te quería decir, que hoy no sé qué...”, bueno cosas así...

Colegio San Bartolomé, 12 años y menores

Estas palabras permiten reiterar la importancia que aún se preserva de la intimidad referida como privacidad. Igualmente, reitera el valor de la mediación de las pantallas de la mensajería (como pantallas de la comunicación) en el mantenimiento y estrechamiento de vínculos sociales, de carácter afectivo, ya contraídos.

Pantallas preferidas y cambios de prácticas

El posicionamiento —cada vez más acentuado y definido— de las nuevas pantallas en la vida de NNJ expresa, entre otras, una tendencia a la prevalencia de éstas, en tanto preferencias, sobre otras actividades que no tienen vínculo con las nuevas pantallas.

Derivado del procesamiento de la información obtenida y de su análisis, se encuentra que los SMS son de preferencia de los NNJ, en comparación *con otras pantallas*¹⁰, e incluso, también en comparación con otras prácticas comunicativas (*por fuera* de las pantallas) que implican restricciones en la expresión de acciones afectivas.

Liliana: ¿les ha pasado que alguna vez puedan comunicarse personal y físicamente con alguien, pero que ustedes prefieran mejor enviarle algún mensaje de texto...o escribirle un mensaje por correo electrónico?

Lina F.: yo, sí.

Liliana: tú, sí... y ¿lo prefieres?, ¿por qué?

Lina F.: yo no sé, porque hay veces... o sea, a uno le da como pena decirle... entonces, se lo manda y uno sabe que lo va recibir, pero que no lo está mirando a uno, entonces que si lo va a recibir, va a saber lo que uno quiere decir, pero que... pues como que no lo está presionando a uno que... que lo mira así como que... no.

Estudiantes: sí, sí, *eso es cierto (responden todos)*.

Colegio San Bartolomé, 12 años y menores

Refiriéndose a los mensajes de texto por celular:

Estudiante 2: porque hay cosas que a uno... como que le da pena decir (Estudiantes: sí...)

Colegio Nuevo Chile, 13 años y mayores

10 Por supuesto, esto se presenta con sus matices: no existe homogeneidad en materia de preferencias, algunos se inclinan más por Internet o por otras mediaciones. Lo que se quiere señalar es que los SMS se destacan en preferencias relativas a la mensajería de texto.

Liliana: ¿es mejor comunicarse por mensajes que personalmente, puede ser mejor?

Estudiante 2: sí, en algunos casos, de pronto en alguna declaración o algo que da pena decirlo personalmente (...)

Colegio El Destino, 12 años y menores

Los SMS son preferidos por su carácter cómplice y estratégico en procesos de reconciliación: esta mediación juega un papel importante en el restablecimiento de vínculos afectivos temporalmente vulnerados. Asimismo, juegan un papel importante en procesos de conquista: enviar mensajes que contienen declaraciones de amor, es ahora, mediante la pantalla del teléfono celular, una estrategia de transformación de una afectividad en una relación de pareja; ello incorpora una transformación en las prácticas de cortejo, puesto que las cartas de amor escritas en ‘papelitos’, salieron de circulación en la escena de las prácticas de conquista, sin que la práctica de conquista haya desaparecido: se ha modificado la mediación de esta práctica, y con esta mediación se privilegia la *intimidad* —o la administración de la misma— de NNJ en calidad de emisores.

Ahora bien, vale la pena puntualizar que la preservación de la intimidad es relativa. Se privilegia en tanto los NNJ evitan que los profesores hagan públicos sus mensajes, pero es una intimidad que puede ser compartida con otros, pero sólo con aquellos con quienes existen los lazos de confianza o interés para ello; es decir, el manejo de su intimidad por parte de los NNJ es mayor a través de sus celulares que a través de otras prácticas fuera de las pantallas.

En general, entonces, se pone en evidencia la relevancia de las nuevas pantallas de la mensajería en la incorporación de modificaciones y emergencia de las nuevas prácticas sociales en los mundos de vida de los NNJ.

Relaciones sociales

En el marco de la interacción que efectúan los NNJ frente a las nuevas pantallas, son mayores las posibilidades brindadas por la plataforma técnica (hablar con personas de otros lugares del país o del mundo) para extender el espectro o campo de relaciones sociales, esto es, para aumentar el capital social, en el sentido de crear lazos *nuevos*, o ampliar el círculo de relaciones.

Al realizar la confrontación sobre el terreno de los NNJ de nuestra investigación, encontramos, que tanto a través de la comunicación establecida por SMS como por Internet, se configura un horizonte muy bien definido con respecto a los sujetos con los cuales entablan dicho vínculos:

Liliana: ¿y qué hacen cuando ingresan a Internet?

Angélica: yo chateo con mis primas.

Braider: yo chateo con mi hermana.

Lina F.: me pongo a chatear con una prima que está en Medellín.

Liliana: ¿y con nadie más o solamente con ella?

Lina F.: con mi prima solamente.

Liliana: tú también... es... es con tu hermana. ¿Y con alguien más?

Braider: y a veces con mis primos... como mis primos tienen celular...

Liliana: pero, ¿hablas con ellos o les envías mensajes por celular? ¿les envías mensajes por internet, o todas?

Braider: por celular y por Internet.

Liliana: y... ¿además de tus primas?

Lucía: sí..., de mi mamá.... De mis hermanas y así todo bien.

Además de familiares, otros vínculos:

Jefferson: yo tengo novia.

Liliana: si y... ¿se mandan mensajes seguido o no mucho?

Jefferson: sí, todo el día.

Liliana: Y... ¿de dónde es ella, de acá?

Jefferson: no, de Ibagué.

Liliana: ah claro... toca comunicarse de alguna manera, cierto.

Liliana: ¿y ustedes qué clases de mensajes envían y reciben?

Lina F.: yo recibo de cumpleaños, y a veces en que mi tío me manda mensajes de que...” llámeme a tal número porque se me perdió el celular”, o que “cambié el celular” o “cambie la carcasa...”

Fundamentalmente, son relaciones entabladas con personas conocidas:

Liliana: ¿y además de escribir mensajes para estas personas... para quien más escriben?

Estudiante 6: familia

Estudiante 8: amigos

Liliana: ¿amigos de dónde?

Estudiante 8: del colegio y del barrio

Liliana: ¿del colegio y del barrio...?

Estudiante 8: sí.

Liliana: ¿y quién más? ¿no más? ¿Y a quien le escriben más en general...? empiecen por a quien más. (No se entiende muy bien la última pregunta de esta intervención).

Estudiantes: sí... (*Dando a entender que con los amigos del colegio y del barrio*).

Las sensibilidades y afectividades son de acuerdo con los tipos de relación entabladas:

Estudiante 8: las niñas que son todas lindas... que así uno conoce más amigos y amigas... bacano.

Liliana: o sea que, sobre todo, es el correo (e-mail) para comunicarse con algunos amigos, amigas... también novios, novias... ¿Con quiénes más?

Otras relaciones establecidas con individuos de entornos cercanos:

Estudiante 1: con los profesores, porque ellos también nos ponen tareas por el correo.

Estudiante 8: será a usted, porque yo no. (*Todos los estudiantes se ríen*).

Estudiante 1: no... sí, pero igual ellos tienen cada uno, y le dan a uno la dirección de correo electrónico, y el día que esto, pues bueno mande la tarea por correo, como hace rato no nos han puesto así, pero...

Liliana: ¿y ustedes? ¿Con quiénes se comunican? (*Dirigiéndose a los estudiantes 2 y 3*).

Estudiante 3: con las niñas.

Liliana: con las niñas, con las nenas... ¿Con quiénes más?

Estudiante 3: con los amigos...

Liliana: ¿con la familia también?

Estudiante 4: sí... (asiente con la cabeza)

Liliana: ¿y a ti te escriben compañeritos, compañeras, amigos...?

Lucía: no... ¡sí! una compañerita.

Liliana: ¿sí? ¿del colegio o de dónde?

Lucía: de acá del colegio.

Sebastián: a mí también me escriben hartos mensajes.

Liliana: te escriben hartos mensajes, ¿quiénes?

Sebastián: compañeros del barrio.

Liliana: y cuando lo usan al descanso ¿para qué lo usan?

Estudiante: para comunicación con mis amigas y para comunicación con mi mamá. Por ejemplo, mi mamá me llama todas las tardes para saber cómo estoy o me manda mensajes de texto... o es que, por ejemplo, tú estás con las amigas y tú les dices “ya vengo voy hacer cualquier cosa, nos encontramos entonces en la cafetería”, entonces uno va lo busca en la cafetería, entonces uno lo llama que “¿dónde está?...”

Liliana: y ¿con quiénes se comunican?

Estudiante 2 y 4: amigos.

Estudiante 2: amigos conocidos, no, no...

Liliana: porque no siempre es así, según escucho, a veces hay comunicación con personas que se conocen por el mismo correo... pero, ¿en todos los casos son personas conocidas, amigos...?

(La mayoría asienten)

Liliana: ¿y familiares?

Estudiante 9: en algunos casos.

Liliana: en algunos casos; ¿pero más con amigos que con familiares?

Estudiantes: con amigos (*la mayoría responde, otros asienten*)

Liliana: ¿y de esos amigos, algunos son de aquí del colegio?

Estudiante 2: unos.

Estudiante 4: algunos.

—Otros estudiantes también dicen “unos” al fondo del recinto—.

Liliana: y otros ¿de dónde?

Estudiante 3: o hasta muchas veces con profesores.

Estudiante 6: de afuera.

Liliana: de afuera, ¿pero de todas maneras de Bogotá?

Estudiante 6: sí.

Estudiante 2: sí.

Lucía: los mensajes dicen que, porque hay veces como mi mamá y mi papá también me los reenvían, y trabajan en una escuelita por allí, entonces yo le mando, “mami véngase rápido”, o “mami chao”, y así; o a mi papá hay veces le digo, “papi véngase”... y así.

Los SMS y la mensajería por Internet son herramientas mediante las cuales NNJ entablan comunicación con personas, básica y primordialmente, *conocidas*. Esto quiere decir que, los NNJ de nuestro estudio, no usan, mayoritariamente o en término medio, estas nuevas tecnologías para entablar numerosas relaciones nuevas, es decir, de comunicación con personas desconocidas antes de la mediación por estas pantallas. Pero, sí se afianzan relaciones y se modifican prácticas, se acentúa la frecuencia con la cual se entablan los contactos; los vínculos se profundizan: la mamá está más enterada de la planeación de las actividades de su hijo, los amigos del barrio o del curso no dependen del teléfono fijo para programarse actividades; pueden darse ahora manifestaciones de amor sin que medie el papel, con todo lo que ello implicaba (exposición vergonzosa en público). Respecto a las relaciones, encontramos que la mediación con las nuevas pantallas genera un leve ensanchamiento del capital social de los NNJ, aunque principalmente se caracteriza no tanto por su aumento, en relación con el volumen de las nuevas relaciones, sino por su afianzamiento, por el estrechamiento de la comunicación y de los vínculos con el mundo ya conocido, conformado por amigos, amigas, familiares, novios,

novias y potenciales parejas; relaciones todas, en las que resulta claro el común denominador de la afectividad.

En el caso de los profesores el carácter afectivo de la relación no resulta claro, pero sí es evidente que se trata de personas conocidas.

Ante las distancias geográficas, que no necesitan ser mayores (cambio de colegio de uno de los integrantes de una pareja de novios), los SMS aparecen como una herramienta que media un acercamiento, esto es, el SMS juega un papel importante en el estrechamiento de vínculos afectivos que se ven amenazados.

Estudiante 4: pues, o sea, en el colegio yo no me hablaba mucho con una persona, y esa persona yo que digamos, o sea, era de un curso, pues yo la rechazaba, y que era un idiota para mí, en ese entonces, y por Messenger nos hicimos amigos, pero en el colegio no nos hablamos.

Así, a través del Messenger se hace posible entablar vínculos, antes inexistentes, en un entorno local, cercano, cotidiano; se acentúa la densidad de los lazos sociales dentro de un mismo espectro local, antes que ensanchar el espectro mismo en la creación de relaciones.

Rol de las personas adultas

Profesores, profesoras, madres y padres, como se puede apreciar, cuentan con una presencia en las mediaciones de NNJ con la mensajería de las nuevas tecnologías.

Ahora bien, ¿en qué consiste su papel en el marco de estas mediaciones?

Rol de los padres y madres

- *Políticas de porte del celular:*

Lucía: yo, pues es que mi papá no me lo deja traer (el celular) porque de pronto me lo quitan, entonces no.

Angélica: ni mi mamá ni mi papá me lo dejan traer porque ellos piensan que de pronto un niño de los grandes me lo quita y ellos no tienen para volverme a comprarme uno, entonces por eso no me lo dejan traer. Yo lo saco por ahí en la calle cuando estoy con ellos y en la casa juego, y llamo y mando mensajes.

(Otro niño responde)

Carlos: yo no lo traje porque mi mamá no me deja, pero a veces lo saco cuando voy con ellos a, digamos, el parque o algo.

Liliana: ¿o sea, que tampoco lo usas aquí en el colegio?

Carlos: no.

Una de las funciones que desempeñan padres y madres consiste en la restricción de la licencia de porte del celular. Operan como mecanismos de control sobre los lugares donde es permitido su uso. La restricción recae fundamentalmente en lo relativo a los colegios.

- *Políticas de uso de internet:*

Liliana: ¿y cada cuánto...cada cuánto...?

Angélica: yo uso el Internet por la mañana después de que me desayuno un poquito...

Liliana: ¿en tu casa?

Angélica: si, y luego mi mamá me dice que lo apague, me pongo a hacer tareas, y ya, cuando ya casi es hora de irme al colegio, yo vuelvo y me meto otra vez un poquito.

Liliana: ¿y cuánto tiempo te demoras?

Angélica: mi mamá sólo me deja media hora, porque dice que tanto internet es muy malo.

Liliana: y ustedes que no tiene internet en la casa ¿cómo hacen?

Lina F.: pues yo tenía pero mi mamá me lo quitó.

Liliana: ¿en la casa?

Lina F.: sí.

Liliana: ¿y ahora? ¿Y entonces como ingresas? ¿Ingresas? ¿O te dan en la casa materiales para el estudio?

Lina F.: mi mamá me da para ir.

Liliana: ¿y cada cuanto vas?

Lina F.: ayer fui... mi mamá me deja ir los martes y los viernes, ayer me dio plata, entonces pude ir.

Liliana: los martes y los viernes. ¿Y qué haces cuándo ingresas al correo, envías mensajes, escribes?

Estudiante 5: mi papá no me lo deja usar sino como cada dos semanas, sólo para las tareas.

Liliana: ¿ustedes saben usar bien el Messenger? O ¿cómo aprendieron, solitos? ¿sus papas les enseñaron?.

(Discuten entre todos los estudiantes hasta que llegan a un sólo tema)

Paula: pues en la mayoría de casos, saben más los niños que los propios padres.

Liliana: ¿pasa en todos los casos?

Paula: mi papá siempre me pregunta “hay oye, ¿cómo se mete esto? o ¿cómo se pone “@”?”

Estudiante 4: y, digamos, mi mamá que yo la enseñara a meter a *Facebook*, y yo le dije, “mami mira, pones acá ‘Facebook’ en el cosito”, y ya se metió. Como una semana después, en su cumpleaños, la ex novia de mi padrastro, que se está viendo con mi mamá, le mando unas fotos de él y ella juntos, mi mamá se puso muy histérica, entonces mi mamá me dijo que yo no me podía volver a meter, por eso es que uno corre riesgos metiéndose a esas páginas, porque pueden inventar cosas que te ofendan, que te puedan hacer sentir mal.

Madres y padres también intervienen como operadores de control para el acceso. Sin sugerir ni esperar que tengan un pleno control, si es claro que su aparición en la escena adquiere el carácter de agentes de control de acceso. Estos controles se efectúan al menos de dos maneras:

- Mediante la otorgación o restricción de permisos (en particular en lo relativo a Internet)
- Mediante el desembolso o no de dinero para el consumo (de minutos por celular, de tiempo por Internet)
- Mediante las orientaciones dadas para su uso (por ejemplo, “en caso de alguna emergencia”).

Liliana: por ejemplo con el celular... A algunos no se los dejan tener en el colegio... pero a otros sí. ¿Y cómo lo usan, por ejemplo, en horas de descanso, en clase...?

Lina F.: yo casi en descanso no lo saco.

Liliana: no, ¿entonces en que momento?

Lina F.: lo dejo en el salón, o hay veces que mi mamá me llama para alguna emergencia, mi mamá dice que el celular es para alguna emergencia o algo.

(Cuando Lina F. cita a su mamá y menciona que el celular es para alguna emergencia, una niña que se encuentra al otro costado de donde ella está ubicada, le susurra a otra diciendo: “sí, eso sí es verdad”).

Lucía: pues con mi mamá (hablar por el celular)... es para que me esté llamando, y saber lo que yo tengo planeado en el día...

No obstante, también los NNJ disponen de una herramienta que los ubica en posición de ventaja frente a sus padres:

El conocimiento y las destrezas de NNJ para utilizar las nuevas tecnologías, carente o deficiente, o en todo caso, inferior en sus padres y madres, posibilita una ruptura en los comandos de dominación padres-hijos invirtiendo en este terreno la relación donde la dominación de herramientas de uso y destrezas está en los hijos/hijas sobre los padres/madres.

En el caso de NNJ con mayor independencia económica (independencia presionada por las condiciones socioeconómicas deficientes de sus familias) el control al acceso por parte de los padres y las madres mediante lo económico, no opera:

Liliana: y esa plata (para recargar celulares) ¿de dónde sale, se la dan los papás, mamás?

Estudiante 2: pues uno a veces trabaja.

Estudiante 10: sí, cuando uno trabaja.

Liliana: ¿Cuándo trabajan y en qué trabajan?

Estudiante 3: Cogiendo papa o así, de agricultor.

Estudiante 2: y ¿en qué otras cosas del campo?

Estudiante 3: *atierrar*.

Estudiante 10: fumigar.

Estudiante 3: sembrar.

Liliana: y ¿tú trabajas?

Estudiante 2: pues trabajo, trabajo no se podría decir, yo creo que pues uno trabaja con... por ejemplo en mi casa yo trabajo con revistas, o por ejemplo acá, como hay una caseta, entonces nosotros los de abajo podemos traer los conos y eso así, entonces de eso nos queda más o menos plata.

Liliana: ¿haciendo conos?

Estudiante 2: no, trayéndolos.

Liliana: compras y revendes.

Colegio El Destino, 13 años y mayores

Rol de los profesores

Liliana: ¿aquí en el colegio tienen problemas para usarlos? ¿los profesores les dan permiso de que los usen?

-No (*Responden casi todos los estudiantes, no es visible quienes responden*)

Liliana: ¿no? No les limitan para nada el uso de los celulares.

Lina F.: pues digamos que si lo usamos con cierta intención o algo, pues sí nos regañan, pero digamos que nos llaman pues, nos dicen que se salgan para que puedan hablar.

Colegio Nuevo Chile

Lucía: no, porque nos descubren los profesores y (...) nos mandan a cita-ción.

Lina F.: que día aprehendieron a uno... ¡y el niño con una pena!

Liliana: ¿era un papelito que estaban circulando...?

Liliana: ¿el estudiante se lo iba a pasar a un compañero...?

Jefferson: ¡a una niña!

Lina F.: y el profesor lo sorprendió y lo leyó en frente de todo el salón.

Liliana: ¿y de qué era el mensaje...?

Lina F.: nooo, carticas...de amor.

Liliana: ... ¿de amor...?

Lina F.: sí.

Liliana: ¿y entonces ustedes... nadie escribe los papelitos ni recibe?

Liliana D.: pues hay un compañero que le manda las notas a una niña... y un día lo sorprendieron y le leyeron todo... y le había mandado poemas y todo eso con un corazón que decía los nombres.

Jefferson: pues fue un muchacho que iba a botar las cartas a la basura y hay se las descubrieron.

Colegio Nuevo Chile

Estudiante 1: ... no porque donde lo pille a uno el profesor le lee todo delante de todos los compañeros y lo deja a uno en la olla.

(La mayoría de estudiantes asienten con la cabeza ante la afirmación del Estudiante 1).

Colegio Nuevo Chile

También los profesores, de acuerdo con las percepciones de NNJ al respecto, operan como agentes de control, acudiendo a prácticas de represión:

Identifican y exponen públicamente a quienes sean encontrados culpables de enviarse carticas de amor a través de papelitos. Son acciones que reprimen las manifestaciones de afecto y amor. Sin embargo, como hemos visto, los NNJ desarrollan alternativas de comunicación y expresividad reduciendo cada vez más la interferencia de los profesores.

En algunos casos, los profesores no asumen posiciones drásticas respecto al uso de los celulares. No obstante, es común en todos los colegios (con especial ocurrencia en el San Bartolomé) que haya una directriz general orientada hacia la restricción del uso de las pantallas en el colegio, lo cual trasciende de cierto modo las disposiciones y acciones de los profesores.

La mensajería en el colegio

La mensajería circulada a través de SMS e Internet se halla estrechamente vinculada a procesos y dinámicas cuyo escenario es el colegio.

Liliana: ¿aquí en el colegio tienen problemas para usarlos?

-No (*Responden casi todos los estudiantes*)

Liliana: ¿no? No les limitan para nada el uso de los celulares.

Lina F.: pues digamos que si lo usamos con cierta intención o algo, pues si nos regañan, pero digamos que, si nos llaman pues nos dicen que se salgan para que puedan hablar.

Colegio Nuevo Chile

Liliana: ¿en los salones de clase usan los celulares?

Estudiantes: no, no puedo, no nos dejan...pero si nos dejaran, pero, si pudiéramos, obviamente...

Colegio San Bartolomé

Sobre el papel de los profesores ya expusimos algunos elementos. Sin embargo, se puede decir que la intervención de los profesores no es igual en todos los colegios, sino que se presentan variaciones entre ellos. De todas maneras, en este acápite, se quieren mostrar otros elementos que trascienden el accionar docente.

Estudiante: pues cuando nos dan recreo y uno puede hacer lo que quiera, lógico, nosotras lo sacamos y nos dejan jugar, o sea, y en clase pues no porque o nos lo quitan y encima... nos regañan y nos lo dan a lo último del año, o pues depende de cómo uno se porte.

Liliana: ¿cómo les dicen, simplemente les dicen que no lo pueden usar o se los recogen?

Estudiante: si digamos ustedes no pueden usar celulares aquí entonces lo que hacen es que nos los quitan y se los devuelven a los papás cuando vienen a la entrega de notas y pues, más problema porque las mamás ya se lo quitan. Además la regañada de los papás y si no te portas bien ya no esperas un mes sino dos meses

Estudiante: ¡yo perdí un celular! Yo perdí dos, uno en el anterior colegio y otro en este colegio.

Liliana: y en el descanso ¿lo usan?

Estudiantes: sí.

Liliana: y cuando lo usan al descanso ¿para qué lo usan?

Estudiante: para la comunicación con mis amigas y para comunicación con mi mamá. Por ejemplo, mi mamá me llama todas las tardes para saber cómo estoy o me manda mensajes de texto... o es que, por ejemplo, tú estás con las

amigas y tú les dices:” ya vengo voy hacer cualquier cosa... nos encontramos entonces en la cafetería”, entonces uno va y lo busca en la cafetería, entonces uno lo llama “que ¿dónde está...?”

Colegio San Bartolomé

Derivado de lo anterior, se identifican varios elementos:

- Las restricciones en el colegio operan fundamentalmente en el ámbito del aula.
- Tanto las pantallas como las horas de descanso o recreo funcionan como ventanas de escape, en las cuales se despliega el ámbito del libre albedrío restringido en el aula.
- Existen no sólo disposiciones de los profesores para el control, sino metodologías para la sanción con un soporte institucional.
- Existe un fenómeno generalizado en todos los colegios de este estudio, que involucra todos los estratos, de “pérdida” de teléfonos móviles, reconocida como robo.
- Los relatos afirman la conformación de unas redes comunicativas cuyo espesor está dado por las relaciones de carácter afectivo y cotidiano.
- La comunicación, pese a estar mediada por tecnologías que permiten la comunicación con personas que se encuentran separadas por distancias geográficas que impiden o dificultan su comunicación cara a cara, es entablada en entornos de corto espectro geográfico y con personas con las cuales cotidianamente la comunicación cara a cara es un hecho.

Estas líneas aproximan un bosquejo del mapa efectivo de los procesos sociales dados en el marco de las mediaciones de los NNJ con las pantallas de la mensajería, privilegiando la interpretación de la información empírica sobre los presupuestos y preconcepciones de orden teórico, de modo que no se incurra en una transposición arbitraria de las teorizaciones preelaboradas que reduzcan la riqueza que expresa la realidad misma explorada.

Bibliografía

- Bonilla, Ricardo, et al. *Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; ICBF, Programa Presidencial Colombia Joven, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF y Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ, 2004.
- Borelli, Silvia y Freire, João (Orgs.). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC, 2008.
- Castillo, José. “Configuración de ciudadanía juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales”. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales: Universidad de Manizales - CINDE-, 2006.
- Díaz, Álvaro. “Subjetividad e institucionalidad educativa”. En: *Revista de Ciencias Humanas*, No. 37, Diciembre, Manizales: Universidad Tecnológica de Pereira Facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes y Humanidades, 2007.
- Domínguez, Mario. “Comunidades emocionales y postpolítica. Movimientos sociales en la Red”. En: *Revista de Ciencias Humanas*, No. 37, Diciembre, Manizales: Universidad Tecnológica de Pereira Facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes y Humanidades, 2007.
- Erazo, Diego. “Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Desquebradas”. Manizales: Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - CINDE-, 2006.
- Erazo, Diego y Muñoz, Germán. “Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas”, En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 5, No. 2, Manizales: Universidad de Manizales, 2007.
- Fundación Telefónica. *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel, 2008.
- Martín-Barbero, Jesús. “La razón técnica desafía a la razón escolar”. En: Narodowski, Mariano; Ospina, Héctor; Martínez, Alberto (comps.) *La razón técnica desafía a la razón escolar; Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires, México: Noveduc, 2006.

- Martín-Barbero, Jesús. “A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens” En: Borelli, Silvia; Freire, João (Orgs.), *Culturas juvenis no século XXI*, São Paulo: EDUC, 2008.
- Muñoz, Germán. “La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa”. Manizales: Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales -CINDE-, 2006.
- Muñoz, Germán. “Identidades o subjetividades en construcción”. En: *Revista de Ciencias Humanas*, No. 37 Diciembre, Manizales: Universidad Tecnológica de Pereira Facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes y Humanidades, 2007.
- Rheingold, Howard. *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social (Smart Mobs)*, Barcelona: Gedisa, 2002.
- Rincón, Omar. *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Rueda, Rocío. “Educación y transformaciones tecno-cognitivas: Más allá del determinismo tecnológico y más acá de la ficción”. Ponencia a propósito del lanzamiento del libro: Rueda (2008). *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Bogotá: Nascencia, 2006.
- Rueda, Rocío. “Nuevas tecnologías y escuela: Por una pedagogía (de)constructora de mundos posibles”. En: Narodowski, Mariano; Ospina, Héctor; Martínez, Alberto (comps.). *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires-México: Noveduc, 2006.
- Rueda, Rocío. “Ciberculturas: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red”. En: Revista *Nómadas*, No. 28, Bogotá: Universidad Central, 2008.
- Sarmiento, Libardo. (s.f.). *Política pública de juventud en Colombia. –Logros, Dificultades y Perspectivas–* (s.d.)
- Sibilia, Paula. *La intimidad como espectáculo*. FCE, 2008.
- Urresti, Marcelo. *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía, 2008.
- VV. AA. “Juventud y nuevas prácticas políticas”. En: *Revista Argentina de Sociología (RAS)*, No. 11, Buenos Aires, 2008.

CAPÍTULO

6

Más allá de la integración escolar: la inclusión como acto pedagógico

Mónica Ruiz Quiroga¹, Patricia Elena Jaramillo Marín², Nancy Pilar Castelblanco Cuenca³,
Ernesto Emilio Chaves Caro⁴, Álvaro René Arévalo Ruiz⁵.

Resumen

Este artículo da cuenta del proyecto de investigación *El aprendizaje y la enseñanza mediante las TIC: ¿Se está transformando el aula?*, financiado por el IDEP, COLCIENCIAS y la Universidad de la Sabana, y adelantado en colaboración con el Liceo Agustín Nieto Caballero. El proyecto tuvo como objeto analizar las dinámicas de integración de *Tecnologías de la información y la comunicación en el aula de aceleración del aprendizaje*.

Como parte del proyecto se construyó y ejecutó una propuesta de integración de las TIC para el Aula de Aceleración del Liceo con el fin de facilitar procesos de inclusión, de desarrollo de la creatividad y de la autoestima, así como el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, informáticas y de lectoescritura en

-
- 1 Licenciada en Ciencias Sociales; Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Candidata a Magíster en Educación. Email: monicaruiq@gmail.com Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en Educación de la Universidad de La Sabana.
 - 2 Ingeniera de Sistemas y Computación; Especialista en Informática Educativa. Magíster en Educación.
 - 3 Licenciada en Educación Preescolar y Especialista en Computación para la Docencia.
 - 4 Licenciado en Educación Artística y Diseñador Gráfico. Email: ernesch68@gmail.com. Profesor de Artes en el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero.
 - 5 Licenciado en Física; Ingeniero Electrónico y diplomado en Telecomunicaciones.

diversos espacios de la institución como el aula de computadores, el aula de arte y el laboratorio de física.

Metodológicamente se siguió un enfoque cualitativo de investigación. Se diseñaron y emplearon algunas técnicas de recolección de información como las entrevistas individuales y focales a los diferentes miembros de la comunidad educativa, registros de observación de los encuentros con los niños, videos de las sesiones en las que se realizaban talleres con los niños y registro de reflexiones por parte de los profesores en la plataforma virtual usada durante el proyecto. Los datos fueron transcritos en su totalidad, categorizados y analizados con el apoyo del software Atlas Ti.

La propuesta de integración de TIC permitió generar procesos de inclusión sociocultural de los niños y generó dinámicas de convivencia en el aula no experimentadas en ocasiones anteriores. El uso de TIC posibilitó además, el desarrollo de habilidades comunicativas e informáticas.

1. La integración como inclusión

De acuerdo con Contreras (s.f.), hay tres tipos de lazos que unen a las personas, grupos y comunidades con la sociedad: los de tipo funcional, que permiten la integración de éstos al funcionamiento de la sociedad; los de tipo social, ligados a la incorporación en redes sociales, y los de tipo cultural, que propenden por la integración de las normas de comportamiento de la sociedad. Así, la inclusión implica reconocer al otro más allá de los roles otorgados por el espacio escolar, el profesor, el estudiante, el investigador, la dinámica del encuentro, de la clase, de la salida para encontrarse con esos otros desconocidos. “(...) la educación es fundamentalmente una acción, una relación, una interacción, un modo de ser. Pero este modo de ser no se entiende como solipsista sino como ser-con-los-otros”⁶.cto

A este respecto, uno de los docentes que participaron en este proyecto, comenta:

Pues en este momento sería muy fácil para que los niños pudieran acceder al computador, todo estos serían ejercicios ideales que obviamente ellos los podrían manejar (...) de hecho estarían cerca de la tecnología y sin olvidar en sí los fines del mismo proyecto, del proyecto de letras que es volver a la escuela y que amen de verdad el volverse a integrar⁷.

Se entiende también que la inclusión no significa victimizar al otro que está en situación de exclusión, significa más bien reconocerlo como otro igual: nadie es

6 Mélich (1994: 134).

7 Entrevista personal con un profesor (2008, 14 de marzo).

mejor que yo, yo no soy mejor que el otro. Los maestros e investigadores autores del libro *No somos vulnerables*⁸ definen el concepto de vulnerabilidad como una situación de desventaja, que normalmente muestra la vulneración de los derechos de un sujeto. Sin embargo, el problema radica en naturalizar tal situación construyendo imaginarios sociales que definen al propio sujeto como “nacido para ser vulnerable”, por ello la necesidad de trascender de la vulnerabilidad al ejercicio de la resiliencia, que se refiere a los procesos formativos que promueven la construcción de herramientas personales para transformar la realidad individual y colectiva.

(...) las niñas no estaban aparte y los niños aparte, la inclusión también se dio pero notoriamente, las historias de vida salieron sin preguntar, dónde aprendiste a nadar, en mi pueblo, yo me tiraba de una piedra, unos perfectos nadadores, unos 4 o 5 que sorprendían, las dos niñas indígenas y los otros niños, por ejemplo dicen; ¡esto me recordó a mi mamá que no la mataron ¡¿hace cuanto?, ¿un mes?! (...) ¡A los dos hermanitos porque nosotros íbamos con ellos a piscina y yo aprendí a nadar!⁹

Estas dinámicas mostraron cómo la percepción de sí mismo se iba transformando; aprender a aceptarse a pesar de las condiciones, a pesar de las carencias, con vistas a proyectos de vida mejores.

2. *Cómo se vivió la inclusión*

El programa de Aceleración y Primeras Letras de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, busca la integración en el sistema educativo de los niños que por diversos motivos se han visto afectados por problemas como desplazamiento, pobreza, trabajo, entre otros. Esta intención, además, requiere complementarse con una práctica que vaya más allá del acceso al sistema educativo, pues comprendemos que esta integración debe ser también inclusión, es decir, la condición humana de construir vínculos que le permitan sentirse parte importante de una comunidad, de un país, de una cultura construida colectivamente; es decir, el niño comprendido como constructor de cultura y comunidad. La realidad en el Aula de Aceleración del Aprendizaje a medida que se desarrolló el proyecto mostró los esfuerzos de los maestros por crear este tejido social.

Nos dimos cuenta lo sensibles que pueden ser en un momento determinado cuando se quitan esa máscara de estudiante de colegio formal y ya pasan a ser amigos entre ellos, el hecho de que compartieran muchos abrazos, que se quedaran dormidos uno junto al otro, que muchos de los retos que hicieron, que trabajaran en equipo (...) Esa inclusión se vio presente en todo momento, que nos vieran a nosotros ya no como sus profesores sino como sus compañeros de equipo, me pareció importante

8 Investigación del IDEP y la Alcaldía Mayor de Bogotá, en conjunto con varias instituciones educativas del Distrito.

9 Entrevista personal con profesores (2008, 14 de marzo).

que vieran nuestros miedos y debilidades y nuestras caídas y demás. Interesante, también, que las niñas se acercaron y decían: —profe que va a hacer con tal cosa, por qué le paso tal cosa—. A un nivel más personal, fue una evaluación del proceso sin serlo¹⁰.

En este proceso, inicialmente se notaba una tensión constante entre los niños, la intensidad de sus relaciones los conducía, incluso, a la agresión física. Niños, niñas y jóvenes con patrones culturales en los que el hombre domina, evidenciaban tensiones y prácticas escolares y familiares, pues las niñas normalmente no hablaban en público, se relegaban a los rincones, los niños las golpeaban. Estas acciones se fueron transformando con el tiempo y con el encuentro a medida que transcurría el proyecto.

3. Aprender a querernos: la autoestima

La autoestima es una actitud que establece el comportamiento y se refiere a los juicios que en este caso el niño tiene de sí mismo y, en este sentido, se muestra como imagen personal. La autoestima depende de la experiencia de vida con la familia¹¹ y con los otros contextos en los que el niño, niña, o adolescente, vive cotidianamente. De este modo, las experiencias satisfactorias en el medio familiar, social y cultural en la infancia permiten que se desarrolle una buena autoestima. En el ámbito escolar la autoestima se desarrolla, de igual manera, influyendo en el rendimiento académico, en la motivación y le permite a la persona superar las dificultades.

Al tener baja autoestima la adaptación social de esta población se hace más complicada. Haeussler y Milicic¹² señalan que saberse competente y valioso para los otros es un factor importante en la autoestima. Cuando un niño se considera menos valioso que los demás suele ser inhibido, poco creativo, le resta valor a los logros de los demás y desarrolla conductas agresivas. Además, tiende a subvalorar sus capacidades intelectuales y su creatividad, por lo que el aprendizaje se hace más difícil de lograr.

Para el equipo de investigación siempre fue una inquietud —en términos de evidencias— aseverar que la autoestima de los niños aumentara gracias al proyecto, pues ella depende de muchos factores, y en general, del amplio contexto en el que viven los niños. Sin embargo, consideramos que por lo menos en los encuentros, en las interacciones en las actividades mostraron un crecimiento en su aceptación propia y por parte de sus compañeros.

10 Entrevista personal con profesores (2008, 16 de octubre).

11 Valdés (2001).

12 Haeussler y Milicic (1998 en Valdés, 2001).

4. Desarrollar la creatividad

El arte es un medio que facilita la comunicación con el otro mediante la puesta en práctica de la creatividad¹³. La participación en actividades artísticas fomenta la interacción social y el desarrollo de la autoestima y la autonomía¹⁴. La vinculación del niño con el arte implica expresión, sensibilidad y creatividad, aspectos que están estrechamente relacionados con el desarrollo integral. Según Arciniegas¹⁵, la creatividad “es un aspecto de la vida de cada quien que afecta las facultades intelectuales y espirituales y exige, desde el punto de vista psicológico, continuos procesos de modificación y de adaptación de sí mismo y del entorno, comprometiendo en forma general a un nuevo modo de ser y de pensar.” Así, una de las estrategias para fomentar el desarrollo de la autoestima en el aula es fomentar el desarrollo de la creatividad, en un clima emocional cálido, participativo y donde haya reconocimiento¹⁶. Así, en los espacios propuestos en el proyecto: el arte, las TIC y Tecno-física, se llevaron a cabo actividades que exploraron la creatividad de los niños.

(...) por eso la mayoría se enfocó en hacer esas construcciones móviles, ahí, por ejemplo, Alejandra decía que estaba haciendo el tobogán aunque tiene llantas, pero bueno, entre todos estaban construyendo el bus, ahí se ve como un tren pero.....les encantó, es una forma de simbolizar el viaje (...)¹⁷

5. En búsqueda de nuevas habilidades

Se tenían como objetivos específicos desarrollar algunas habilidades importantes para un mejor proceso de inserción al sistema educativo y, de manera general, para la vida, como es el manejo de herramientas informáticas y, en especial, el desarrollo de su motricidad fina. Asimismo, se buscó que logaran habilidades frente a sus relaciones interpersonales y de convivencia a partir de normas construidas en la práctica. En este sentido, las estrategias pedagógicas se plantearon alrededor del aprendizaje significativo¹⁸.

5.1 Habilidades informáticas

Los estudiantes tenían escasos conocimientos acerca del computador y de las herramientas informáticas que fueron mejorando a medida que el proyecto avanzaba.

13 Benadava (2004).

14 Rodríguez (s.f).

15 Arciniegas (2000).

16 UNAMBA (s.f).

17 Entrevista personal con profesores (2008, 16 de octubre).

18 Cfr. Piaget (1970), Gardner (1991), Savery & Duffy (1996) y Ausbel (1968), Perkins (1998) y Vigostky (1978).

A las muchachas de pronto las herramientas no les ha quedado fácil manejarlas, trata uno de darles unas pautas pero la idea es que a ellas les vaya gustando, que le encuentren el gusto, porque llega el momento en que sí las ve uno que están haciendo cositas (...) para muchas de ellas es la primera vez que tienen contacto... no es fácil¹⁹

Los niños fueron mejorando su motricidad fina mediante el manejo del computador y la realización de actividades artísticas manuales:

(...) lo que me parece importante es que no es algo ya extraño para ellos y, de alguna manera, el hecho de que la cámara que teníamos se les haya prestado. La cámara les ha dado confianza para grabar y para manipular y, de alguna manera, no es tan cercano a ellos, es más sencillo decirles les voy a tomar una foto, háblame, cuéntame, porque es más familiar. Al principio, muchos decían no, ni siquiera una foto, volteaban la cara, hacían gestos, muchos gestos (...) ²⁰

No sólo se usaron tecnologías alrededor del computador, también usaron la cámara de video y fotográfica, y en los inicios del proyecto tuvieron acceso a la emisora, lo que permitió la familiarización con tecnologías nuevas para muchos de ellos.

5.2 Habilidades sociales y comunicativas

Uno de los grandes logros del proyecto fue el desarrollo de habilidades sociales. Se mencionó que las relaciones en un comienzo eran tensas y casi siempre terminaban en agresiones físicas. De manera paulatina, esas agresiones se fueron transformando, se fueron construyendo normas de convivencia dentro del espacio del proyecto así como en su clase cotidiana. Para los maestros fue notable el cambio, consideran que han surgido nuevos líderes y se han logrado reconstruir afectos con compañeros con quienes han tenido conflicto o ni tan siquiera se hablaban.

(...) la agresividad ha bajado porque luego que iniciamos el segundo semestre se notó los primeros días después de vacaciones bastante agresividad, ahorita ya se ha canalizado un poco toda esa agresividad (...) Pienso yo también que el hecho de que dos niños que son líderes en el grupo y que hayan hecho una construcción en la última sesión, Verónica y se me olvidó creo que es Alejandra, entonces ellas dos hicieron conjuntamente una cosa, para nosotros es grandísimo y ya en la mesa que se hicieron se hicieron cuatro niñas, eso ya es mucho porque siempre han estado como aisladas (...) ²¹

Adicionalmente, el uso del computador propició el trabajo colaborativo y la ayuda ante las dificultades que trae el uso de la herramienta.

(...) en cada computador hay tres personas, en algún momento van a notar que uno de los compañeros inicia la acción mientras el otro la ejecuta, y lo que comentamos

19 Entrevista personal con profesores (2008, 16 de octubre).

20 *Ibíd.*

21 Entrevista personal con profesores (2008, 21 de agosto).

acá que cuando no la ejecuta bien, el otro compañero, que sabe cómo hacerlo, le coge la mano con ratón y todo (...) ²²

(...) ¿Tener al compañero al lado y saber que tiene que hacer algo y que no está haciéndolo? no explotar, de alguna manera se ha logrado que sean más tranquilos y poder observar el trabajo del compañero y poder compartir conocimiento ²³

En los distintos espacios y actividades se permitió el acercamiento a ese otro, generando lazos de confianza con ese otro que es compañero de salón, ese otro que es profesor de arte, de física, de informática.

“(…) nos acercábamos a apoyarlos porque le tenían miedo y cuando estábamos cerca se confiaban y se mandaban, la colaboración de ellos mismos organizarse, no yo lo recibofue muy genial ver que se ha logrado que son cercanos a pesar de sus diferencias y a pesar de que se pueden agarrar en cualquier momento, pero se tenían la confianza para dejarse caer y que el otro lo recibiera, el trabajo en equipo muy genial entre ellos, el hecho de las competencias y sentir que bueno quien ganó, quien perdió, pero que al final no importaba ²⁴.

(...) sentirse apoyados por sus compañeros que le dicen ve que si pude, que se apure, que no se qué, muchos que decían, por ejemplo, que no alcanzaban la cuerda, como por ejemplo pulguita, que cómo iba a hacer, y todos le decían que él podía (...) ²⁵

Una estrategia de la propuesta de integración de TIC buscaba que los niños construyeran su historia de vida. Por distintas razones las historias no fueron construidas en su totalidad, pero se fueron dando de manera esporádica y acompañada de evocaciones del pasado cercano, de un presente y de un posible futuro.

A modo de balance

A pesar de las muchas dificultades, el proyecto fue un logro para las instituciones y personas que participamos en él. Con unos objetos muy concretos que se fueron consolidando o redefiniendo. Enseñanza y aprendizaje mediante las TIC fue ante todo un acto educativo:

Educar es, pues, introducir al mundo cultural un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que quedan algunas “obras” a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes que nos atormentan, tan sólo para saber que no se está solo. Hacer sitio al que llega... y ofrecerle medios para ocuparlo.

22 Entrevista personal con profesores (2008, 9 de septiembre).

23 *Ibid.*

24 *Ibid.*

25 Entrevista personal a los profesores (2008, 16 de octubre).

Educación no es simplemente un ejercicio de transmisión de lo construido al estilo del Dr Frankenstein²⁶, quien unió partes de muchos cuerpos para formar uno solo, cuyo resultado fue para los otros, para nosotros, una monstruosidad. Esta analogía solamente es una señal de advertencia para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que hemos venido instituyendo a lo largo de la historia educativa, que fabrican y no educan. Este fue el reto del proyecto: educar. Sí, educar con tecnologías, con contenidos, pero con el fin de construir y proporcionar herramientas de inclusión y autoestima.

Bibliografía

- Arciniegas, M. *Creatividad y Maestros: una alternativa para estimular la generación de la "Sociedad de los poetas vivos"*. Colección *Documentos de la Misión, Educación y Desarrollo*, Tomo 5. 2000.
- Ausebel, D. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Barcena, F. *La educación como acontecimiento ético*. España: Paidós, 2000.
- Benadava, D. *Posmodernidad, educación y arteterapia: una triada para ser (re) pensar*. (En línea) disponible en: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca. (Recuperado el 13 de febrero de 2008), 2004.
- Contreras, J. (s.f.). *Exclusión social: una nueva perspectiva para entender la realidad de nuestros días*. (En línea) disponible en: <http://www.inf.utfsm.cl/~contrera/MagisterEducacion/Pedagogicas/trabajos/Raul%20Hozven%20Transparencia.doc>. Recuperado el 31 de julio de 2008 del sitio web de la U Técnica Federico Santa María.
- Gardner, H. *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books, 2001.
- IDEP. *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006.
- Mélich, J.C. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 2000.

26 Esta obra es tomada por Merieu para ayudar a la comprensión del hecho educativo como fabricación a partir de la obra literaria de Frankenstein.

- Merieu, P. *Frankenstein educador*. Barcelona: LAERTES Educación, 1998.
- Perkins, D. “*What is understanding?*” En: M. Stone-Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- Piaget, J. “*Piaget’s Theory*”. En: P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael’s Manual of Child Psychology* (Vol. 1). New York: Wiley, 1970.
- Rodríguez, N. . *Arte terapia*. Barcelona: Exema, s.f.
- Savery, J. y Duffy, T. “*Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*”. En: B. Wilson (Ed.), “*Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*”. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc, 1996.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. “*Volver a la Escuela*”, Programa Aceleración y Primeras Letras en el contexto de una Bogotá sin indiferencia. Bogotá: SED, 2004.
- UNAMBA. (s.f). “La autoestima”. (En línea), disponible en: http://www.unamba.edu.pe/archivos/Modulos_Pronafcap/PRONAFCAP_SeparadePersonalSocial3denoviembrelido.pdf . Recuperado en febrero de 2008.
- Valdés, L. “Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico”. En: Revista *Estudios Pedagógicos* No. 27. (En línea), disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100005&lng=es&nrm=iso. (Recuperado el 4 de agosto de 2008), 2001.
- Vigostky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

CAPÍTULO

7

Bogotá: hacia la realización plena del derecho a la educación

*Grupo Interdisciplinario de Estudios Políticos y Sociales Theseus¹
Departamento de Ciencia Política Universidad Nacional de Colombia*

Resumen

En el presente texto se realiza un abordaje a la política socioeducativa de Bogotá durante el periodo 2004-2007, analizando la existencia de un proceso que tiende a la realización del derecho real a la educación. En un primer momento, se da cuenta del contexto político propio del mundo globalizado e interconectado en el que nos hallamos, ante ello se proponen educación y democracia más allá de los confines del mercado. En un segundo momento se aborda la formalidad de los discursos y las disposiciones jurídicas frente a las alarmantes cifras educativas

1 Este artículo es el resultado del trabajo realizado en el marco de la investigación “La educación y lo público: Tendencias y construcciones participativas en Bogotá”, financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y adelantado por el Grupo Interdisciplinario de Estudios Políticos y Sociales del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia. El equipo estuvo conformado por el Director del proyecto: Fabián Acosta Sánchez; los investigadores del grupo Theseus: José David Copete Narváez, Juliana Cubides Martínez, Andrés Felipe Mora Cortés, José Francisco Puello Socarrás y Paola Andrea Salazar Carreño. Igualmente, contó con la participación de las maestras del distrito: Carolina Rodríguez Bohórquez del Colegio Maria Montessori y Fanny Zambrano Orjuela del Colegio Técnico Industrial Piloto.

actuales, allí se tratará de ver cómo la administración nacional durante más de quince años ha transitado un camino de derechos con un largo trecho sin hechos, sí con mucho discurso. Posteriormente, se aborda la producción institucional de la administración de Lucho Garzón, de sus antecesoras y del actual gobierno nacional, evidenciando la reconstrucción de la educación pública en Bogotá. En el siguiente apartado se trata la construcción de ciudadanía, analizando la concepción de lo público y de la participación *en y desde* la escuela. Acto seguido se esboza un diagnóstico acerca de la formalidad de la política social y de la democracia contemporánea, caminando hacia la realidad, superando la formalidad. Lo anterior, da cuenta de la preocupación por consolidar una percepción educativa articulada alrededor de un enfoque de derechos, que supere la enunciación discursiva y se cristalice en políticas sociales y educativas garantes y promotoras del derecho *real* a la educación.

Introducción

Para nadie es un secreto que el sistema educativo colombiano atraviesa una crisis, que el analfabetismo, la corrupción, la baja cobertura y la deficiente calidad de la educación que imparte son referencias comunes, pero aun bajo ese panorama, el gobierno colombiano insiste en la implementación de políticas neoliberales y en la utilización de los instrumentos de política pública correspondientes. A lo largo del documento se decanta un análisis de la política socioeducativa del gobierno de Bogotá durante el periodo 2004-2007, tendiente a vislumbrar el fortalecimiento de la educación pública en la ciudad, dando trazos de un camino hacia la realización del derecho a la educación.

Los trazos del camino hacia la realidad del derecho a la educación no son unidireccionales ni unidimensionales y se concretan tanto en producción normativa y discursiva como en la dinamización de instrumentos de política social que traten de corresponderse con lo discursivo y normativo. Por un lado, en lo discursivo, la política socioeducativa del distrito se encaminó hacia el fortalecimiento de la educación pública, adoptando un enfoque de derechos que beneficia a la población estudiantil, y cambia, en gran medida, el funcionamiento del sistema educativo. Fue necesario, mediante el trabajo con la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Maria Montessori, rastrear el impacto de dicho enfoque en las prácticas cotidianas, indagando acerca de las percepciones frente a lo público y la participación política.

Asimismo, en la práctica política, se utilizaron instrumentos de política social que toman distancia de la ola privatizadora y de subsidios a la demanda, generando dinámicas de responsabilidad del distrito frente al respeto, garantía y realización del derecho a la educación. Dicha acción estatal controvierte los mecanismos

eficientistas y formales propios del modelo de Economía Social de Mercado. La educación pasa a concebirse más allá de los límites que plantea la reproducción social articulada a partir del mercado, siendo ésta vital para consolidar un sistema democrático donde el ejercicio de la autonomía, con disposición hacia la justicia, configura la democracia como un proyecto político colectivo.

Lo anterior hace evidente que la dinamización del sector educativo se enmarca dentro de un proyecto político, desvirtuando de tajo la tesis tecnócrata según la cual, la administración es un acto técnico-científico, desprovisto de cualquier ideología política y enmarcado dentro de un ejercicio administrativo orientado por la eficiencia.

Desbordando dicha percepción y con el punto de partida de un ejercicio político, se observa el despliegue de la política pública en y desde la escuela, pues somos conscientes de que la sociedad no se transforma por decreto y de que es en el escenario de la cotidianeidad educativa en donde se logran las metas establecidas, no solo frente a la cobertura, sino también en lo tocante a la calidad y a la dinamización de la escuela como un espacio de construcción de ciudadanía.

En el caso colombiano, la Constitución de 1991 abre el camino hacia una democracia formal de corte delegativo y consolida la reproducción de un modelo económico autoritario y excluyente, disyuntiva que es pertinente analizar desde la dicotomía entre lo formal y lo real. La realización del derecho a la educación, así como la de los derechos sociales y económicos, solo se puede dar en un ámbito en el que la democracia es un proyecto político colectivo, configurando sujetos —individuales y colectivos— autónomos que se involucran activamente en la reproducción de su sociedad. La escuela entraría a jugar un rol vital en dicha democracia.

Educación y democracia más allá de los confines del mercado

Las transformaciones a las que asistió el Estado desde la última parte del siglo XX y que se han consolidado en lo que ha transcurrido del XXI, marcan definitivamente la forma en la que se diseña, implementa y evalúa la política social, en general, y la educativa, en específico. El viraje de un Estado que interviene en pro de la garantía y el disfrute de derechos a uno que se desentiende de tales funciones y delega la suerte de sus ciudadanos a los dominios del mercado, no es unidireccional, por el contrario, se resignifica en múltiples escenarios, todos ellos encaminados al acoplamiento de las economías y sociedades “en vías de desarrollo” al actual régimen de acumulación del capital. La educación es uno de los sectores más importantes, en un proceso en el que la democracia se subsume en el mercado político.

Dicho proceso de acoplamiento hace que problemáticas educativas como el analfabetismo, la deserción escolar y la baja calidad educativa pasen a un segundo plano y persistan en nuestra sociedad. Según la UNESCO, a junio 5 del 2008, el 7.2% de los colombianos mayores de 15 años eran analfabetos. Pero el fenómeno no se da únicamente en Colombia, en Latinoamérica la cifra alcanza a 37.184.000² personas, además, sólo uno entre cuatro estudiantes de quinto grado y 1 entre 100 de noveno grado pueden combinar las operaciones matemáticas para resolver un problema de la vida diaria (PREAL, 2006).

Lo anterior puede ser aun más sombrío si tenemos en cuenta, por un lado, que no están en las cifras los niños menores de 15 años que no acceden a la educación y que a los quince años, seguramente, engrosarán la penosa cifra, y por otro, que la baja calidad educativa produce mano de obra, no seres humanos creativos, críticos y bien preparados. Así las cosas, más que en algo cultural o episódico, el problema de la educación halla su núcleo en las condiciones estructurales mismas del sistema de acumulación. La educación se ha convertido en un servicio sometido a las lógicas del mercado y se ha alejado, en primer lugar, de su misión humanística y, en segundo lugar, de ser un derecho, diluyéndose la exigibilidad.

El hecho de que el mercado tenga a su cargo el papel de asignar los recursos sociales, ha conllevado a la transversalización de una lógica económica eficientista que asume las labores estatales únicamente en términos del cálculo costo-beneficio. Esta tendencia que surge como una salida ante lo que algunos teóricos consideraron el oneroso, deficiente y burocrático estado keynesiano del bienestar, ataca la intervención estatal constante y decidida en campos en los que el mercado podría obtener mejores resultados y proveer un mayor nivel de satisfacción a los ciudadanos.

Lo anterior, de entrada, genera una producción subjetiva, pues el ciudadano ya no se considera como un sujeto de derechos perteneciente a una formación social determinada, sino como un individuo que asiste al mercado —como ente garante y promotor de la satisfacción a sus *demandas*— en calidad de cliente, estando así supeditado a las lógicas y dinámicas del mismo, diluyéndose la responsabilidad estatal frente al bienestar de los ciudadanos y asociando la pobreza con una situación individual de incapacidad.

La dinámica de producción capitalista despoja al ser humano de su humanidad y lo arroja en una factoría articulada a partir de la ética del trabajo y la estética del consumo (Bauman), configurando lo que Habermas ha caracterizado como la era de la opacidad: “nuestra experiencia cotidiana es más mistificadora que nunca: la

2 Vanguardia liberal (2008, jueves 5 de junio) “Más de dos millones de analfabetos en el país”, (en línea) disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-162058.html>

propia modernización genera nuevos oscurantismos, la reducción de la libertad se nos presenta como la llegada de nuevas libertades” Habermas 1985 (citado en Zizek 2004:15).

Pero así como se le han asignado causas individuales a problemas estructurales, también se ha difundido una concepción hegemónica de la democracia que legitima las prácticas excluyentes que tienen lugar en las actuales sociedades. Este tema parece no tener importancia si se observa el título del artículo, pero va cobrándola cuando se comienza a reconstruir el periodo histórico que abarca el escrito y el marco social en el que se produce y aplica la política social, en general, y la educativa, en específico. Dado que se ubica al sistema educativo en el contexto social en el que tiene lugar y se desenvuelve, la referencia a la democracia es de vital importancia, en tanto nos acerca, no a escenarios distantes y relacionados sutilmente, sino a escenarios distintos, pero involucrados en un proyecto político holístico.

Actualmente la democracia se asume como un conjunto de procedimientos encaminados a garantizar el gobierno de una sociedad. Este tipo de democracia se limita a las cuestiones políticas formales y se desliga de los fenómenos sociales, económicos y culturales. Ello genera una asociación de la democracia al ejercicio de elegir y ser elegido, con el agravante de que dicha lógica se sustenta en una dinámica comercial; el individuo acude al mercado político como cliente, votando con la finalidad de delegar a aquel personaje que se encargará de suplir sus demandas y necesidades mediante la futura materialización de políticas públicas.

La convergencia de demandas atomizadas e individualizadas da lugar al gobierno de la sociedad. Ante tal panorama, es necesario plantear la pertinencia de un proyecto educativo y político colectivo que propenda por la vitalización de una democracia que asuma lo económico, social y cultural como parte integrante y que se articule a partir de la autonomía de los sujetos, tanto colectivos como individuales.

Se concibe entonces a la democracia como un proyecto político que parte del hecho de que “la sociedad no puede dejar de producir, en primer lugar, individuos sociales conforme a ella y que la producen a su vez” (Castoriadis.) Una democracia que no se construye a las lógicas del mercado omnipresente, que se construye a la medida de las necesidades y sueños de los sujetos sociales.

De allí, que veamos la política social como el acto fehaciente de la marcha de un proyecto político fundamentado en principios democráticos respetuosos del consenso, ligando el mismo a la interacción consciente de los actores sociales en busca de la buena sociedad, donde se haga frente a las injusticias. Tal visión tiene

un elemento vital de construcción: el de la exigibilidad y el goce de los derechos económicos y sociales. La exigencia y el ejercicio de dichos derechos requieren la dinamización de una ciudadanía que elimine la operación vertical, desde arriba, de la administración tecnocrática elitista que se ha venido consolidando en el escenario estatal y de lugar a una democracia participativa en las decisiones, no sólo en recomendaciones acerca de la gestión —*accountability*—.

Así las cosas, el enfoque de derechos que debe estar implícito en el ciclo de la política social debe hallar correlato en un ejercicio ciudadano, en el que el ser humano se involucre como individuo perteneciente a una colectividad diversa y se apropie de su mundo. La escuela es el escenario propicio —no el único pero sí vital— para que se de lugar a la construcción de un sujeto provisto de una concepción moral ligada a la justicia, que ame la autonomía —libertad efectiva—. El ser humano que exige sus derechos, exigiendo los de la colectividad en la que está inmerso, se involucrará en la producción de la política social concibiéndola como elemento esencial del ejercicio de la autonomía y como garante de los derechos que configuran o no la justicia en su sociedad.

Lo anterior, da lugar para afirmar la relación recíproca que hay entre la política social y la ciudadanía, siendo la escuela un escenario donde dicha relación es álgida y se configuran subjetividades. Es pertinente agregar que dicha construcción de ciudadanía y política social se encuentra ligada al concepto de calidad educativa como parte de un proyecto político en el que se conectan la práctica educativa y pedagógica constructora de ciudadanía, y la política social como garante de los derechos, de la justicia y como escenario del ejercicio ciudadano.

Derechos con trechos sin hechos

Los avances tecnológicos y las fuertes conexiones económicas, culturales, sociales y políticas hacen que sea cada vez menos posible pensar en ciudades y/o países aislados. La interconexión a la que asistimos nos permite ver la puesta en escena de luchas y tensiones en torno a diversos proyectos políticos. La administración de Bogotá durante el periodo 2004-2007 marca una ruptura clara frente a la apuesta política que se venía jugando en la ciudad y a la que actualmente se juega en el país.

Los proyectos políticos difieren en puntos claves, tales como la solución al degradado conflicto que tiene lugar en nuestro país, las herramientas para luchar contra la pobreza y el rol del Estado en la garantía de los derechos y, también, el acceso a los servicios. El proyecto que se está consolidando en el nivel nacional no es ni espontáneo ni reciente y en él convergen medidas de corte neoliberal

y discursos de garantía de protección de los derechos reconocidos tanto en la Constitución como internacionalmente, es más, se puede considerar que “En la práctica, la intención de formular políticas con enfoque de derechos se limita a la adopción de discursos progresistas, sin que el diseño y la implementación de las políticas incorporen el contenido de los derechos y las obligaciones del Estado” (Pérez, 2007b: 74).

La proliferación y consolidación de las políticas de corte neoliberal, a inicios de los noventa, dio lugar al debate público frente a la pertinencia o no de la financiación de la educación por parte del Estado. La responsabilidad del Estado frente a la educación se va diluyendo y éste le cede el papel protagónico a las fuerzas reguladoras del mercado, consolidando dicha tendencia como política de Estado. La consolidación, posicionamiento y eficiente reproducción del discurso estatal obedecen a un denso y complejo proceso social; no son manifestaciones ávidas de elaboración. En el proceso, a grandes rasgos, vemos cómo la simpatía por parte de algunas elites criollas hacia las elaboraciones teóricas de la escuela de Chicago —en mayor medida que hacia la austriaca— tiene lugar desde finales de los sesenta y comienzos de los setenta, teniendo un apogeo en el gobierno de López Michelsen.

El proceso de configuración del discurso neoliberal cuenta con una inusitada tendencia de crecimiento y consolidación de una elite intelectual —cuya incubadora era la Universidad de Los Andes— enfocada en la transformación de las “rígidas” estructuras del ocioso Estado colombiano. Esta elite va consolidando y generando todo un campo de poder que posiciona su discurso en firme a mediados de los ochenta, década en la que logrará una gran influencia en los rumbos del país y será una de las principales promotoras de la ambigua Constitución de 1991.

Posterior al establecimiento de la Constitución, esta elite se ha fortalecido y ha logrado el objetivo de darle la tan ansiada libertad al capital desde el funcionamiento del Estado. Esta elite no ha sido nunca uniforme y su discurso no es plano ni mucho menos, es más, en los últimos años ha venido cobrando fuerza, en personajes como Salomón Kalmanovitz, un discurso elaborado con base en la producción de la corriente denominada neoinstitucionalista con Douglas North a la cabeza.

De allí, que en la esfera institucional colombiana y en la latinoamericana se llegara a la conclusión de que el oneroso sistema educativo debería reformarse, en aras de sanear déficits fiscales y promover la participación del sector privado, para generar la dinamización de la economía y el logro del crecimiento económico. Así las cosas, con el fin de las ideologías de telón de fondo y tras el posicionamiento en el aparato estatal de las elites tecnocráticas, se ha hecho usual asociar

la política pública con un ejercicio administrativo desprovisto de intereses y con un carácter neutro en la política; en tal panorama, las ideologías y los discursos políticos le han cedido el lugar a la obtención de resultados desde una gestión *despolitizada*. En el campo de lo educativo, se pretende afirmar que el hecho de que “los últimos cinco gobiernos han enfocado los esfuerzos en la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y de la *eficiencia del sector*” (Pérez, 2007a: 46), según las administraciones, ello está exento de ideología política y se liga a un ejercicio administrativo de definición de prioridades y mejoramiento de la gestión pública.

La tecnocracia, bajo el discurso de la despolitización, ha dado lugar a la consolidación de las políticas de corte neoliberal. El hecho de que se priorice la cobertura y se descuiden los otros ámbitos se puede relacionar con la necesidad de producción de capital humano, en el marco de la actual proliferación de inversión extranjera y la venidera, derivada de la firma de acuerdos de libre comercio con Estados Unidos y con la Unión Europea. A ello, se adhiere la masificación del SENA: no hay seres humanos preparados con calidad para el ejercicio ciudadano, sino bachilleres deficientes que, si bien no tienen las herramientas necesarias para ser actores dinamizadores de su sociedad, sí poseen las competencias necesarias para formarse como mano de obra calificada y barata. Es así, como para inicios del siglo XXI la producción de política educativa tenía arraigados conceptos como subsidio a la demanda, fusión, concesión y educación para el trabajo.

La calidad se ha desvanecido del mapa de prioridades de los últimos gobiernos colombianos, lo que se puede ver en documentos como el informe “El derecho a la educación”:

La educación en la perspectiva de los derechos humanos. Allí, se da cuenta de los avances y los retrocesos de la política educativa frente a las problemáticas que contrarresta.

Este balance reconoce la existencia de algunos logros educativos en el país, alcanzados con fundamento en el impulso dado al sector a partir de la Constitución de 1991, y hace explícito que el crecimiento de los indicadores fue continuo hasta el año 1999. Luego se presenta una caída que solo en el 2004 recupera parcialmente un indicador (asistencia escolar), sin que ello signifique que se hayan producido grandes cambios en los déficits encontrados, ni se vislumbren transformaciones sustanciales, de continuar con las mismas políticas y procedimientos de planeación y gestión del sector educativo (Maya Villazón, 2006: 355).

La calidad pasa a un segundo plano y su definición normativa se desliga de las necesidades de la mayoría de la población, pasando a relacionarse con las necesidades del capital. No en vano, la política educativa en el orden nacional desde el

2002 profundiza la “educación para el trabajo”, casi extirpando las humanidades y el arte en pro de la intensificación de las carreras técnicas y las “ciencias puras”. Así las cosas, en el actual sistema educativo la calidad se liga a índices que garantizan la adquisición de las competencias necesarias para la producción de obreros eficientes; la posibilidad del ser humano autónomo y libre queda subsumida en la lógica empresarial en la que se ha sumergido la educación.

En el caso colombiano la política social queda subsumida en la seguridad democrática. De allí, que la masificación del SENA, que programas como “Familias en acción, Soldados bachilleres y Soldados campesinos” sean diseñados, formulados e implementados bajo un elemento transversal: la promoción y consecución de un ambiente seguro en el que se logre la inversión masiva de capital, sea nacional o extranjero. Actualmente, los problemas de educación y desnutrición se pueden solucionar en el mercado y el Estado se limita a promover la entrada al mismo mediante las nefastas medidas de focalización. Esta última, antes que atacar la pobreza, la hace perdurar y la profundiza como estado inevitable, como destino manifiesto de millones de personas, además de ello, obviamente, la universalidad como presupuesto de la acción estatal desaparece y quien no esté en las condiciones susceptibles de focalización tiene que vérselas con el mercado.

Lo estipulado en la Constitución de 1991, frente a la caracterización de la obligación del Estado de garantizar la educación, y lo expresado por Tomasevski —Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación— en cuanto a las cuatro obligaciones de los estados frente a la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad educativa, se pasan por alto. En un documento presentado por la Ministra de educación María Cecilia Vélez ante la ANDI en Cartagena (Vélez, 2002) se delinear las claves de acción de la política educativa en Colombia:

La educación es un asunto de justicia y equidad. La educación permite que nos entendamos, que exista un solo país. Si esto es lo que queremos, tenemos que incluir en el sistema educativo a todos los niños y jóvenes de Colombia, haciendo énfasis en los más vulnerables. La revolución educativa es cobertura. El propósito es ofrecer acceso a una educación mejor a más estudiantes y en más lugares de Colombia (Vélez, 2002: 1). Los últimos desarrollos legales en materia de transferencias, que establecen a partir del año 2004 la distribución de los recursos por alumno atendido son de gran utilidad. Vamos a pasar de la asignación basada en el pago de la nómina a una asignación que premia el aumento de la cobertura (Ibíd., p. 3). Cuento con las secretarías de educación como aliadas. Deben hacer un gran esfuerzo para que lo que actualmente se gasta en educación rinda los frutos esperados en cobertura y calidad (Ibíd., p. 6). Es éste un cambio fundamental para un sector que hasta el momento solo acostumbraba a analizar los insumos y los procesos. Yo sé muy bien que las empresas colombianas llevan un buen terreno recorrido en la adaptación a estos procesos, de ahí que el acompañamiento y la contribución de los empresarios sean tan importantes (Ibíd., p. 8).

Sobre el papel, el sistema educativo debería garantizar la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad de la educación, pero la política educativa ligada a preceptos neoliberales y la falta de autonomía de los gobiernos a la hora de diseñar las políticas públicas, desembocan en la adopción de medidas que van en contravía del logro de las metas educativas, dándole un matiz eminentemente económico, no sólo a la formulación de la política educativa, sino también a la forma en la que se imparte la educación al interior de la escuela y cómo se relacionan los distintos actores de la comunidad educativa dentro de la misma. La educación, lejos de ser un derecho, es un servicio y las condiciones que facilitan el acceso a ella son formales, lo real es la exclusión de millones de niños del mercado educativo.

Todo este proceso se ha llevado a cabo bajo la promoción de narrativas que ofrecen libertades individuales, recalcando el papel del mercado como mejor asignador de los recursos sociales y lugar de concreción de la libertad. Así las cosas, “se ha logrado entonces adjudicarle al sector privado y al no-estatal, un mayor espacio y preponderancia sin que medien en la práctica regulaciones importantes, bajo el argumento según el cual la competencia garantiza una supuesta mayor calidad educativa.” (Puello, 2008: 6).

De los anteriores fragmentos podemos deducir claramente la lógica economicista y eficientista bajo la que pasa a funcionar el sistema educativo. Insertar a todos y todas en el actual sistema educativo sería pertinente en tanto se masifica la producción de capital humano, pero aun con la necesidad de producirlo, el gobierno no inyecta más recursos que hagan que la cobertura se amplíe y que la calidad que se plantea tenga lugar. Se quiere aumentar cobertura y calidad sin entrar a invertir la cantidad de dinero para garantizar el derecho, en cambio, se opta por generar mecanismos de inserción del capital privado en el sistema educativo, haciéndolo responsable de la prestación de su servicio. Lo anterior configura una inserción formal de la niñez y la juventud colombiana en el sistema educativo, pero también una exclusión real de niños, niñas y jóvenes cuyas imposibilidades desbordan el acceso a la educación y se arraigan en núcleos familiares y sociales que son muestras fehacientes de carencias y necesidades insatisfechas.

En el anterior panorama se ubicó la administración distrital. La puesta en marcha de los planes y programas que atacan la pobreza y la exclusión no solo se refieren al funcionamiento de la ciudad y ello se debe observar como un atenuante para resolver problemas cuyas dinámicas desbordan lo distrital y han sido obviadas en lo nacional. La praxis política de la administración distrital se mueve con las tensiones propias de la convivencia, bajo un mismo territorio, de otro proyecto político.

Educación en reconstrucción

La política social es fundamental en el ejercicio político-estatal, pues ésta se liga a concepciones de justicia y vida buena que se deben cristalizar en el grueso de la población. Las concepciones axiológicas se traducen en actos políticos, que pueden enfocarse en el mantenimiento y/o dinamización del sistema de acumulación, supeditando la justicia y la vida buena a las necesidades y requerimientos del capital nacional y transnacional o perseguir la maximización del nivel de bienestar social mediante la redistribución del ingreso, la riqueza y las oportunidades para salir de la pobreza, la marginación y la exclusión.

Es necesario recalcar que el hecho de que una problemática se enuncie y combata en la producción documental nos acerca a una situación formal de soluciones y garantías para los ciudadanos, pero ésta solo se puede hacer real en tanto ataca las verdaderas causas de los problemas. Bajo estos parámetros, entraremos a analizar algunas propuestas contenidas en los planes de desarrollo distritales “Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2004”, de la administración de Antanas Mockus, y “Bogotá sin indiferencia. Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión 2004-2007”, de la administración de Lucho Garzón, así como los referentes político-ideológicos que los sustentan. Lo que se busca es identificar la magnitud de los cambios o no acaecidos durante la administración de Lucho Garzón.

En el plan “Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2004”, de entrada se deja ver la conexión fuerte entre la educación y su papel en la producción de una determinada subjetividad, cuando en el artículo 22 se establece que se debe “Buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices”. Allí se está delimitando el horizonte de quien asiste a una escuela en términos de productividad porque, además, la productividad que se busca está ligada a la felicidad, haciendo posible que se pueda llegar, desde allí, a afirmar que “quien no es productivo no es feliz”.

Tomada por encima o desprovista de un análisis contextual esta frase puede ser una entre tantas, pero cuando ligamos el énfasis en competitividad y en educación para el trabajo que se ha fortalecido a partir de la administración de Enrique Peñalosa, nos damos cuenta de que la educación se va delimitando por los horizontes intrínsecos del mercado y que antes que tomar al estudiante como un ser humano, se le toma como el capital humano que hace posible la articulación de nuestra economía al actual sistema de acumulación. Si se va más allá y se analiza en profundo la cuestión de la felicidad y de la productividad, también se está consolidando la concepción que traza que la pobreza es un fenómeno individual, pasando del escenario educativo-laboral al espacio en el que el individuo se deshace de su pobreza y de sus condiciones marginales; si no está allí será su problema, pues él seguirá siendo pobre y excluido; por lo tanto, infeliz.

Así las cosas, la felicidad y la productividad de los ciudadanos requieren medidas que garanticen tal escenario. En el marco de ello en el plan de desarrollo se establece como prioritario “Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación” (art. 23). Desde allí, uno se podría imaginar que el gobierno se encargará de garantizar las condiciones necesarias para que las instituciones educativas mejoren la enseñanza y para que los integrantes de la comunidad educativa tengan las garantías necesarias para potenciarse de la mejor manera en la escuela y en todos los espacios de su existencia.

Pocas líneas después, en el mismo plan, podemos ver los mecanismos que se van a utilizar para generar la ampliación de la cobertura y el incremento de la calidad educativa, por ejemplo: “Se realizarán convenios con instituciones educativas privadas e instituciones con las cuales se suscriban contratos de concesión educativa” (art. 24 a.1). Dichos convenios se enmarcan en la utilización del subsidio a la demanda, dinamizando la participación del capital privado en la educación y propiciando una deficiente concepción de lo público en la ciudadanía.

Aquí se ve la transformación del rol del Estado, en cuanto antes era el que garantizaba el derecho a la educación proveyendo un servicio pertinente y de calidad y ahora es un vigilante y promotor del mercado como mejor asignador de los recursos y las oportunidades. Y cuando el sector privado asume el negocio de la educación para pobres, los valores y el enfoque no se van a direccionar hacia procesos educativos constructores de seres humanos íntegros, sino hacia espacios “eficientes” en los que se produce mano de obra competente y barata.

La posición política que se encuentra en el fondo de la enunciación del plan se deja entrever cuando se afirma “reorganizará e integrará la oferta educativa en las instituciones oficiales desde el grado cero hasta el grado once, para asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema” (art. 24, a.2). La permanencia en el sistema educativo no se debe, las más de las veces, a la oferta educativa sino a las condiciones económicas de los hogares. Allí, es evidente que la política social se articula a un proyecto político y no puede ni debe entenderse por fuera del mismo, en este caso específico, el plan de desarrollo es timorato en la lucha contra la pobreza y pretende diezmar sus efectos con medidas asistencialistas que, en el mejor de los casos, solucionan parcial e individualmente problemas de índole estructural que persisten y persistirán.

Los planteamientos del plan nos ofrecen un ejemplo claro de la división entre lo formal y lo real. El ejercicio de plasmar en un papel que se va ampliar la cobertura, que se impartirá educación de calidad y que se tenderá a garantizar la permanencia de los estudiantes es un primer paso en el proceso político, además, es a partir de este documento desde donde se dará lugar a los programas y planes necesarios

para solucionar las problemáticas evidenciadas. En los instrumentos de política es donde se implementan y se logra dilucidar un poco mejor la formalidad o realidad de los beneficios que tiene la ciudadanía por la gestión del gobierno.

Para el gobierno de Mockus, el problema de la pobreza era algo mitigable con “subsidios condicionados y temporales en efectivo y en servicios para las familias en situación de mayor vulnerabilidad, que les ayuden a superar dicha condición y puedan vincular a niños, niñas y jóvenes al sistema educativo” (Mockus, 2001: 43). Si bien un niño puede acudir a la escuela con el dinero de dichos créditos, las carencias pedagógicas, las necesidades insatisfechas y el enfoque de educación para la productividad no le auguran un destino más plausible que el de un operario que sobre-vive. El enfoque de servicio, del cual esta impregnado el plan de Mockus, da cuenta de una formalidad en la que todos y todas tienen acceso a la educación, pero simultáneamente demuestra la exclusión real de los pobres, con la lamentable consecuencia de que la focalización y el asistencialismo implícitos de este enfoque no impactan la situación de la población vulnerable y, por el contrario, la van arraigando y normalizando.

En segundo lugar, abordaremos el plan “Bogotá sin indiferencia. Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión 2004-2007”. En el documento se parte de un escenario de complementación entre los avances necesarios para consolidar una ciudad moderna, pero se va más allá, ligando la pertinencia de una gran infraestructura a la construcción de ciudadanos tranquilos y con buenas condiciones de vida que ejercen sus derechos accediendo a servicios pertinentes y de calidad.

Bogotá es cada vez más moderna y debe continuar su desarrollo en este sentido, pero también se debe tener en cuenta un elemento complementario de gran importancia: lo humano entendido como la preocupación por lo social (...) Este plan de desarrollo proyecta la construcción de una ciudad humana a través de un gran esfuerzo orientado a garantizar el derecho al alimento, la salud y la educación, al trabajo digno y a la igualdad de oportunidades” (Garzón, 2004:10).

Dicha preocupación por lo social debe conllevar a la cristalización de un escenario en el que “las acciones públicas le darán prioridad a la universalización de la salud y la educación, en la perspectiva no sólo individual sino familiar y de comunidad, con un enfoque de equidad de género, intergeneracional e intercultural, que ofrezca oportunidades para todos y todas y en especial para erradicar la indigencia, el trabajo infantil, la explotación sexual y la violencia intrafamiliar”. Desde estos presupuestos, la línea divisoria entre esta administración es notable, aun cuando no hemos entrado a mirar en detalle lo que el plan constituye frente al sistema educativo de la ciudad.

En el ámbito educativo, el plan concibe la escuela como un lugar de ejercicio de derechos, desbordando la estrecha concepción de un espacio netamente académico. Dicha amplitud da lugar para que la escuela se convierta en un escenario de convergencia de expresiones culturales e identitarias que convergen y se relacionan en el marco de la garantía de sus derechos y de la equidad como horizonte. Además, el sistema educativo se ve en la obligación de promover el desarrollo integral de la niñez y la juventud que asiste a la escuela.

En el marco del programa “Bogotá sin hambre”, la alimentación escolar tiene asignada un papel central, asumiendo que el mismo era más que darle de comer a la gente, era el ejercicio fundamental de garantizar el derecho a la alimentación y el de mejorar las condiciones de vida de la población. Esto significaba que la alimentación no se podía tratar como un problema exógeno de la escuela, pues el sistema educativo no debería desentenderse de las necesidades nutricionales de la población escolar, máxime cuando ninguna otra entidad lo estaba asumiendo y cuando su incidencia en el logro de los resultados académicos era tan fuerte (Álvarez, 2008).

Lo anterior, no es ni superficial ni aislado, pues le asigna al gobierno de la ciudad el rol de garante y promotor del derecho a acceder a un servicio educativo pertinente y de calidad. La calidad educativa no se puede lograr si los actores de la comunidad educativa no viven lejanos a penurias económicas y necesidades insatisfechas. La idea es que los actores estén en condiciones de potenciarse y potenciar un sistema educativo en el que la innovación pedagógica y la configuración de un ciudadano activo y participativo, sean cuestiones transversales y esenciales. Ello implica invertir en infraestructura, iniciar un proceso de dignificación de la carrera docente y generar espacios de formación y debate que nutran de alternativas metodológicas de enseñanza, donde los conocimientos sean pertinentes para el ejercicio ciudadano y la transformación del entorno social; la escuela se convierte en más que un proveedor de mano de obra barata para el sector industrial, en un escenario de reconfiguración de lo público como espacio de deliberación y configuración consensuada de transformaciones sociales.

La erradicación de la pobreza y de la exclusión social requiere una intervención armónica de todos los órdenes institucionales, las dinámicas de producción de pobreza en Bogotá no se abstraen de la crisis social que aqueja al país en su conjunto. Aun así, la capacidad de incidencia del gobierno distrital en la disminución de tales fenómenos es considerable. La política socioeducativa durante el periodo 2004-2008 se debe tomar como un buen paso, en el marco de un proceso de largo aliento, en la construcción de generaciones que vayan superando la exclusión social y participando activamente en el proceso del cual son resultado. El resultado de más de 44 mil estudiantes beneficiados con un subsidio condicionado a la asistencia diaria al colegio, que a los estudiantes se les facilite el transporte escolar, se les brinde

una alimentación nutritiva y saludable y que estudien en instalaciones adecuadas y en buen estado, además de replantear las funciones del Estado, son éstas, medidas que atacan problemas reales que condicionan la permanencia y el desempeño de los niños en el sistema educativo. Problemas que no pueden ni podrán ser solucionados por un sistema educativo que se articule alrededor de la oferta educativa plana o de la administración privada basada en la exclusiva persecución del lucro.

Antes de hablar de estudiantes, hablemos de seres humanos que acceden a la educación como medio de preparación para abordar la vida. Para el administrador, que piensa la educación en términos de llana inserción al mercado laboral, la diversidad y la potencialidad de cada ser humano es una cuestión irrelevante, a lo sumo, será determinante para ver en qué campo de producción puede ser operario, pero la riqueza y pertenencia del acervo cultural que une al individuo a un colectivo y que llena su existencia de sentido no es ni será pertinente. Ver al ser humano significa promover el respeto y la promoción de las diferencias inherentes a las personas y que no se pueden ver cuando se mira a la gente como capital humano. De allí, la pertinencia del enfoque de género intercultural como herramienta de respeto y promoción real de las diferencias de los seres humanos que integran el sistema educativo.

Se puede afirmar que la política socioeducativa de la administración de Lucho Garzón está basada en un enfoque de derechos y, al mismo tiempo, abonando camino en la tarea de realizar el derecho —hasta ahora formal— a la educación. Los principios y fundamentos coinciden con los instrumentos de política social que ubican al distrito como garante del derecho, propiciando en torno al ámbito educativo un escenario de garantías para los estudiantes. Garantías que desbordan la prestación del servicio educativo y se orientan a diezmar las difíciles condiciones que producen en masa las dinámicas de producción y reproducción sistémicas.

La concepción educativa de la administración distrital se ocupa de la generación de un ambiente donde las diferencias sean resueltas por medio del diálogo. “La política de educación propenderá por el fortalecimiento de la capacidad ciudadana para la convivencia social; será, por consiguiente, una educación para la paz y la reconciliación.” (Garzón, 2004: 13). En una sociedad, en la que el gobierno nacional ha implantado la lógica de la guerra como salvaguarda de la paz, en donde la polarización social y política crece de forma precipitada y la eliminación del contrario se constituye en la mejor herramienta para dirimir conflictos, es necesario que la escuela se aparte de la lógica guerrerista que invade al país y se acerque a una construcción a partir del respeto y la promoción de las diferencias.

La ruptura frente a las administraciones distritales anteriores y la implementación de medidas que atacan los problemas reales que subyacen al escenario educativo

no quiere decir que la inclusión social y el disfrute del derecho a la educación se realicen. En el escenario de producción discursiva institucional la realización fluye, pero la superación del carácter formal, que identifica la inclusión social en una democracia delegativa como la nuestra, requiere de una armonización social que haga posible que lo instituido en un determinado documento se haga real y no se quede en una formalidad. Cuestiones como la calidad educativa requieren del acoplamiento de la revitalización y resignificación de los docentes, así como de la demostración de las ganas de aprender por parte de los estudiantes. Es necesario que la innovación pedagógica y la constante formación docente y administrativa se promuevan y se lleven a cabo.

En el marco del proceso investigativo, vemos como acertado el viraje que se ha cristalizado con la implementación de la política socioeducativa distrital durante el periodo 2004-2007, pues los instrumentos de política social que se han implementado atacan las causas reales de varios de los fenómenos que impiden la permanencia y el buen desempeño de niños y jóvenes en el sistema educativo.

Aunque es una etapa inicial del proceso, la continuación y profundización de las medidas y los instrumentos desplegados puede ir abonando camino hacia la cristalización real del derecho a la educación.

Es preciso reconocer que planear las políticas educativas desde la perspectiva del derecho a la educación, aunque es un gran paso, representa solo el primero de muchos para garantizar las obligaciones de respeto, protección y realización del derecho a la educación que le asisten al Estado en su conjunto y a la administración distrital en particular (Pérez, 2007a: 53).

Lo anterior, además de la implementación de planes y proyectos tendientes a dimensionar y atacar problemas que no se han tenido en cuenta por administraciones anteriores —como la realización del perfil de la exclusión y la discriminación en el sistema educativo capitalino— nos remite a la necesidad de transformar la escuela, dinamizándola como escenario político vital en la construcción de ciudadanía. En el siguiente apartado se abordará la construcción de ciudadanía desde las prácticas en y desde la escuela.

Construcción de ciudadanía en y desde la escuela

En el análisis de la política socioeducativa bogotana durante el periodo 2008, decidimos adentrarnos en la construcción ciudadana que tiene lugar en la cotidianidad de estudiantes de la Normal Superior María Montessori. La inserción en las dinámicas cotidianas de la escuela nos permite rastrear percepciones acerca de lo público y de la participación política, cuestiones trascendentales para dilucidar

la concepción de sociedad que tiene lugar en la escuela. Lo anterior, parte de que la escuela es donde se forja el acervo axiológico de los estudiantes, entendiendo los mismos como seres humanos partícipes y constructores de la sociedad en la que se desenvuelven. Siendo la política socioeducativa una producción política compleja que, estructurada y materializada desde el Estado, entra a modificar las relaciones de fuerzas al interior del sistema educativo.

La formulación de una política pública, indistintamente de la orientación que siga y de los instrumentos que utilice para lograr su cometido, no va a implicar el logro inmediato de los objetivos en el escenario específico. Las dinámicas cotidianas de producción y reproducción social no son un reflejo fidedigno de lo estipulado en los documentos institucionales, pero tampoco se pueden concebir como totalmente apartadas de los mismos. La enunciación normativa tiene peso en la construcción cotidiana, pero ésta desborda los parámetros establecidos y se desarrolla en términos de una cierta autonomía. Lo anterior hace necesaria la inserción en las dinámicas de producción y reproducción normativa y simbólica que tienen lugar en y desde la escuela.

Hay que partir del hecho de que la escuela es un escenario político. Allí, conforme a la configuración política contemporánea, se ha dado lugar a construcciones subjetivas individualistas y reticentes a la participación activa como mecanismo de transformación social. Dicha configuración subjetiva corresponde a un proyecto político de sociedad que se articula a partir del solipsismo generalizado de individuos, haciendo que la democracia se ligue al consumo individual en el mercado político, mediante el acto de elegir y *ser elegido*.

La política socioeducativa en Bogotá se inscribe, al menos discursivamente, dentro de una tendencia que rompe con la democracia como simple acceso al mercado político, entendiendo la misma como proyecto político colectivo; allí, la participación política de la población es un elemento nuclear de producción y reproducción social. Dado lo anterior, y resaltando el papel transformador del ser humano, la escuela se puede potenciar como un lugar de construcción colectiva de espacio público, dando lugar a una ciudadanía en la que se piense la sociedad en términos de un proyecto colectivo articulado en torno a la justicia y a la libertad.

Lo anterior, nos remite a la identificación de dos escenarios —distintos mas no distantes— que se entrecruzan en la consolidación del proyecto político y se moviliza en el proceso de política pública. El primero, es el escenario institucional, en donde se da lugar a un discurso específico y se utilizan determinados instrumentos de política para lograr los objetivos proyectados; el segundo escenario, en y desde la escuela, nos ubica frente a un lugar de cristalizaciones subjetivas y políticas cuya proyección desborda dicho escenario, irrigándose en la sociedad.

En este segundo escenario los insumos fundamentales son los datos recolectados en el proceso de investigación que se llevó a cabo con docentes y estudiantes del Colegio Normal Superior Maria Montessori.

En el primer plano de la producción de la política socioeducativa, se ha puesto de manifiesto una voluntad política que no se queda en la construcción de un discurso democratizador del escenario educativo, sino que también se han utilizado instrumentos de política que atacan las principales causas de algunas de las problemáticas educativas que —vale la pena decirlo— son las mismas del escenario nacional. Así las cosas, desde dicho escenario la administración distrital avanzó en cuanto a la cristalización de un sistema educativo incluyente y garante del derecho a la educación, pero aún no es suficiente para garantizar este derecho. Dicho avance del proyecto hacia una escuela democrática se debe complementar con la dinamización de la escuela, posicionando a la comunidad educativa como un actor político que incide tanto al interior de su escuela como en el sistema político y social en que se halla inmersa la misma.

En el segundo plano, en y desde la escuela, partimos de la complicada situación de los actores de la comunidad educativa para después proporcionar algunos puntos de discusión frente a las medidas pertinentes para propiciar la democratización de la escuela. En primer lugar, el bienestar de los actores de la comunidad educativa es el punto de partida para lograr una educación pertinente y de calidad y, en segundo lugar, en franco complemento con lo primero, la politización de la escuela y la conversión de la misma, sólo se puede llevar a cabo mediante la dinamización de espacios particulares que se articulen con el escenario macro en lo educativo, potenciando actores políticos que incidan en los escenarios decisorios de la sociedad, en general, y del sistema educativo, en particular. De lo anterior, se deriva el hecho de iniciar tratando la situación de los actores de la comunidad educativa para, en un segundo momento, analizar los cambios y las continuidades que han tenido lugar y, finalmente, hablar de la perspectiva de participación política en y desde la escuela.

Dicha práctica política, sólo se puede llevar a cabo si la calidad educativa se concibe más allá de la evaluación, pasando a ubicar los procesos cognitivos y la adquisición de herramientas cognitivas que pueden dar lugar a la formación de sujetos conscientes y autónomos. Desde una percepción más amplia, y considerándola un eje articulador del sistema educativo, la calidad se inserta en el fomento de un proceso de aprendizaje ligado a la formación de sujetos ciudadanos; estos son sujetos autónomos y activos interesados en la construcción de espacios públicos que fortalezcan la calidad de vida y la transformación de las prácticas injustas, inequitativas y enajenantes en la sociedad. (Salazar, 2008: 21).

Dicha calidad halla su escenario, más que en los resultados de distintas pruebas, en la cotidianeidad de una comunidad educativa que se sabe sujeto activo y transformador de su sociedad. Cuando nos referimos a la comunidad educativa, desbordamos el parámetro de identificación con una comunidad netamente académica y la asumimos como un cuerpo heterogéneo de seres humanos que convergen en un espacio social, supliendo necesidades y realizándose como seres humanos. Por ello, es vital ubicar a docentes, estudiantes y trabajadores en un escenario real, en el que las carencias y las necesidades de un actor no afectan sólo a él, en específico, sino a la comunidad educativa en general, creando obstáculos en la consecución de los objetivos planteados y en la potencialización de todos los seres humanos que convergen en dicho escenario.

Así las cosas, en primer lugar, queremos poner de manifiesto el papel nuclear de los docentes como sujetos de saber que se hacen partícipes dentro de su contexto y se involucran en la formulación de la política educativa. Una cuestión vital en la dinamización de la escuela como espacio político es la de la innovación pedagógica, pues la exploración y consolidación de formas novedosas de generar conocimiento redundan en beneficio de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Además, es pertinente derrocar las prácticas pedagógicas asociadas a lo que Freire denominó la educación bancaria, —enseñanza en la que los educandos son recipientes en los que se deposita saber petrificado— generando metodologías que ligen a los educandos a su mundo mediante la apropiación crítica y reflexiva del saber, logrando que se proyecten en el mundo y pasen de ser simples recipientes a actores principales de su propia realidad.

La consolidación de un docente no es producto unívoco de la voluntad arrolladora del mismo en pro de convertirse en ello, se relaciona también con las posibilidades formativas y las dinámicas laborales que le permiten realmente poder hacerlo o no.

Las conocidísimas reformas laborales que, muy desafortunadamente, cobijan al grueso de los trabajadores colombianos, en el ámbito de la docencia se han cristalizado en leyes como la 715 del 2001, donde se puede ver que el docente, más que como un actor nuclear en el proceso educativo es visto como una carga para el Estado; dicha ley, como prenda de garantía de austeridad, se deriva de la prioridad del ajuste fiscal, haciendo que gastos *onerosos*, como el educativo, se recorten drásticamente y se maximice la “eficiencia”. Pero además de la flexibilización laboral, la ampliación de la jornada laboral en 600 horas adicionales anuales (Plataforma Colombiana, 2003: 23) y el incremento de estudiantes por docente, son condiciones que han deteriorado la carrera docente.

El estatuto de profesionalización docente, en el Decreto 1278 de 2002, genera varias dinámicas que diezman la posibilidad de lograr una educación de calidad.

En este decreto se establece que un profesional de cualquier rama —con un curso o especialización en pedagogía— puede ejercer la docencia. Esta situación va en detrimento de la calidad educativa, pues un ingeniero civil difícilmente contará con las herramientas pedagógicas necesarias para desempeñarse como docente de trigonometría, cálculo, física o álgebra. Lo anterior, desemboca en la poca motivación de estudiar pedagogías y licenciaturas, pues cualquier profesional puede dictar clase. En el mismo estatuto se da lugar a la contratación por orden de prestación de servicios, que ahonda en la precariedad laboral del ejercicio docente.

En el proceso investigativo se intentó trabajar con docentes de la Escuela Normal Superior María Montessori, a través de la realización de encuestas y del diseño e implementación de un programa de formación para docentes. Cimentados sobre la concepción de retroalimentación y de complementariedad que debe haber entre la teoría y la praxis, se ha diseñado un programa de formación docente y unas guías para realizar talleres con estudiantes en lo relativo a lo público y el fomento de la participación política. En primer lugar, el programa de formación acerca a maestras y maestros a las transformaciones que se han venido realizando durante las últimas décadas en Colombia.

El objetivo es posibilitar que el cuerpo docente se erija como actor político determinante, tanto al interior de su institución como en el escenario de definición de las políticas educativas. En aras de lograr lo anterior, es necesario que el docente pueda dar cuenta de los fenómenos cotidianos y normativos educativos desbordando una mirada impregnada de inmediatez y simplicidad, entrando a relacionarlos con las dinámicas de producción y reproducción —material y simbólica— propias del actual régimen de acumulación.

La puesta en marcha del programa de formación evidenció problemas que se habían identificado en el tratamiento teórico frente a los actores de la comunidad educativa. El programa de formación —cuyo objetivo principal era dotar a los docentes de herramientas teóricas y conceptuales para el análisis de la realidad del sistema educativo y de allí posibilitar su rol como actores propositivos frente al mismo— no se pudo llevar a cabo. A muchos docentes les pareció interesante y manifestaron la voluntad de asistir, pero la poca disponibilidad de tiempo y la fuerte carga laboral que tenían hicieron que su participación no pasara de la intención. Cabe resaltar que no todos los docentes tuvieron la misma actitud, algunos dijeron que no asistirían si no era remunerado y a otros no les interesó en lo más mínimo.

La voluntad de los docentes, las más de las veces, se ve contrarrestada por la poca disponibilidad de tiempo que se desprende de su complicada situación laboral. El alto número de estudiantes que convergen en un salón de clases, la “racionalización” y maximización de tiempos y la flexibilización a la hora de contratar,

nos ubican frente a un cuerpo docente cuyas cargas se incrementan y cuya remuneración se disminuye, dando lugar a la consecución de dos o más trabajos para suplir sus necesidades y las de sus familiares.

Lo anterior, más allá de ser una radiografía del docente como sujeto de necesidades, es una problemática que se manifiesta, tanto en el plano de lo personal como en el de lo colectivo, en la persecución de la calidad educativa.

En el plano de lo personal, es imposible dedicar algunas horas a un espacio como el propuesto en el programa, sea porque hay que dictar o preparar clases para el colegio u otro sitio de trabajo o porque al docente no le motiva asistir a algo que no tiene retribución económica. Lo central aquí es que el docente, como millones de trabajadores colombianos, se está viendo abocado a tener que doblarse en labores para ganarse la vida y bien sabido es que las necesidades no dan espera. La lucha por sobrevivir hace que el docente no solo muestre desinterés ante el emprendimiento de proyectos nuevos, sino que también se desligue de la escuela como lugar de su realización y la vea como el lugar al que hay que ir para seguir viviendo, para recibir el sueldo y reproducir la monotonía y la rutina. La persecución a la calidad, con los esfuerzos que ello implica, no es algo viable para docentes con muchas responsabilidades y poca retribución.

En el plano de lo colectivo, la persecución de la calidad se dificulta dado que el docente trabaja exclusivamente por el precario sueldo que recibe. La investigación, el diseño y ejecución de innovaciones pedagógicas y metodológicas requieren de gran dedicación y el docente actualmente se enfrenta a las necesidades. Esta situación desemboca en un salón de clases que se asemeja más a una prisión que al lugar de realización de los seres humanos que allí convergen. Cuando los actores se hallan allí por obligación de los padres o por la mera necesidad de satisfacer sus necesidades, la rutina y la monotonía se apoderan del espacio y el saber se va petrificando poco a poco y en simultaneidad con la dilución de las posibilidades de una educación de calidad.

Con docentes ávidos de herramientas pedagógicas y acosados por la inseguridad propia del sistema laboral en el que se encuentran, las aulas excepcionalmente pasarán de ser espacios de formalismo y rutina desesperanzada, siendo un lugar en el que los docentes van a ganarse el precario, pero necesario sueldo, y los estudiantes van a ganarse un diploma y a mirar qué pueden hacer con él. En tal escenario, que no dista demasiado de la actual escuela, la persecución a la calidad educativa halla como primer objetivo lograr que la escuela pase de ser el escenario de convergencia de las calamidades propias de los excesos del actual sistema a ser un espacio social y político en el que sujetos libres de necesidades básicas se potencien en el marco de una práctica educativa pertinente e integral.

El estudiantado es el actor neurálgico de la escuela, no como cliente del sitio donde se comercializa la educación sino como ser humano que, mediante la práctica educativa pertinente y de calidad, se potencia. En la actual escuela la potenciación se da en el plano de lo individual y tiene lugar en un escenario abstracto, alejado de la realidad que se plasma en la cotidianidad del contexto social del estudiante. La consolidación, tanto a nivel nacional como en las anteriores administraciones capitalinas, de la “educación para el trabajo” nos enfrenta a la escuela como un lugar en el que el estudiante es un cliente que accede al mercado educativo en busca de una formación que le permita una rápida inserción en el mercado laboral. La profundización de dicha percepción de la escuela se relaciona con la extensión y el fortalecimiento de un ente como el Sena, ambos escenarios se encargan de educar a trabajadores y *no* a seres humanos integrales.

El anterior modelo, que se ha posicionado firmemente en el país, se ha visto reversado en Bogotá durante la administración de Lucho Garzón. El estudiante, más que un cliente que adquiere un servicio, es un ciudadano que ejerce un derecho, independientemente de la posibilidad o no de pagar el servicio educativo. El proceso de formación docente y el estímulo constante a la innovación son elementos transversales en el proceso de dinamización de la comunidad educativa en aras del logro de una educación de calidad.

Aquí, partimos de nuevo de los hallazgos teóricos frente a la situación de niños y niñas colombianas en torno a la educación. La escasa cobertura, la baja calidad que se imparte y la deserción estudiantil no han desaparecido del escenario educativo. A pesar de las medidas de garantía de la permanencia y de la ampliación real de la cobertura educativa, hay fenómenos que desbordan el radio de posibilidades del gobierno de la ciudad y se remiten a dinámicas propias de la reproducción del sistema político colombiano.

La llegada a Bogotá de familias desplazadas por la violencia y la consecuente necesidad de educación para los niños; la niñez trabajadora, ya sea que estudien en una jornada y trabajen en la otra o sólo se dediquen a trabajar; la compleja situación que deriva de la fuerte presencia y posicionamiento de los actores del conflicto armado en la ciudad. “La adecuación legislativa en materia de edad mínima para el ingreso a la vida laboral y la negligencia de las autoridades en la erradicación del trabajo infantil obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación” (Plataforma Colombiana 2003: 60). Dichos fenómenos influyen bastante en el escenario educativo de la ciudad y nada se puede hacer frente a los mismos si no hay una acción mancomunada entre lo distrital y lo nacional; cabe resaltar que dicho esfuerzo conjunto debe desbordar lo policivo y militar y se debe extender hacia lo social.

La acción emanada de las instituciones debe hallar correlato en la participación de la ciudadanía, generando desde allí una percepción más amplia y compleja de lo público. La participación política no se limita al acto de votar, lo supera, relacionándose con la inserción del sujeto en las lógicas mismas de producción y reproducción de *su* sociedad, no sólo en lo referente al sistema político sino también en los ámbitos cultural, social y económico. Ello trae consigo la caracterización dinámica y transformadora del sujeto, concibiéndose como provisto de un fuerte nexo colectivo, que configura su proyecto de vida desde una convergencia con otros sujetos libres y no desde una individualidad abstraída de las tensiones y relaciones propias de la condición humana. La participación activa de la ciudadanía y la acción institucional pertinente nos acercan a una ciudad democrática y politizada en la que la ciudadanía pasiva y la democracia delegativa se diluyen.

En el proceso investigativo también se trabajó con estudiantes de la Escuela Normal Superior María Montessori con el fin de lograr, en primer lugar, la caracterización de la escuela en términos de las elaboraciones discursivas y prácticas que circulan en sus labores cotidianas, y en segundo lugar, se buscó entablar un diálogo de saberes orientado a la retroalimentación entre la comunidad educativa y las investigadoras e investigadores. En el proceso se realizó una encuesta que arrojó un esbozo acerca de la percepción de estudiantes frente a lo público y al fortalecimiento o no de la educación pública bajo la administración de Lucho Garzón.

En dicho ejercicio se indagó acerca de las percepciones de lo público, acerca de la participación al interior de la escuela y la percepción ante la misma y también sobre el conocimiento y el impacto de los programas y proyectos contenidos en la línea política de fortalecimiento de la educación pública del plan “Bogotá: una gran escuela”. Es necesario recalcar que lo público se concibió más allá de lo público-oficial, ligándolo al escenario de definición de cuestiones como el manual de convivencia o el gobierno escolar.

Los resultados de las encuestas arrojaron datos muy importantes para poder dilucidar tendencias en torno a la participación y al carácter de la misma. En primer lugar, los estudiantes mayoritariamente participan en la elección del gobierno escolar, involucrándose también en la definición del currículo y en el diseño e implementación de proyectos transversales para el mejoramiento institucional. Por el contrario, el estudiantado se percibe alejado de las decisiones presupuestales de la institución, pues el 60% afirmó que no había estado relacionado con la toma de decisiones en dicho punto.

Así las cosas, podemos ubicar la participación de la mayoría de estudiantes ligada al concepto de elegir y ser elegido, pero el control político, administrativo y social no son causales de participación. Resulta clara la percepción de los estudiantes,

según la cual las decisiones son tomadas, en última instancia, por el rector y los docentes directivos, y por las directivas de la Secretaría de Educación Distrital. El Consejo Estudiantil, el Consejo Académico y el Consejo Directivo son percibidos como las instancias que, en su orden, influyen algunas veces sobre las decisiones concernientes a los asuntos institucionales.

Los esfuerzos orientados hacia una escuela política, en la que se imparta educación de calidad se deben conjugar con la existencia de un espacio de interacción y convivencia colectiva en el que el saber da lugar a la realización de sueños y anhelos de seres que se resisten a dejar de ser humanos. Siguiendo a Mora, se puede afirmar que “La escuela debe erigirse como un escenario fundamental para avanzar en la politización de la política social y trascender la perspectiva economicista que la reduce a ‘empresa’ promotora del capital humano” (Mora, 2008: 11).

De allí, que sea necesario ahondar en la socialización de concepciones que amplíen el espectro de lo público en los jóvenes y que los involucre con la decisión en distintos ámbitos de la comunidad educativa, no solamente en la elección del gobierno escolar. Entre los aspectos que requieren fortalecer los procesos democráticos y participativos se encuentran, prioritariamente, los relativos al presupuesto del colegio, la elaboración y revisión del manual de convivencia y la definición y organización de los mecanismos de gobierno escolar. Se deben propiciar espacios en los que se genere conciencia acerca del papel protagónico del estudiante en la comunidad educativa, acercándolo a los escenarios de los cuales está hoy distanciado.

Así las cosas, la política socioeducativa de Bogotá solo llegará a hacer real el derecho a la educación si, en primer lugar, se sigue con el horizonte actual en el plano de formulación de la política educativa y, en segundo lugar, si los procesos al interior de las comunidades educativas dan cuenta de la innovación, la constante formación, el ansia de conocimiento, un ambiente armónico de constante diálogo y retroalimentación entre los distintos actores de la comunidad educativa. Lo anterior, se enmarca en la relación de doble vía que debe existir entre la calidad educativa y la política social, en general y, educativa, en particular.

Hacia la realidad, superando la formalidad

En el presente apartado se profundizará en la disyuntiva entre lo formal y lo real en la administración de nuestro país en términos de reconocimiento, respeto, protección y realización de los derechos estipulados tanto en la Constitución de 1991 como en tratados internacionales. Así las cosas, en un primer momento, se analizará la ambivalencia de la Constitución de 1991, en términos de reconocer derechos que —debido al modelo político-económico que la misma constitución

adopta— terminan siendo casi imposibles de materializar, resaltando, asimismo, la consolidación de una democracia formal procedimental. En un segundo momento, se analizará la formalidad presente en algunos procesos de política pública, abordando, en primer lugar, la elaboración discursiva en un contexto de lucha ideológica y, en segundo lugar, la utilización de los instrumentos de política necesarios para cumplir con los objetivos enunciados. Para cerrar, abordaremos el acervo progresista de la Constitución de 1991, resaltando su dinamización mediante el giro en la concepción de la política socioeducativa en Bogotá.

Como punto de partida, es necesario identificar la actual Constitución de 1991 como un avance en el reconocimiento de la multiplicidad y de los derechos bajo los que se manifiesta, produce y reproduce la misma; un gran avance en términos de la divulgación de narrativas democráticas en el marco de un Estado Social de Derecho. Pero así como es necesario resaltar dicho avance *formal*, también se debe recalcar que la Constitución dejó las puertas abiertas para que se hegemonizara un modelo económico que impide la materialización de los derechos y garantías que a bien tiene reconocer.

Aun hoy, la defensa a la Constitución y a su andamiaje económico-institucional halla asidero, no sólo en el escenario de las decisiones socialmente vinculantes sino también en los escenarios de producción de saber. La formalidad de la ley y el discurso ideológico de la desregulación, financiación, privatización e inserción en el mundo globalizado siguen siendo defendidos y reivindicados como mecanismos configuradores de una sociedad democrática y garante de los derechos individuales de propietarios y consumidores.

De este modo, la presencia del modelo neoliberal es aceptada abiertamente, considerándola un elemento tendiente a superar fallas estructurales y a promover satisfacción de demandas individualizadas:

La Economía Social de Mercado (ESM) es un elemento constitutivo de la Constitución económica de 1991, de la cual depende el funcionamiento adecuado del sistema productivo, la eficiencia y el bienestar de los consumidores; se funda en la estructura: trabajo, propiedad y empresa, concebidos como derechos y libertades económicas necesarias para que los agentes económicos participen en el mercado (...). El modelo de ESM de la Constitución Económica de 1991 tiene un carácter dignificador de la persona humana, se funda en la consagración y el respeto de los derechos sociales y económicos, la competencia económica, un mercado con normas impuestas por el Estado que actúa como regulador y cuya principal función es la de vigilar que no exista ningún tipo de infracción contra las normas regulatorias (Galán, 2005: 1 y 49).

Lo anterior, nos ubica frente a un escenario en el que se evidencia el distanciamiento entre lo que se establece en la Constitución y las prácticas políticas

pertinentes para que esto se materialice. El recrudecimiento y degradación del conflicto interno³, la crisis de legitimidad del sistema político y la baja participación democrática de la población colombiana, con su agudeza, ponen a tambalear el panorama idílico que se planteó y que hoy día es casi irrefutable en varios escenarios sociales y académicos. Se hace evidente la fractura entre la formalidad bondadosa de la Constitución y el funcionamiento excluyente y autoritario del régimen político-económico.

Emerge, entonces, la necesidad de analizar la Constitución del 91 en el contexto histórico y sociopolítico del país, desbordando fenómenos como la séptima pa-peleta o la configuración de la Asamblea Nacional Constituyente (ANC). Esta última, será abordada en este documento como una etapa, entre otras, del proceso de reconfiguración del régimen. De allí, que sea necesario retroceder en el tiempo, no restringirse a los gobiernos de Barco y Gaviria, sino remitirse a finales de los sesenta, cuando se comienza a incubar el germen de reforma estructural del Estado en el ámbito de las élites colombianas.

El hecho de tener en cuenta el proceso histórico y la maduración de una elite intelectual, que fue escalando progresivamente posiciones en el entramado institucional, nos permite añadir un elemento, que generalmente es soslayado por la magnificencia de la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos del escenario de las decisiones socialmente vinculantes: la emergencia de un entramado jurídico-institucional que cimentó, legitimó y promovió la reforma estructural del Estado colombiano con el auge legitimador de narrativas democráticas; a decir de Carolina Jiménez:

Así, pese a que este foro reformador persiguió por una parte la consolidación de una democracia deliberativa, participativa e incluyente, y, por la otra, la consecución de la paz, en últimas terminó aprobando una carta política en donde el proyecto neoliberal encontraba toda la plataforma jurídica que requería para la reforma del régimen (Jiménez, 2008: 108).

En el proceso deliberativo de la ANC, la discusión se centró en la estructuración de un sistema que permitiera la participación democrática de la población, siendo ello —en ese momento y aun hoy día— la fuente de legitimidad y defensa de la

3 Vale la pena resaltar que uno de los objetivos fundantes, por demás frustrado, del ejercicio constituyente fue el de construir un pacto de reconciliación nacional que diera lugar a una convivencia social pacífica, con el consecuente respeto del derecho a la vida de la ciudadanía. El proceso constituyente y la carta que de allí se derivó, en este punto erraron por dos cuestiones: primero, el desconocimiento de actores del conflicto armado como las FARC-EP o la UC-ELN, no solo por su ausencia en el proceso deliberativo sino también por acciones como el ataque a Casa Verde; segundo, la implantación del neoliberalismo ha hecho que la exclusión, inequidad y la polarización social —causas primeras del surgimiento del conflicto armado— antes que desaparecer, o al menos diezmarse sensiblemente, se profundicen en el marco de un conflicto fratricida.

Carta política de 1991. En ese momento, se difundió la idea de una democracia que garantizara a cada individuo una cantidad de derechos innovadores mediante mecanismos que superaban el funcionamiento de la institucionalidad colombiana. Dicho avance, desligado de las reglas de juego que condicionan la pertinencia real de los mecanismos de participación, dio lugar a concepciones que enunciaban la cristalización de una democracia participativa, percepción que se ratificaba por la promulgación en el preámbulo de la Constitución:

Incluir el tema de la participación en el preámbulo, no como un derecho sino como esencia, como parte de la realidad social. Es que nosotros no estamos reconociendo el pluralismo, ni la participación democrática como algo gracioso o como algo caprichoso, sino que ello es nada más y nada menos que la característica fundamental de la sociedad a finales del siglo XX y la que va a dominar en gran parte, por no decir todo el siglo XXI (...) no es solamente a título de derecho, es una realidad social (Arias, 1991: 23. Gaceta constitucional, citado en Jiménez 2008: 98).

Allí, el constituyente olvida que la realidad social es una configuración compleja que no se constriñe a la enunciación normativa, pasando por alto que la materialización de la participación democrática se relaciona también con el funcionamiento de un andamiaje institucional y un modelo económico que viabilicen y suplan las demandas ciudadanas. Claro está que, el diseño del marco institucional y del modelo económico no se decantó en un escenario de debate y confrontación ideológica. La proposición de proyectos y el debate fueron elementos presentes en la Comisión primera, en gran asimetría frente a lo sucedido en la Comisión quinta⁴.

Asimismo, el desarrollo de los debates y las decisiones deja entrever que lo económico se minimizó ante el impacto que causó la enunciación de democracia participativa, de mecanismos de reconocimiento y protección de derechos. Dichos elementos se difunden a través de narrativas democráticas, que hacen que se diluyan las limitaciones y los impedimentos propios del funcionamiento del sistema democrático. Allí, es donde lo ideológico se hace presente, parafraseando a Óscar Mejía.

La Constitución del 91 se convirtió en un recurso ideológico de las elites para justificar un nuevo esquema de dominación que ofrecía, en lugar de paz, una democracia participativa sin la participación de los actores disidentes y un Estado social sin los sectores sociales que reclamaban su inclusión (Mejía).

4 La Comisión primera deliberó acerca de la democracia y la Comisión quinta deliberó acerca de la economía.

La precaria situación actual de millones de colombianos y colombianas con la tendencia a su agudización, hace evidente el fracaso del modelo bajo el que ha funcionado nuestro país en los últimos dieciocho años, haciendo que lo consignado en la Constitución, en términos de Estado Social de Derecho y de participación democrática, no sea realizable y no supere un agradable y somnífero canto de sirenas. Nuestra sociedad asiste a “una relación contradictoria entre una Constitución que trató de democratizar la sociedad política y socialmente y un modelo neoliberal que excluyó a amplios sectores de la población de los beneficios del desarrollo económico” (Orjuela 2, citado en Cubides, 2004: 103). Nos cobija un discurso garantista, amplio, democrático e incluyente, pero todo ello se subsume en la dinamización real de un modelo político económico excluyente y autoritario.

En el campo educativo colombiano, dicho modelo se ha consolidado y ha logrado convertirse en el discurso hegemónico instituido. Lo anterior, lejos de ser una retaliación mezquina, se puede corroborar en el accionar del Estado. Es necesario recalcar, siguiendo a Cubides, que “los planes de desarrollo, desde la década de los noventa, se han caracterizado por establecer una funcionalidad y subordinación entre la educación y las metas de modernización y desarrollo económico” (Cubides, 2009: 8).

Lo anterior, evidencia la dislocación entre el texto de la Constitución de 1991 y los efectos negativos que ha tenido su implementación a más de una década de haber sido expedida. Ello genera fuertes cuestionamientos, haciendo evidente la dicotomía latente entre lo formal y lo real, más aún, cuando actualmente gran parte de los sectores políticos promueven la idea de una fortaleza y robustez del sistema democrático colombiano.

La concepción de fortaleza y robustez democrática que retumba en los oídos de la población colombiana se basa en una franca limitación de la concepción de democracia. Para la mayoría de políticos profesionales y para el grueso de la población se limita al ejercicio del derecho a elegir y ser elegido. Aunque la noción democrática que se planteó en la Constitución de 1991 desborda dicha concepción, sí se liga a una identificación de la democracia desde una percepción netamente procedimental en la que contempla una serie de condiciones formales, cuya función es generar gobierno político.

El reconocimiento, protección y defensa de los derechos de las minorías, así como de los económicos, sociales y culturales son un avance innegable, pero se conciben desde una percepción en la que la democracia es vista como procedimiento en el marco del sistema político. La concepción democrática queda así aferrada a una estrecha percepción en la que lo económico, lo social y lo cultural se subsumen en procedimientos y mecanismos orientados a la ejecución de consensos, en los que no se ubica un proyecto político colectivo.

Las discusiones y decisiones de la ANC reflejaron una constante visión de los constituyentes, en palabras de Jiménez, “quedó la sensación de que el camino político iba por un lado y el camino económico iba por el otro”. Dicha separación configura un desconocimiento de las dinámicas sociales y de la consecuente necesidad de una simetría entre las posibilidades políticas, sociales, económicas y culturales, configurando la imposibilidad de ver la democracia como un régimen político. La percepción de la democracia como régimen político derriba de tajo la falaz idea del individualismo abstracto que caracteriza la democracia procedimental, haciendo al ser humano parte integrante de las instituciones que le producen y reproducen, desde un horizonte de autonomía, y no de gobernabilidad.

En tal escenario, la verticalidad y el proceder sórdido de las elites colombianas en la definición de la Constitución de 1991, nos ubican ante la presencia de una democracia procedimental en la que, bajo la utilización narrativa de la “potenciación” individual⁵, se yergue la reproducción de un orden excluyente y delegatario, en el cual la autonomía —libertad efectiva, en términos de Castoriadis— no sólo se hace inmaterializable sino que también se tiende a invisibilizar; no es ni enunciada ni enunciable. Es posible, entonces, afirmar que nuestra democracia actual es procedimental, estructurada a partir de la preocupación por generar gobierno político mediante unos procedimientos específicos.

No es posible realizar una “democracia procedimental” que no sea un fraude, si no se interviene profundamente sobre la vida social (...) la democracia es el régimen en el que la esfera pública se hace verdadera y efectivamente pública, pertenece a todos, está efectivamente abierta a la participación de todos (Castoriadis).

La confrontación del modelo de democracia que se decantó del proceso constituyente y de la democracia como régimen político nos permite apuntar en dos direcciones hacia la identificación de inconsistencias participativas. En primer lugar, la separación de lo político y lo económico en el proceso constituyente dan lugar a la consolidación de la exclusión real, de los históricamente excluidos, por medio de artificios participativos formales que configuran, tanto en lo individual como en lo colectivo, la acepción de instituciones impuestas. En segundo lugar, se consolida la percepción del yo abstraído, cimentando la imposibilidad de emergencia de un proyecto político colectivo en el que se funden, en el marco de una relación recíproca, la autonomía social y la individual.

Dicha disyuntiva entre lo formal y lo real, desde la caracterización del proceso constituyente y el tipo de democracia que el mismo consolidó, nos permite en-

5 El individuo no se potencia ni en términos spinozianos ni en la configuración de un proyecto político colectivo, lo hace en el marco de su atomización y abstracción real, con una psique domada en aras de la relación social capitalista.

trar a examinar el proceso de la política pública, desde referentes discursivos y técnicos que nos permitan hallar el punto de inflexión en el que lo estipulado se hace inmaterializable. En nuestro país, durante las últimas dos décadas, se ha venido profundizando la brecha existente entre los objetivos —respaldados por narrativas “democráticas”— establecidos en las políticas públicas y las dinámicas que las mismas promueven. Con el fin de dilucidar dicho punto, entraremos a mirar la lógica ideológica bajo la que se diseña y enuncia el discurso político, confrontándolo con la puesta en marcha de políticas públicas con referenciales e instrumentos de política específicos.

Usualmente los políticos profesionales convergen en la identificación de las múltiples problemáticas en un espacio social determinado. A todos los políticos, de todas las tendencias, les preocupa el calentamiento global, la pobreza, el desempleo, etc. Todos se pronuncian ante los problemas y ofrecen una determinada solución, estando ésta impregnada de la percepción propia del proyecto de sociedad que representen. En este texto se aborda la política pública más allá de un proceso técnico involucrado en el funcionamiento mecánico de un sistema político poliárquico, de allí que sea necesario recalcar que:

El espacio de la política pública es un campo de confrontación de diferentes formas de poder: económico, político, poder-saber, cultural, de clase, estamental, de género, generacional, etc. Es un campo de múltiples luchas, de ejercicio de la dominación, de producción de la sujeción, de resistencia, de relativización y profundización de los conflictos sociales, de defensa de los derechos, de configuración de la necesidad social, de visibilidad y requerimientos sociales y culturales, de construcción de identidades y de transformación de las funciones del Estado (Lozano, 2008: 17).

A partir de la identificación del escenario de política pública como un espacio de constantes luchas por la hegemonía, entraremos a mirar la producción de la política educativa desde una perspectiva en la que se distingue entre la elaboración y difusión de un discurso y la materialización de los programas políticos mediante la concreción de determinados instrumentos de política.

En primer lugar, en lo referente a la elaboración y difusión de un determinado discurso político, en la confrontación por la hegemonía los discursos y programas políticos son disposiciones tácticas y estratégicas destinadas a la creación y/o consolidación de parámetros hegemónicos tendientes a irrigarse en el cuerpo social. A decir de Žizek:

Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los puntos nodales, *points de capiton*, totalizará, incluirá en su serie de equivalencias esos elementos flotantes. Hoy por ejemplo, la apuesta de la lucha entre neoconservadurismo y socialdemocracia es libertad: los neoconservadores tratarán de demostrar que la democracia igualitaria que se encarna en el Estado de bienestar, conduce necesariamente a nuevas formas de servidumbre, a la dependencia del individuo del Estado totalitario, en tanto los

socialdemócratas acentúan que la libertad individual, para que tenga algún sentido se ha de basar en la vida social democrática, la igualdad de oportunidades económicas y demás (Zizek, 1992: 126).

Las formas de democracia representativa y participativa formal basan su funcionamiento en los programas de gobierno ofertados en el mercado político. Sobre el papel todos los programas son capaces de satisfacer las distintas demandas de la población, pero realmente eso no tiene lugar. Cada dinámica y problemática social tiene una configuración específica, de allí que las soluciones a las problemáticas partan de un análisis radical⁶ de la situación y la configuración específica del problema. Por esta razón, además de cuestionar la posición que un determinado actor tiene frente a las luchas sociales, hay que cuestionarse acerca de cómo interviene en ellas. Debe superar el espectro de las narrativas, tendiendo a la develación de las lógicas y dinámicas de concreción política de los actores analizados.

Dentro del desarrollo de la investigación, es necesario acercarse a los documentos institucionales del orden nacional y del distrital para darse cuenta de la existencia de dos elementos que se definían como problemas transversales: la cobertura y la calidad. Observando la centralidad de los dos elementos, tanto en el orden de lo nacional como en lo distrital, se pueden abordar estos mismos desde percepciones distintas; cada administración, desde su horizonte político, definió cómo iba a llevar a cabo el acolchamiento, decidiendo cómo totalizar y fijar los significantes flotantes relativos a la cobertura y la calidad.

Uribe y sus ministros(as) promocionaron la Revolución Educativa como una cruzada nacional orientada a ofrecer más y mejor educación para todos los colombianos, articulando su propuesta a partir de una ampliación de la cobertura sin aumento del gasto. Los recursos públicos se harían rendir con el refuerzo de la eficiencia y la transparencia en la gestión, además se pasaría a promover el subsidio a la demanda como medida de ampliación de cobertura en la básica y en la media, se definiría la financiación con base en resultados y se masificaría el SENA. Asimismo, para la educación superior se planteó la ampliación de cobertura mediante préstamos a personas de estratos bajos, fortaleciendo el ICETEX con capital privado y promoviendo la acción del mismo como un ente financiero cualquiera.

Desde un horizonte no muy distinto, Mockus le apostaba a ampliar la cobertura educativa y potenciar la calidad educativa en la marcha de una escuela que se enrumbara hacia la productividad y la competitividad, para ello consolidó la fusión y concesión de colegios públicos, promovió los subsidios a la demanda y orientó el sistema educativo desde un enfoque de servicios y de la educación para el trabajo.

6 Radical, en términos de Marx, de ir a la raíz del problema.

Lucho Garzón también se la jugó para ampliar la cobertura y generar un sistema educativo que se articulara a partir de la pertinencia y la calidad educativa; planteó la construcción y adecuación de infraestructura educativa a cargo del gobierno de la ciudad, propuso la apertura de nuevos colegios que tuvieran acceso a las condiciones necesarias para el estudio y a las tecnologías, planteó la creación de subsidios de permanencia, promulgó pertinente un avance en términos de la gratuidad de la educación y planteó el papel central del gobierno en la inversión y dinamización del sector educativo.

De esta manera, cada administración elaboró unas propuestas encaminadas a solucionar las falencias existentes en el sistema educativo. Las soluciones de Uribe y de Mockus no son contradictorias, por el contrario, tienen varios puntos en común y, aun en partidos políticos distintos y con una historia política diferente, ambos parecen jalonar un proyecto político similar. La opción que se evidencia en el plan de Lucho Garzón difiere bastante de los otros dos políticos y el proyecto que plantea tiene serias diferencias con el de ellos.

Quizá la solución a las deficiencias en lo relacionado con la calidad y la cobertura educativas no se encuentre de forma integral en ninguna de las tres proposiciones discursivas, pero uno de los dos enfoques identificados se ocupa de las causas reales estructurantes de las deficiencias en los temas acotados.

Una política pública educativa construida desde el derecho a la educación supone, en lugar de ampliar la cobertura aumentando la participación del sector privado, la adopción de medidas inmediatas para fortalecer la educación pública y para cumplir con la obligación de educación primaria gratuita dispuesta en todas las normas internacionales de derechos humanos referidas al derecho a la educación (Pérez, 2007a: 53).

Las administraciones pueden decidir entre una intervención fuerte que garantice las condiciones necesarias para que los derechos mencionados pasen de ser formulaciones abstractas y retóricas o un distanciamiento en pro de la dinamización del capital privado mediante cierre, concesión, créditos y demás, dejando en manos del mercado —y sus dinámicas de lucro— la suerte de la niñez y juventud bogotanas. Bogotá, en la administración de Garzón, se la jugó por la primera opción y dio un primer paso hacia la consolidación de un sistema educativo que respete, proteja y haga posible la realización del derecho a la educación.

En el segundo escenario, relacionado con la implementación de la política social, es necesario recalcar que si las medidas estipuladas no fueron pertinentes en términos de los instrumentos y su ataque a las causas reales, así no se va a lograr el objetivo. Partiendo de allí, es necesario hacer una salvedad en torno a la diferenciación del espacio político formal de diseño, formulación, implementación y evaluación de

las políticas públicas frente al escenario social en el que éstas entran a jugar como partes integrantes de un proyecto político. La planeación y el esbozo del accionar institucional deben impactar a la población que, en últimas, es quien evidencia la solución o no de los problemas puntuales que se quieren abordar. Si hay un distanciamiento entre la administración y la ciudadanía, no solamente se va a dificultar el logro de los objetivos, sino que también se consolida la democracia delegativa junto con la ciudadanía pasiva que le es inherente.

Es así, como la relación entre administrador y administrado debe ser de doble vía y retroalimentada constantemente, entrando en escena la corresponsabilidad como concepto que liga al ser humano a la producción y reproducción de su sociedad; la retroalimentación sólo puede tener lugar si la participación ciudadana es integral, promoviendo la veeduría de la acción estatal, pero, ante todo, involucrándose en la producción de la política social, en general, y educativa, en particular. En el caso específico de la política educativa, la comunidad educativa debe ser partícipe de la evaluación de la gestión distrital, pero también, y ante todo, debe fungir como actor propositivo de la política educativa. Sólo con el logro de un proceso que supere dichas etapas, podremos hablar del ejercicio del derecho real a la educación, desbordando la formalidad del acceso al mercado educativo en calidad de cliente y revaluando el rol de la escuela como factoría productora de capital humano.

Tras identificar los procesos discursivos y las puestas en juego de diversos mecanismos e instrumentos de política pública, para cerrar este apartado, examinaremos la labor de la institucionalidad capitalina frente al respeto, garantía y realización de los derechos que a bien tiene reconocer la carta constitucional.

Las medidas educativas, en el ámbito distrital, pueden identificarse como avances frente a disposiciones emanadas en la Constitución de 1991 y que, antes que insumo u objetivo de la acción del gobierno nacional tras la promulgación de la carta, parecen haberse relegado al cuarto de San Alejo de los diseñadores de la política social y educativa.

En el informe “Cómo avanza el Distrito en educación 2006”⁷ se pone de presente el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, inalienable, esencial e inherente a la dignidad humana. De forma que el reconocimiento del derecho a la educación implica la obligación de garantizar a los niños, niñas y jóvenes de la ciudad los cuatro elementos básicos que componen el “núcleo esencial del derecho: a) la disponibilidad, b) el acceso, c) la permanencia en el sistema educativo, y d) la calidad en la educación”. (Cómo avanza, 2006: 102).

7 En la realización de dicho informe participaron la Veeduría Distrital, el Programa Nacional de Desarrollo Humano, el Departamento Nacional de Planeación y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Bueno, ese es un primer paso, que las administraciones no suelen tomar, porque la conciliación de dichos postulados con las dinámicas de privatización, cierre, fusión, concesión y fuerte ajuste fiscal es bastante complicada, así como en algunas ocasiones se reconocen por el hecho de nombrarlas. Después de ver el reconocimiento de la educación como derecho, desbordando la estrecha concepción de servicio, estudiaremos algunos puntos de la gestión distrital con la intención de dilucidar si realmente se transita hacia la realización del derecho a la educación.

En términos de cobertura, “Durante 2005 y 2006 el aumento de la matrícula fue del 15.5% de la meta del cuatrienio (178.900 nuevos cupos), completando 81%, en los tres años de la administración (...). De acuerdo con los resultados, la ampliación de cupos ha sido eficaz. Se crearon más cupos de los previstos por el programa para el 2006. Se esperaba crear 17.027 cupos para llegar a una matrícula de 954.065 alumnos, y se crearon 27.798, con los cuales se alcanzó una matrícula total de 964.656 alumnos.” (Cómo avanza, 2006: 32).

En lo relativo a la gratuidad, así se enuncia en el artículo 67 de la Constitución, cuando afirma: “La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”. En este punto, vale la pena tener en cuenta el avance de la administración distrital en términos de políticas que dan lugar a la gratuidad, el informe da cuenta de una cobertura de 491.406 estudiantes con nivel 1, 2 y 3 del Sisben (Cómo avanza, 2006: 103).

Es importante traer a colación el énfasis de solidaridad, integración e inclusión que se percibe, tanto en el plan de Desarrollo de la Ciudad como en el sectorial de Educación, dicha concepción se liga a lo consignado en el artículo 13 de la Constitución: “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados”. Bien, en la realización del Coloquio se resaltó el logro en términos del acceso de población vulnerable al sistema educativo.

Según las cifras de la Secretaría de Educación se encuentran recibiendo educación 16.751 niños en situación de desplazamiento y 8.720 niños con discapacidad. Así mismo, 4.569 niños en extraedad están siendo atendidos en aulas de aceleración. (Bogotá, Cómo Vamos)⁸.

En la misma vía, es necesario dar cuenta de las medidas adoptadas en lo relativo al acceso y la permanencia que realizan un trabajo enfocado a diezmar las asimetrías propias de la reproducción de la relación social-capitalista. Así las cosas:

⁸ Documento consultado en <http://www.educacioncompromisodetodos.org/scripts/contenido.php?men=8&con=66>

La SED se enfocó en atender factores escolares asociados que afectan la continuidad de los estudiantes en las instituciones educativas, en especial de aquellos más pobres, tales como pago de derechos académicos y servicios complementarios, el trabajo infantil y juvenil y las carencias en materia de alimentación, uniformes y útiles escolares (82.000 paquetes escolares entregados a través del proyecto “Morrales de sueños”; un avance del 2.5% respecto a 2005); (...) subsidios condicionados a la asistencia escolar (logrando el 98.2% de la meta del cuatrienio para estudiantes de Sisbén 1 y 2; y el 76.4% en la meta de subsidios de transporte) suministro de refrigerios y comida caliente (aumento en el 2006 de 21.000 refrigerios, 78% de la meta del cuatrienio y 27.080 raciones de comida caliente equivalentes al 65% de la meta) y el desarrollo de acciones solidarias por parte de la ciudadanía con la niñez. De igual forma, se mejoró y amplió el servicio de transporte escolar, con el fin de acercar un mayor número de niños a la escuela (629 nuevos cupos en 2006). (Cómo Avanza, 2006: 103).

Lo anterior, nos permite esbozar un panorama en el que el derecho a la educación desborda el escenario de la retórica. Si bien no se puede hablar de la realización del derecho, si se puede hablar de un avance significativo en términos de hacer que los cuatro elementos del núcleo esencial sean realizables a mediano y/o largo plazo. Dicho panorama es radicalmente distinto al nacional, donde se profundizan las políticas neoliberales, tratando la educación como un servicio, dejando la educación de los colombianos y colombianas al albedrío de las todopoderosas fuerzas del mercado y el capital. La administración distrital realmente ha dado un paso hacia la realización del derecho a la educación.

Consideraciones finales

- Las rupturas de la administración de Lucho Garzón frente a sus antecesoras, en lo relacionado con política educativa, se presentan tanto en la producción discursiva como en la utilización de instrumentos de política pública. En términos de reconocimiento de derechos y mecanismos para garantizar los mismos, los horizontes difieren de las anteriores administraciones capitalinas y del gobierno nacional; al considerarse la educación como un derecho e ir paulatinamente garantizando el acceso, la disponibilidad, la permanencia, y la calidad, el distrito se aleja de las anteriores administraciones que veían en los subsidios a la demanda y en la proliferación de la concesión, el cierre y la fusión, las mejores medidas para acceder a la educación como servicio. La apuesta política de la administración de Garzón es un primer paso hacia la construcción de un sistema educativo que propenda por la realización del derecho a la educación. Asimismo, hay que reconocer que es un primer paso y que la consolidación del proceso requiere de la activa participación ciudadana, de evaluación institucional y de un acoplamiento con disposiciones del orden nacional en aras de atacar problemas estructurales como la redistribución y la exclusión social.

- Al interior de la escuela hay un panorama ambiguo frente a la dinamización de la misma como escenario político de construcción de espacio público y de ciudadanía activa. Hay avances, pero estos se ven diezmados por la persistencia de obstáculos que desbordan las actuales posibilidades del distrito y por la envergadura de las necesidades. Si bien algunos programas y proyectos han cumplido su rol, el proceso al interior de la escuela todavía halla niños pobres, desnutridos y con problemas familiares; asimismo, la formación de los docentes y la innovación pedagógica han avanzado, pero aún no suplen las carencias que debe suplir la transformación real de la escuela.
- La realización del derecho a la educación nos impone la necesidad de adentrarnos en la escuela y recuperarla como un espacio de construcción de ciudadanía, preparando seres humanos para la convivencia en sociedad, no sólo operarios que suplan las necesidades del capital mediante la inserción al mercado laboral. La dinamización de la escuela como escenario político nos remite a una interacción en la que la política social puede —y debe— garantizar las condiciones necesarias para que la ciudadanía ejerza sus derechos; allí, la educación de calidad permite que la ciudadanía se involucre como actor decisivo en la producción política, en el escenario de las decisiones socialmente vinculantes. Así, los sujetos están en capacidad de involucrarse en la producción de una política social que propenda por la justicia, condensando un escenario de reciprocidad, retroalimentación y de complementariedad.
- La perspectiva bajo la que se ha diseñado, implementado y evaluado la política educativa, en particular, y la social, en general, llevan aparejada una concepción específica de la democracia. Tal concepción es representativa de corte formal, se articula a través de la convergencia de individuos atomizados en el mercado político y ha venido incorporando mecanismos de participación superficiales como el *accountability*. Esto hace necesaria la emergencia de procesos sociales que den lugar a una concepción democrática, concebida en términos de proyecto político colectivo que no se restrinja al escenario de las decisiones socialmente vinculantes, sino que se refiera también a lo económico, social y cultural. De allí, que el nexo entre democracia y política se fortalezca mediante la participación política, logrando potenciación de los diversos sujetos políticos bajo la materialización de la autonomía, tanto en el plano de lo individual como de lo colectivo.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. “Decreto 440 de 2001 por el cual se adopta el *Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá 2001-2004. Bogotá todos para vivir del mismo lado*”. 2001.

Álvarez, A. “Lo que antes era un privilegio, hoy es un derecho”. Sistematización del plan sectorial de educación 2004-2008. En: *Bogotá. Una gran escuela*. Bogotá: IDEP (en prensa), 2008.

Bogotá “Cómo vamos”. (En línea) disponible en: <http://www.educacioncompromisodetodos.org/scripts/contenido.php?men=8&con=66>

Castoriadis, Cornelius. “La democracia como procedimiento y como régimen”. (En línea), disponible en: <http://www.inisoc.org/Castor.htm>

Concejo de Bogotá. Acuerdo No. 119 de junio 3 de 2004 por el cual se adopta el “Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fe de Bogotá”. *2004-2008. Bogotá sin indiferencia un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*. Bogotá, 2004.

Cubides, Juliana. *Del sujeto político moderno al sujeto político alternativo*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

Cubides, Juliana. “Educación pública. Economía política de las fuerzas y reconfiguraciones de lo público en el campo de la educación”. Mimeo, 2009.

Galán, Fabio. *La economía social de mercado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Jiménez, Andrea. *Democracia y neoliberalismo*. Bogotá: La Carreta-IEPRI, 2008.

Lozano, Alejandro. *Aspectos sobre política pública*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

Mejía, Óscar. “El origen constituyente de la crisis política en Colombia. La filosofía política y las falacias de la Constitución”. (En línea), disponible en: <http://www.espaciocritico.com/articulo.asp?llamada=5&sbmnu=9&numid=147>

Ministerio de Educación Nacional, *Revolución educativa: Plan sectorial 2002-2006*.

- Mora, Andrés. “Calidad de la educación, justicia y libertad”. En: *Revista Educación y Ciudad*, No. 14. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP, 2008.
- Pérez, Luis. “Bogotá: el tránsito de una política con enfoque de derechos a la materialización del derecho a la educación” En: *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*. Bogotá: Dejusticia e IDEP, 2007 a.
- Pérez, Luis. “Desarrollo, derechos sociales y políticas públicas”. En: *Los derechos sociales en serio*. Bogotá: Dejusticia e IDEP, 2007 b.
- Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. *Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia*, Octubre de 2003.
- Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. *Informe sobre el Progreso Educativo en América Latina*, PREAL. 2006.
- Puello, José. “El sistema educativo: viejos retos, nuevos desafíos”. En: *Revista Educación y Ciudad*, No. 14. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, 2008.
- Salazar, Paola. “La calidad en la educación pública”. En: *Revista Educación y Ciudad*, No. 14. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, 2008.
- Veeduría Distrital, Programa Nacional de Desarrollo Humano, Departamento Nacional de Plantación, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Cómo avanza el Distrito en educación*. Bogotá, 2006.
- Vélez, Cecilia María. “La revolución educativa”. (En línea), disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85758_Archivo_pdf1.pdf Recuperado: agosto 23 de 2002.
- Zizek, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1992.
- Zizek, Slavoj. *Repetir Lenin*. Madrid: Akal, 2004.

CAPÍTULO

8

Las prácticas de gestión curricular, corazón de la dinámica de formación en la escuela

*María Gladys Álvarez Basabe*¹

Resumen

A partir del desarrollo y culminación del proyecto de investigación “Prácticas de gestión curricular en niveles de Preescolar, Básica y Media”, es posible hacer un recorrido teórico-práctico tendiente a poner en claro conceptos y relaciones entre currículo, gestión curricular e investigación de prácticas curriculares, y a mostrar el Ciclo de la investigación-acción, que fue reconstruido a partir de los desarrollos de la investigación ejecutada con seis colegios de Bogotá en diferentes niveles educativos.

¹ Investigadora principal del Proyecto “Prácticas de gestión curricular en niveles de Preescolar, Básica y Media”. Magíster en Investigación Educativa y Análisis del Currículo. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Candidata a doctora en Innovación Educativa. Universidad de Deusto. Bilbao, España. Profesora Investigadora. Coordinadora de la Línea de Investigación en Políticas y Gestión de Sistemas Educativos. Facultad de educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

La propuesta que queda planteada es seguir avanzando en procesos de investigación-acción para recoger las reflexiones que sobre las prácticas curriculares deben hacer los equipos de maestros de las instituciones educativas, para que, de manera autónoma, sean ellos mismos quienes propongan mejoramientos continuos de sus propias prácticas curriculares.

¿Cómo será la escuela que pueda desafiar y modificar los nuevos tiempos? ¿Cómo será la escuela que, rehaciéndose, trabaje para hacer renacer el sistema educativo? Será sin duda una escuela que trabaje con los datos del contexto, que pueda funcionar como una red de conocimientos e interacciones entre personas para construir en forma conjunta y consciente una visión compartida. Una institución que se anime a investigar y experimentar nuevos enfoques, que aprenda de su experiencia pasada sin quedarse en ella. Que tenga una reacción proactiva frente a los problemas, aprenda de otros y logre transferir conocimientos. Que sea creativa, promueva espacios de aprendizaje y reflexión institucional entre sus miembros y revise la manera de hacer y pensarse a sí misma. Su ámbito de trabajo se convertirá así en un entorno de aprendizaje, lo que exige que la práctica se torne una actividad innovadora, en la que hay lugar para la planificación flexible, la toma real de decisiones y una mayor autonomía para actuar. En definitiva, será una institución que tenga conocimientos en acción (Aguerrondo y otros, 2002: 9).

Con esta reflexión se quiere penetrar hasta el corazón mismo de la escuela, donde se hace posible la *formación*, allí, donde la *práctica curricular* adquiere un significado de dinámica permanente, de interacción entre conocimientos, actores, culturas, procesos y normas; allí, donde la práctica curricular adquiere también significado de motor articulador con sentido formativo, de posibilidad para lograr un mundo mejor, con seres humanos mejores cada día, porque el vivir allí es alegría, es fe y es esperanza para los que nacen cada día. Este deseo posiciona a la práctica curricular como la responsable en la escuela de asegurar su contribución a un mundo donde todos podamos vivir en armonía con nuestra diversidad, tanto en la manera de pensar como de actuar.

Para comprender lo que son las *prácticas de gestión curricular* es necesario, primero, comprender lo que hoy en las instituciones educativas se entiende por *gestión educativa*, de donde se deriva la *gestión curricular* y, más concretamente, las *prácticas de gestión curricular*.

1. Alrededor de la gestión

Cuando se habla de gestión nos referimos principalmente “al hecho de juntar factores dispersos para hacer cosas que nos lleven a lograr los resultados que queremos” (Cassasus, 1994: 1). En otras palabras, cuando hablamos de gestión nos referimos a *hacer que las cosas se hagan y se hagan bien*.

Muchas veces cuando se habla de gestionar una institución se hace alusión más al cumplimiento administrativo que a la capacidad de conducir y tomar decisiones para el cambio. Por ello, en primera instancia, distinguimos entre administrar y gestionar. *Administrar*, según Aguerrondo, (2005: 45) nos remite a “dinamizar lo existente, sin salir del paradigma, en el marco de las teorías clásicas de la organización”, y *Gestionar*, nos remite a “una serie de procesos de transformación que se dan en la organización educativa, con miras a cambiar el paradigma mismo” (Ibíd.: 45).

De otra parte, la organización y la gestión suelen confundirse en algunos ámbitos, pero más bien son dos acepciones complementarias; *Organizar* hace referencia a aspectos de estructuración de la forma institucional, como la dependencia mutua entre los espacios físicos, los horarios, los tiempos, los grupos de estudiantes y profesores etc., y *Gestionar*, apunta al desarrollo de todos los procesos y diversas maneras para alcanzar los propósitos de la institución, en el sentido de procurar la transformación de la misma.

La *gestión* ocurre como un proceso de interacción de una organización con su contexto. La forma de gestión que se adopta es dependiente de la representación del contexto, como también la gestión en su interacción puede forzar al contexto a tomar determinadas formas o desarrollos. En este sentido, no hay que descartar que la gestión de una institución pueda ser obstaculizada por innumerables problemas, como los conflictos de intereses, la desmotivación, la rigidez o la incapacidad de adaptarse al cambio, entre muchos. “La buena gestión se entiende, como un conjunto de procesos, de planes, y de acciones de más alto nivel, desde un punto de vista organizativo, que controlan o afectan a la eficacia de los procesos de menor nivel de generalidad, y que se convierten en condición necesaria de calidad” (López, 1997: 37).

Es así como *la gestión* se ha convertido en el proceso integral que lidera las dinámicas de todas las actividades y personas que están encaminadas a conseguir la calidad en lo que hace la institución. Esto centra la reflexión de una institución educativa en las demandas de los estudiantes, usuarios y beneficiarios, la interacción con la sociedad, las características de los insumos y medios, la calidad de los procesos y los resultados, fundamentalmente.

En las instituciones siempre hace falta alguien que sea capaz de armonizar los intereses de las personas con las expectativas de los beneficiarios y los objetivos y propósitos de la institución; alguien que gestione con eficiencia los procesos y que lidere con visión de futuro y con un proyecto capaz de implicar a los profesionales en procesos comunes. En este sentido, las teorías de la gestión de calidad consideran que los equipos directivos de una institución deben ser los líderes por

excelencia de las mismas. El liderazgo efectivo actúa “sobre la visión, el sistema de recompensas, el reparto de autoridad y las redes externas de influencias y de formación, para aunar la voluntad del personal y estimular sus iniciativas de modo que éste se vea implicado ampliamente en el desarrollo de la institución o programa, que culminará con el cambio cultural u organizativo deseado” (López, 1997: 107). Relacionar la gestión con el liderazgo nos remite a entender que una *buena gestión* sólo la pueden desarrollar los líderes, que son aquellos que promueven, facilitan y generan el cambio. La *gestión* está orientada hacia el futuro y a las necesidades de la sociedad o de los grupos, de las organizaciones o de las comunidades.

Una organización está determinada por los requerimientos del medio, por eso es necesario que el gestor posea las capacidades adecuadas para el análisis del entorno que en última instancia es de donde provienen las informaciones fundamentales para determinar lo apropiado de un determinado momento. Pues la gestión no solo está relacionada con el interior de la organización sino también con su entorno (Alfiz, 1999; López, 1997).

En general, la gestión de las instituciones educativas debe caracterizarse principalmente por la flexibilidad y la adaptabilidad al cambio. En este caso, la adaptabilidad tiene que ver con la innovación, la creatividad, la imaginación y los procesos efectivos para aprovechar el potencial de los cambios en el entorno.

2. La gestión en la educación

La gran tarea para la educación, es seguir caminando hacia una gestión que dé respuesta a la diversidad, facilite la participación y promueva la autonomía, sin fragmentar. Una gestión total, que se nutra de los procesos de formación docente y de evaluación de resultados y procesos, que se conciba como una negociación y conversación para muchos. Una gestión que busque al sujeto (UNESCO, 1996).

A mediados del siglo XX, aún no se hablaba de gestión en la educación:

Esta actividad estaba separada en dos actividades bien distintas: la planificación y la administración. Esto dividía el trabajo de las personas, entre los que hacen los planes, los que piensan, fijan objetivos y determinan las acciones que hay que seguir y entre los que se encargan de ejecutar las acciones predeterminadas. Se ve claramente una distinción entre la acción de diseño y la acción de ejecución (Cassassus, 1997: 17).

Poco a poco esta separación conceptual ha dejado de tener validez y hoy en día se integran estos dos procesos en la noción de gestión, por ello, es interesante la propuesta de definición que hace Cassassus (1997), pues se refiere a distintas visiones de gestión que, a manera de resumen, presentamos. *Una visión clásica*, como

la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia y los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada. En este sentido, la gestión es la capacidad de articular los recursos de los que se dispone para lograr lo que se desea. *Una visión que evoca el tema de identidad en una organización*, señalando la gestión como la generación y mantenimiento de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra. *Una visión desde una perspectiva de la representación* en donde la gestión es la capacidad de articular representaciones mentales.

Todas ellas ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus espacios institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por sobre todo, las interrelaciones entre las personas para la acción.

La educación en general, y particularmente la que se imparte en la instituciones educativas, fundamenta su calidad en la medida que da respuesta a las demandas del entorno, de ahí, que la gestión que dentro de ella se desarrolle tiene que permitir la relación de la institución de afuera hacia adentro y viceversa. Entendiendo que la gestión ocurre en dos direcciones, una, cuando la institución educativa da respuestas al entorno y, dos, cuando la gestión es generadora de cambios en el mismo.

La propuesta de gestión institucional, además de permitir y garantizar que la alerta a los cambios y transformaciones de la sociedad y sus otras instituciones serán motivo de retroalimentación y reconstrucción de los procesos internos, debe tener la capacidad para introducir y desarrollar innovaciones educativas que, planificadamente, muestren seguridad y asertividad frente a los cambios esperados. En este sentido, las instituciones hoy han organizado *observatorios* sobre políticas educativas, cambios en el mercado, problemas de diversa índole que analizados y reflexionados al interior de las mismas, dan elementos básicos para orientar sus cambios y perspectivas; entendemos aquí a los observatorios como los instrumentos que facilitan a la institución educativa la alerta a los cambios y transformaciones del entorno.

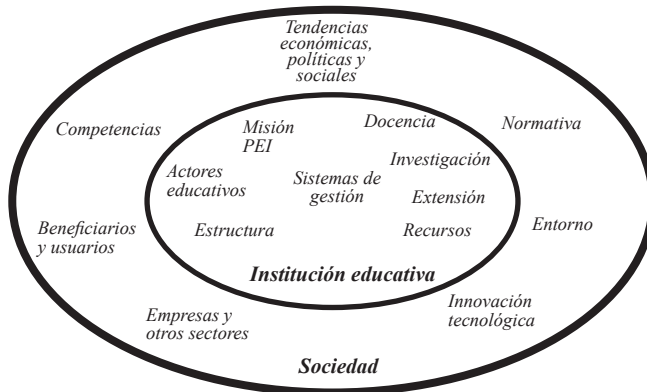
La gestión crea condiciones, construye escenarios adecuados, provee capacidades e instrumentos a los equipos de trabajo. A los que buscan soluciones estandarizadas se les responde que no existe un modelo único, ni una práctica única para la construcción diaria de la gestión educativa. Existe una diversidad de variantes que pueden llevar a un mismo resultado mientras se garantice el despliegue de la creatividad y se permita que el hacer y sus logros se inserten en el discurso educativo institucional, en el sentido de la escuela. El desafío de los sistemas educativos radica en cómo lograr mejores estándares de aprendizaje, especialmente para la infancia y la juventud más postergada, en cómo promover una cultura estructurada

en valores que sostengan la vida, la equidad, la solidaridad, el diálogo y la palabra como mediadores de las interacciones. Un aspecto fascinante del ejercicio de la gestión es el pasaje de las ideas a los actos y descubrir que se han armado mundos en los que interactúan alumnos, padres y docentes. Los indicadores más relevantes para evaluar los efectos del reto serán la calidad y la cantidad de capital social que se logre instalar en la organización (Blejmar, 2002).

A la institución educativa le corresponde, fundamentalmente, una gestión que demuestre que desarrolla procesos de calidad porque forma niños, jóvenes y adultos que responden a las necesidades y problemas de la sociedad, pero que, a la vez, son capaces de innovar y construir nuevos caminos para el desarrollo social, político y económico de todos.

Para lograr los objetivos y metas, la institución educativa, a través de sus directivos, docentes y estudiantes, fundamentalmente, debe poner en acción la misión, la visión y los valores de la institución. Los valores y principios constituyen el soporte para la visión y la misión y son la clave de una dirección eficaz. Pero es necesario que en general la comunidad institucional defina los valores y se asegure de que se cumplan. La misión, la visión y los valores de la organización, junto con los grupos de interés, son la base fundamental para la aplicación de las políticas, así la política y la estrategia se convierten en los fundamentos de la gestión de calidad en las instituciones educativas.

En esta búsqueda de la gestión de calidad es necesario identificar una serie de factores que influyen decididamente a la hora de lograrla. En la Figura 1 se destacan los principales factores que al interior y exterior de la institución tienen que ver con la gestión de calidad.



Fuente propia.

Figura 1. Factores al interior y exterior de la institución que tienen que ver con la gestión de calidad.

Estos u otros criterios deben ser motivo de conocimiento, reflexión y compromiso por parte de los integrantes de la organización, con el fin de lograr la calidad. Esto, unido a los problemas de la gestión que señala Cassasus (1994)², remite a no terminar esta reflexión sin mostrar los procesos facilitadores de la Gestión de calidad presentados por “El modelo iberoamericano de excelencia en la gestión”, que, para efectos de esta reflexión, hemos adaptado al lenguaje de lo educativo con el fin de identificar, principalmente, aquellos procesos a los cuales se les ha de poner una mayor atención en las instituciones educativas que trabajen por la *excelencia en la gestión*.

Estos procesos facilitadores son:

- **Liderazgo y estilo de gestión:** se refiere a cómo la institución pone en práctica la cultura y los valores para el éxito a largo plazo mediante comportamientos y acciones de todos los líderes.
- **Política y estrategia:** hace referencia a la manera en que la institución desarrolla su misión y su visión y las pone en práctica a través de una clara estrategia orientada hacia distintos agentes y personas con quienes interactúa y se apoya con programas adecuados.
- **Desarrollo de la comunidad educativa:** atiende al modo en que la organización desarrolla, conduce y hace aflorar el pleno potencial de las personas, de forma individual, en equipo o de la organización en su conjunto, con el fin de contribuir en su eficaz y eficiente gestión.
- **Recursos y asociados:** se refiere a cómo se gestionan los recursos internamente; cómo se desarrollan las funciones de información, de conocimiento tecnológico, de propiedad intelectual, materiales y recursos externos; cómo construye alianzas estratégicas con otros fuera de la institución. Todo esto con el fin de apoyar la gestión humana de la institución.
- **Estudiantes, otros usuarios/beneficiarios³:** hace referencia a la manera en que la institución diseña, pone en acción y, finalmente, forma a sus estudiantes y, en general, a la comunidad educativa, y cómo gestiona las interacciones entre sus miembros con el fin de satisfacer plenamente las necesidades y expectativas de sus beneficiarios actuales y futuros. (Tomado de: *Modelo iberoamericano de excelencia en la gestión*).

2 Problemas de gestión educativa en América Latina: 1. La concepción de la institución como sistema cerrado. 2. La centralización excesiva de las acciones. 3. La jerarquización organizativa. 4. La visión parcial de los problemas de gestión. 5. El enclaustramiento de las instituciones escolares. 6. La ausencia de evaluación de los resultados. 7. La dilución de la responsabilidad institucional.

3 Usuarios y beneficiarios son los sinónimos que usamos para el caso de las instituciones educativas.

Diferentes miradas sobre lo curricular

Una invitación a la gestión curricular

“Toda práctica supone un concepto de hombre y de mundo” (Freire, 1972). Lo que se intenta acá es mostrar cómo diferentes fundamentos teóricos socioeducativos inducen a deliberaciones diferentes sobre el currículo y las prácticas curriculares. Para cada conjunto de fundamentos se supone una estructura diferente del currículo.

Existen diferentes concepciones curriculares porque las lecturas para comprender la relación que hay entre la educación, la sociedad y la democracia son distintas. Partimos de lo que dice Grundy (1998: 25), “El currículo no es un concepto sino una construcción cultural. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”.

Álvarez (1998: 35), a su vez, considera que “currículo es lo propio de la institución educativa y el aspecto mediador entre el proyecto educativo institucional que responde al proyecto histórico cultural de la sociedad y las acciones que en la institución desarrollan profesores y estudiantes a través de diversas formas de prácticas educativas”.

La Pontificia Universidad Javeriana, en su Misión y Proyecto Educativo, lo define como “la expresión que la institución hace de su compromiso para dar respuestas especializadas a las necesidades de conocimiento que la sociedad exige”.

En esta reflexión, no se considera el currículo como un mero plan de estudios, como un programa o listado de contenidos y actividades, estos hacen parte de él. Para entender por qué existen diferentes concepciones y, por lo tanto, maneras diferentes de diseñar el currículo y evaluarlo, nada más sano que apoyarse en lo que Habermas propone como intereses constitutivos del conocimiento y que le da sentido a las prácticas curriculares. Habermas llama “interés en general, al placer que asociamos con la existencia de un objeto o una acción” (Habermas, citado por Grundy, 1998: 24). Continúa diciendo que “los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana”, con lo cual recaba en que el interés tiene que ver con la intencionalidad de las acciones humanas. Por algo alguien dice, “somos lo que son nuestros pensamientos y deseos”.

Habermas nos habla de tres tipos de intereses humanos fundamentales: técnicos, prácticos y emancipadores.

El interés técnico, se informa y se preocupa fundamentalmente por la supervivencia y la reproducción. Por ello, las personas muestran su orientación de

pensamiento y acción hacia el control, la gestión del medio y la predicción. Esto ha dado como consecuencia la construcción del conocimiento en el campo de las ciencias empírico-analíticas, que se basa en la experiencia, la observación, la experimentación y el control. Las acciones del interés técnico son esencialmente instrumentales; es decir, regidas por reglas técnicas basadas en el saber empírico, que es dado fundamentalmente por la experiencia.

De acuerdo con este *interés técnico*, que se preocupa por el control del medio y la predicción, el currículo tendrá como finalidad predeterminar las acciones de estudiantes y profesores frente a unas exigencias de objetivos y, entonces, la orientación del docente será hacia la reproducción en los estudiantes de diversas ideas que encaminen su trabajo; es decir, conducir hacia un “producto” determinado. Es lo que se denomina la “visión reproductiva del currículo”. Cuando los profesores actúan como reproductores de métodos y acciones que otros establecen, no son productivos, la preparación para la enseñanza se considera como entrenamiento del profesor, de modo que, dentro de su propia formación, él aprende un conjunto de métodos mediante los cuales debe llevar a cabo la acción docente. En este sentido, el profesor no es creativo ni, mucho menos, autónomo.

De otra parte, el *interés técnico* supone una relación jerárquica entre teoría y práctica, es decir, las prácticas existen para dar cumplimiento a determinados planes. El poder del *interés técnico* está en los que formulan los objetivos, que no siempre son los profesores, aquellos son quienes controlan el producto. Aquí el currículo es un mero ejercicio tecnológico: los objetivos representan las ideas que orientan el proceso de diseño curricular para lograr fines predeterminados. Este enfoque supone que el educador producirá un educando que se comportará de acuerdo con la imagen dada con anterioridad por otros y no necesariamente por el maestro. Para lograrlo hay que controlar el ambiente de aprendizaje y el aprendizaje. Este tipo de trabajo supone la división del trabajo entre diseñadores y ejecutores del currículo. La función del docente es controlar el desarrollo del currículo y a los estudiantes, de manera que se cumpla la planeación del currículo. El saber es objetivo, limitado y externo. Se trata de desarrollar un saber de la clase, como un cuerpo de información externo, cuya producción parece independiente de los seres humanos.

El valor de la evaluación es el control, es decir, confirmar si el producto se ajusta con los objetivos planteados. En este caso, la evaluación está separada del proceso de enseñanza y de aprendizaje y del diseño curricular. La calidad del profesor se juzgará en relación con los productos de sus acciones.

El interés práctico, se centra más en el acto y el actor en vez del resultado de la acción. La acción siempre supone un riesgo, el resultado de la acción o su conse-

cuencia nunca pueden conocerse por completo y de antemano. La acción práctica es una acción en relación con el bien humano. Toda acción humana tiene una intencionalidad. El *interés práctico* se basa en “la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo, formando parte de él y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir” (Grundy, 1998: 42). La ciencia que construye este interés es la ciencia histórico-hermenéutica, donde la historia de los individuos cuenta para la interpretación de sus prácticas y acciones en el mundo.

El profesor, cuyo desarrollo de clase está informado por el interés práctico, se ocupará de las interacciones en el ambiente de la clase procurando oportunidades adecuadas para el aprendizaje. El momento del aprendizaje es su propio fin.

En cuanto a lo que se refiere al currículo, este se convierte en un plan ordenador de la práctica de la enseñanza, como lo afirma Álvarez (1998:5).

“El currículo es una prefiguración de la práctica. Cuando el currículo pertenece al ámbito de la práctica, es decir, pertenece al ámbito de la interacción humana, se relaciona fundamentalmente con la interacción entre el profesor y el estudiante. Todos los participantes involucrados allí son sujetos, no objetos. En este caso, el currículo es un medio para estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea de enseñanza. Lo más importante es el aprendizaje y no la enseñanza, puesto que el estudiante es un sujeto que también construye su propio significado”.

La propuesta curricular se considera, entonces, como una propuesta provisional que debe ser sometida a la prueba de la práctica. En este momento, cobra mucha importancia la reflexión y la deliberación. De esta manera, la importancia radica en la construcción de significado y en la interpretación que orientará la práctica. La evaluación, por su parte, se convierte en el elemento integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado. Aquí, la evaluación significa elaborar juicios que muestren qué tanto favorecen a los estudiantes las prácticas desarrolladas a través de la experiencia del aprendizaje. No basta con que el alumno demuestre ciertas destrezas: lo importante, es mirar si el estudiante es capaz de aplicar esas destrezas en su vida, si de verdad el estudiante construyó sus propias estrategias de aprendizaje.

El interés emancipador, tiene que ver fundamentalmente con la emancipación, que según Habermas (citado por Grundy, 1998: 27), “es la independencia de todo lo que hay fuera del individuo, es un estado de autonomía, más que de libertinaje. Identifica la emancipación con autonomía y responsabilidad y sólo puede ser posible a través del acto de reflexión”⁴.

4 Reflexión: pensar sobre lo ya pensado.

La emancipación está ligada a las ideas de justicia e igualdad. El interés emancipador da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber. El interés emancipador se preocupa por la potenciación, o sea, por el empoderamiento de los individuos y grupos, para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.

La ciencia que se construye aquí es la ciencia crítica. La crítica no consiste en adoptar una postura que cuestione negativamente la vida en general, sino un proceso de discernimiento que permita mirar tanto las potencialidades como las limitaciones de las situaciones o de los sujetos y grupos que se están valorando. Para que una práctica llegue a estar informada del interés emancipador, es necesaria una transformación de la conciencia, es decir, una transformación en la manera de percibir y actuar en el mundo. Este interés compromete al estudiante no sólo como receptor activo, en vez de pasivo, sino como creador activo del mismo, junto con su profesor.

La liberación en la educación consiste en actos de cognición no en transferencias de información. “El profesor deja de ser el que enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los estudiantes, quienes a su vez mientras son enseñados, enseñan” (Freire, 1999: 37).

La pedagogía crítica no se conforma con situar las experiencias de aprendizaje en el contexto de la experiencia del estudiante, se trata de un proceso que toma las experiencias tanto de estudiantes como de profesores y a través del diálogo y la negociación las reconoce como problemáticas. Los estudiantes a medida que van enfrentándose con problemas relacionados con ellos mismos y con el mundo, se sienten cada vez más desafiados y obligados a responder al desafío. El verdadero acto de conocer supone un movimiento formativo que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a una nueva acción. En este sentido, Freire (1999: 52), considera el diálogo como un fenómeno humano fundamental, “la existencia humana no debe ser silenciosa, dice, no puede nutrirse de palabras falsas, sino de palabras de verdad, con las que los hombres transforman el mundo. La cultura del silencio es la opresión. El diálogo posibilita la reflexión y la acción, es decir posibilita la libertad. La emancipación es descubrir la propia voz”.

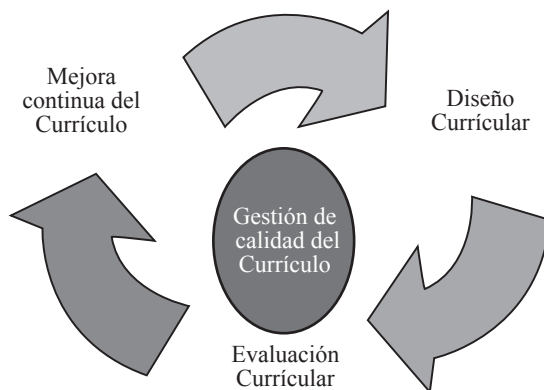
Un currículo informado en la praxis, es un currículo desarrollado a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. La enseñanza-aprendizaje se convierte aquí en una relación dialógica entre profesor y estudiante. La intención más importante en esta concepción de currículo es la promoción de la conciencia crítica. Los profesores negocian el contenido con sus estudiantes. Los puntos de vista de los profesores entran en juego y se relacionan con los de los estudiantes.

En este enfoque crítico, la evaluación es un proceso de búsqueda, entre profesores y alumnos, de la calidad de los aprendizajes para procurar progresivamente su mejoramiento cualitativo. En la evaluación los grupos están comprometidos en el trabajo de construcción y gestión de su propio conocimiento.

1. La gestión curricular

La *gestión curricular* implica el proceso de estimular y dinamizar el desarrollo del currículo en sus diferentes fases o etapas: diseño, ejecución y evaluación del currículo, y su mejora continua. La Figura 2 representa el Ciclo de calidad de la gestión curricular, adaptado del círculo de la Gestión de calidad de Deming⁵. El proceso garantiza la mejora continua y permanente, pues articula y relaciona las etapas de diseño, ejecución, evaluación y mejora continua del currículo, todas interdependientes entre sí. Cada vez que se aplique el *Ciclo de calidad de la gestión curricular*, a partir de un primer ciclo, el nuevo giro lleva incorporado las mejoras que se decidieron en el anterior ciclo y que se derivaron a partir de los resultados de la evaluación curricular y así sucesivamente. Es por ello que se denomina *Ciclo de Calidad de la Gestión Curricular*, pues es un proceso que cada vez mejora el nivel de diseño y ejecución a partir de la evaluación y esto es hacer un currículo con calidad. Pues la calidad es la capacidad para transformar las prácticas curriculares permanentemente, en otras palabras, es hacer crecer la calidad con base en la mejora continua, dando lugar a una planeación nueva (rediseño) cada vez; el nuevo ciclo es diferente al anterior, lo que hace que cada vez que se avance en el modelo, se avance en el mejoramiento de la gestión y eso es lo que le imprime su carácter de calidad.

En la Figura 3 se representa el Ciclo de calidad de la gestión curricular.



Fuente propia.

Figura 3. Ciclo de la gestión de calidad del currículo.

5 Edgard Deming. Norteamericano que fue de los primeros que en los años 50 habló de calidad y representó el Círculo de la gestión de calidad.

2. Prácticas de gestión curricular

Cuando hablamos de *práctica*, el término práctica en educación es relevante y complejo. Autores como Restrepo y Campo (2002) nos muestran cómo, en el argot familiar, para designar un trabajo de un profesional se dice *alguien ejerce la práctica médica o ingenieril* (p. 25). Se denominan *prácticas profesionales*, cuando un profesional hace prácticas que sólo se aprenden haciendo. También para referirse a *alguien que aún está aprendiendo*, se dice: “está en práctica”. Lo común a todas estas expresiones es “el ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas”. Ya sea en proceso de aprendizaje o como experto. *Practicar*, se usa como sinónimo de ejecutar, hacer, llevar a cabo. Aquí, la práctica es entendida “como aplicación de una idea o doctrina, como contraste experimental de una teoría” (p. 25). Todas estas maneras de hablar de la práctica muestran la complejidad del concepto.

En este mismo sentido, Maturana y Varela (1995: 13) expresan como “todo hacer es conocer y todo conocer es hacer”. Para Schon (1992), el mundo de la práctica tiene un carácter cambiante e inestable, caracterizado por la incertidumbre que supone toda situación práctica, la cual va más allá de ser un simple problema por resolver, pues conjuga en ella problemas cambiantes que interactúan entre sí, conformando un sistema complejo dinámico.

Desde estos puntos de vista, podemos afirmar que *la práctica* es, entonces, fuente de preguntas, escenario propicio para confrontar la validez del conocimiento y acción generadora de conocimiento. Toda práctica está inscrita en la red de significaciones que ella misma contribuye a configurar. *Las prácticas son configuradoras de sentido* (Restrepo y Campo, 2002: 27), la multiplicidad y variedad de prácticas siempre abiertas a la innovación representan los modos variados en que los seres humanos hacemos la vida. La práctica hace perceptible la forma de la acción, es decir, su principio organizador que posibilita la multiplicidad de formas en donde se relevan estilos como el modo distintivo de la forma, de las formas de actuar. En las prácticas se descubren los rasgos, las características de identidad. Así mismo, revelan las formas de hacer, en donde se despliega el ser (Restrepo y Campo, 2002).

En síntesis, dicen Restrepo y Campo (2002: 42), “las prácticas son como los modos de la acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales (prácticas en plural), que responden a una lógica táctica, mediante la cual el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura”.

En este sentido, la *práctica educativa* como “el lugar donde se puede comprender, explicar o transformar la realidad construida en el hacer cotidiano de los maestros,

alumnos y administradores educativos”. Maturana y Varela (1995: 34). En palabras de Rafael Campo Vázquez⁶:

(...) la práctica educativa incluye todas las prácticas culturales que tienen como propósito transmitir cultura, pueden ser formativas. Se incluyen las prácticas de socialización, a nivel de adiestramiento, que ocurre con instrucciones, por ejemplo las que hacen los padres, lo que ocurre en grupo de pares, juego de niños, pandillas, todo aquello que aculturaliza. No toda práctica educativa es formativa.

Para efectos de este estudio nos acercamos a entender “las prácticas educativas como todas aquellas que se hacen en interacción entre las personas y que, fundamentalmente, intercambian cultura, adiestran, comparten experiencias. Muchas de las prácticas educativas, son formativas”.

La práctica educativa y en especial *la práctica educativa formativa* es un espacio privilegiado para la investigación educativa, que indaga aspectos como la construcción epistemológica del saber que hace el docente, la enseñabilidad de los saberes, el diseño del currículo, la evaluación de los aprendizajes etc., para ello es necesario avanzar en el análisis de nuestras prácticas, de nuestras comprensiones sobre ellas, a través de la reflexión sistemática, convirtiéndola en una acción comprometida y teóricamente informada que a su vez transforme reflexivamente la teoría que la informó.

En este sentido, la investigación educativa sobre las *prácticas educativas formativas* cumple un doble propósito, como lo indica Salvá (2002), por un lado, aporta información para el desarrollo sistemático de las prácticas y, por otro, promueve el desarrollo consciente y fundamentado de la teoría educativa. En este mismo sentido, Carr y Kemmis (1992: 28) expresan: “Al investigador activo le interesa teorizar la práctica, en el sentido de situarla en un marco crítico de reflexión para la comprensión y hacer que sea racional, oportuna y prudente”.

3. Prácticas curriculares

Cuando nos referimos a prácticas curriculares es necesario tener en cuenta: “que son tres los núcleos de acción donde se inscriben múltiples prácticas que constituyen la docencia: curricularizar, mostrar mostrándose y los procesos de interrelación implicados” (Restrepo y Campo, 2002: 49), y que “hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que hemos de buscar el currículo, no en la estantería del profesor, sino en las acciones inmersas en la educación” (Grundy, 1998: 21).

6 Profesor Facultad de Educación, Universidad Javeriana.

En parte, estos dos autores nos orientan a considerar que el currículo está más insertado en la educación como una práctica que como una teoría. Sin desconocer que —como alguien lo dijo anteriormente— para una buena práctica es necesario una excelente teoría. Por lo tanto, plantear una investigación sobre las prácticas curriculares es pertinente en la época actual y muy necesaria, ya que lo que es visible en el contexto institucional universitario, en relación con los currículos, son los documentos *curriculares* que explicitan los principales referentes tenidos en cuenta para diseñar el currículo y las razones para proponer el aprendizaje y la enseñanza dentro de un estilo pedagógico, entre los principales factores. Lo que queda entre nubes grises y negras es cuánto de lo escrito allí de verdad obedece a las comprensiones de sus autores y gestores, obedece a su fantasía u obedece a la cultura libresca y memorística, de una parte y de otra, cuánto de lo que allí está escrito ocurre en la práctica y cuánto de verdad produce el efecto que se espera.

Por ello, en esta reflexión se explicita el currículo, en primer lugar, como *las acciones que hace un docente⁷ para imprimirle valor formativo a sus interacciones con estudiantes en los espacios educativos*. En segundo lugar, también como *todas las acciones de directivos, docentes y alumnos, que le dan valor formativo a las directrices y orientaciones del Proyecto Educativo de la institución* y, en tercer lugar, como *el conjunto de prácticas educativas que desarrollan directivos, profesores y estudiantes, que hacen realidad los principios y estrategias de formación con las cuales está comprometida la institución*.

Entonces, la práctica curricular le corresponde al profesor, indistintamente de la ciencia o disciplina que enseña, y se puede dar en varios niveles: *El más cotidiano*, el de la preparación de la clase, el de la prefiguración de la práctica de clase; el *nivel mediador o el nivel meso*, donde se elaboran los planes y programas y el *nivel macro*, donde se articulan las políticas gubernamentales y de la institución y se dan los lineamientos que orientan y promueven la formación que deben lograr los estudiantes a través de los planes y programas, y el desarrollo de la actividad en el aula de clase. En una institución educativa ello supone la interacción de profesores y alumnos (nivel primario), coordinadores y profesores (nivel meso) y directivos y coordinadores (nivel macro). Podemos llamar, entonces, *práctica curricular a* “las maneras de darle valor formativo a las interacciones que establece el docente con los estudiantes, que le dan sentido a su acción profesional y que expresan sus creencias y conocimientos sobre la manera de lograr la formación que se propone a través del currículo”.

Relacionado con lo anterior, es necesario explicitar lo que se comprende como *formación*:

7 Usamos el término docente en su carácter genérico, ya sea un directivo un coordinador o un profesor, que se desempeña en la institución educativa.

La educación, en general, asume la responsabilidad no sólo por la vida y *quienes la vivimos*⁸, sino también por el mundo. La educación no puede reducirse a instruir sobre el arte de vivir, ella permite comprender concepciones de mundo, formas de ver y explicar la realidad desde donde se van desarrollando nuevas y diversas maneras de actuar y de decir en la configuración de esperanzas comunes. La educación se encarga, entonces, de introducir a cada ser humano a un mundo siempre cambiante (Campo y Restrepo, 2002: 25).

Cuando se piensa en la educación como aquella que le posibilita al ser humano conocer e interpretar el mundo, hacerse en esa confrontación y reflexión de las diversas culturas que lo rodean, tomar decisiones con base en sus propias interpretaciones y deseos, estamos centrados en una educación que permite la formación humana, en una educación que desarrolla las capacidades humanas y nos hace humanos a través del tiempo en que transcurre la vida. Por eso, al buscar el sentido de la formación en la educación, hemos de optar por alguna especificidad; la de hacer una formación integral, como aquella que propicia el desarrollo armónico de todas las dimensiones humanas, para la vida individual y colectiva.

Investigar las prácticas curriculares

Investigar las prácticas curriculares que desarrollan directivos y docentes implica preguntarnos si lo que hacen cuando diseñan, ejecutan y evalúan el currículo, obedece a una práctica o, por el contrario, es un conjunto de acciones para poner en juego el Proyecto educativo a través de los currículos. La nueva pregunta que surge después de este recorrido teórico y que ilumina los caminos de la investigación es ¿Qué es lo que hacen los directivos y profesores de las instituciones educativas cuando piensan, hacen y sienten en relación con lo curricular (gestión: diseño, ejecución, evaluación y mejora)? ¿A qué obedece lo que piensan, hacen y sienten en relación con lo curricular, a lo típico o peculiar del grupo?⁹

Estas preguntas implican descubrir si esas maneras de hacer, pensar y sentir el currículo, obedecen a condicionamientos, prejuicios, formación pedagógica, experiencia personal, información de la profesión, autoridad de los colegas, exigencia legal etc., y esto nos puede llevar a acercarnos al trasfondo teórico-práctico de sus acciones y si éstas se constituyen en práctica curricular o no¹⁰.

A continuación, se reconstruye la metodología que se siguió y aplicó en las instituciones participantes del macroproyecto de investigación *“Prácticas de gestión*

8 La cursiva es nuestra.

9 Lo típico o peculiar de un grupo es lo que el grupo ha construido como su cultura. Para el caso de esta investigación es lo que hace un grupo cotidianamente frente a algo, y que se considera práctica y que con el tiempo se vuelve “creencia para el hacer” en el grupo.

10 El plantear nuevas preguntas a la investigación implica la reflexión del equipo de investigación y la articulación con los demás conceptos, de una parte y, de otra, la revisión de los objetivos propuestos.

curricular en niveles de preescolar, básica y media". Las reflexiones teóricas anteriores se constituyeron en fundamentos de este proyecto¹¹.

Metodología que se reconstruye con base en la experiencia

A partir de los procesos de investigación desarrollados por los equipos de docentes y directivos docentes de las instituciones que participaron en el proyecto de investigación "*Prácticas de gestión curricular en niveles de preescolar, básica y media*", se ha reconstruido la metodología seguida y su resultado final es el que se presenta a continuación:

Fundamentos

La investigación-acción es un tipo especial de investigación aplicada que compromete a los participantes que experimentan los problemas con la búsqueda de una solución, de tal modo que contribuyen al desarrollo de la ciencia social con alguna remuneración teórica (Rapoport, 1970: 499).

La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo (Carr y Kemmis, 1986: 162).

Un currículum es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia un trabajo, proponiendo una reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior (McKernan, 2001: 24 y 25).

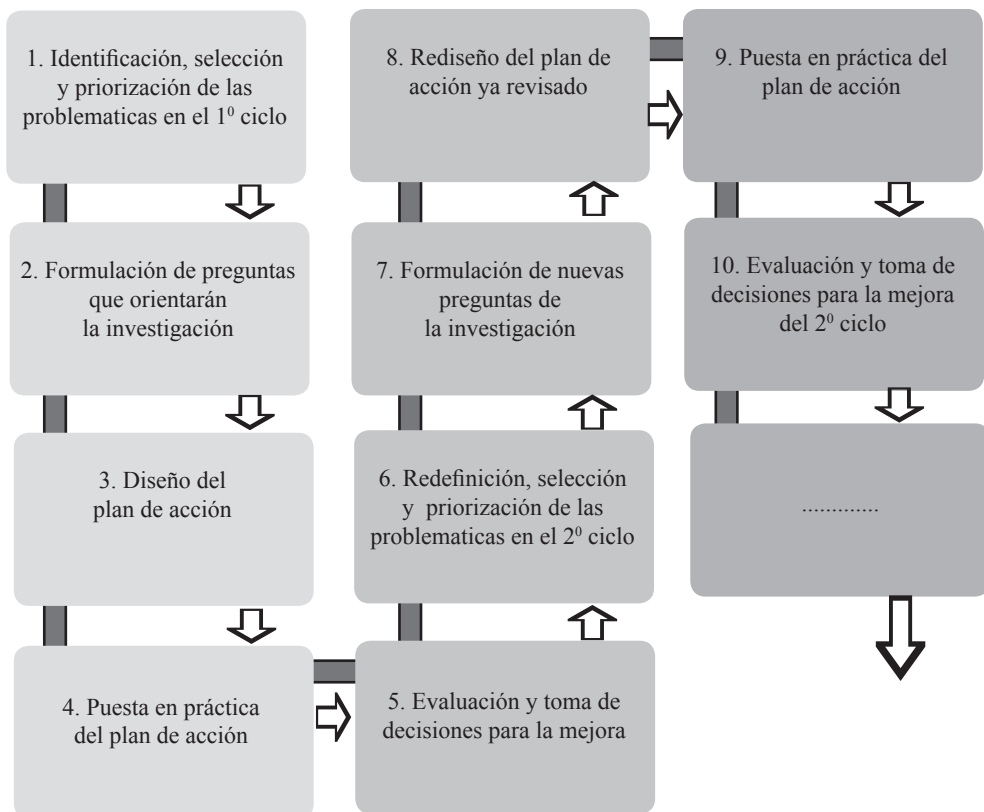
Los equipos de cada una de las instituciones participantes reflexionaron sobre las problemáticas que alrededor de las prácticas curriculares estaban teniendo y que impedían de alguna manera obtener mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes y desarrollar un aprendizaje colectivo y colaborativo entre docentes. Cuando analizaron los problemas a investigar y construyeron las preguntas que orientaron sus búsquedas y reflexiones, seguidamente, acordaron acciones ordenadas para mirar y reflexionar más de cerca sus prácticas curriculares, registrarlas y criticarlas a la luz de sus experiencias y las teorías que se estudiaron para tal fin.

11 "*Prácticas de gestión curricular en niveles educativos de preescolar, básica y media 2008-2009*". Proyecto financiado por IDEP-Colciencias. Dirección del proyecto Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Participación de cuatro colegios oficiales y dos privados de la ciudad de Bogotá. Ver el informe presentado al IDEP.

Ello permitió en algunos casos hacer nuevas propuestas de prácticas curriculares que se convirtieron, a su vez, en proyectos operativos para rediseñar estas prácticas agregando valor con mejoras derivadas de la reflexión y comprensión que hicieron sobre las mismas. A continuación, en la Figura 4 se presenta un Modelo del ciclo de la investigación-acción, como producto central del proceso de investigación que desarrollaron los equipos de las instituciones participantes y que fue reconstruido en reflexiones conjuntas después del proceso investigativo institucional.

El ciclo de la investigación-acción (Procesos investigativos)

Figura 4. Ciclo de la investigación-acción, desarrollado por los equipos de los colegios participantes en la investigación.



Fuente: Elaborada por Ma. Gladys Álvarez B, con base en los procesos seguidos en la investigación y los modelos de: Elliot, 1981; Ebbutt, 1983; Hopkins, 1985 y McKernan, 2001.

La Figura 4 ilustra un modelo del proceso de investigación-acción en dos ciclos de acción, pero la idea es que se pueden adicionar más ciclos, pues cada ciclo responde a una reflexión y acción diferentes. La interpretación es la siguiente: en un momento dado de las instituciones se identifica una situación o problema

en relación con las prácticas curriculares que están impidiendo interacciones para generar aprendizajes efectivos, ambientes escolares propicios para la formación integral de los estudiantes, desarrollo profesional de los docentes, relaciones directivo-docente armónicas y de responsabilidad conjunta, etc. Situaciones que requieren mejorarse o transformarse. Es aquí donde se desencadena el *primer ciclo de acción*.

En esta *primera etapa*, se hace una exposición de problemas por el equipo investigador (directivos y/o docentes) y a través de reflexiones conjuntas se valoran y priorizan esas situaciones o problemas según las necesidades e intereses tanto de la institución como de la comunidad académica.

En una *segunda etapa*, la valoración y priorización anterior de los problemas hace surgir preguntas y/o hipótesis que deben contestarse a través del proceso de investigación y que deben dar claridad sobre las problemáticas e inducir soluciones.

En la *tercera etapa*, el equipo diseña un plan de acción que será el proyecto operacional del proceso. Este plan debe ser detallado indicando qué, cómo, quién, dónde, en qué tiempos y con qué recursos se va a desarrollar. Deben quedar especificados además, las metas, los posibles logros y su evaluación.

En la *cuarta etapa*, se pone en acción el plan y durante el proceso se está alerta a lo que suceda, a las dificultades y ventajas de lo que desarrolla.

En la *quinta etapa*, el grupo hace la crítica, reflexiona y comprende la relación entre lo que se hace y los efectos que produce y cuáles son los aprendizajes a los que se dio lugar como resultado de la acción. La reflexión sobre la acción es el punto central, este ejercicio del primer ciclo de acción convierte al grupo de docentes en investigadores de su propia práctica, “*supervisor de sí mismo*” (Mckernan, 2001: 35). Los hallazgos y las conclusiones se comparten y se derivan mejoras y transformaciones de las prácticas investigadas.

En las *siguientes etapas*, el proyecto de investigación sobre las prácticas curriculares avanza a un segundo ciclo de acción, en donde la experiencia y los procesos del primer ciclo son la base para seguir en el rediseño, tanto de los problemas como de las preguntas y acciones tendientes a poner en marcha las mejoras propuestas por los investigadores, al final del primer ciclo. No se trata de una repetición de acciones sino de un segundo ciclo que se desarrolla sobre los resultados de la reflexión y mejora de las acciones del primer ciclo. Es decir, se cualifican los procesos de reflexión-acción-acción reflexionada-nueva reflexión-nueva acción reflexionada, lo que permite entrar a un tercer ciclo, y así sucesivamente.

El punto central de este proceso de investigación-acción es la mejora continua del currículo por parte de los docentes, con base en la reflexión de las prácticas de los mismos docentes. Este proceso es el que convierte a los docentes que participan en docentes-investigadores de su propia práctica. Otro tipo de investigación (no investigación-acción) de lo curricular no tiene repercusión o aplicación inmediata en el diseño curricular y en situaciones relacionadas con su desarrollo y evaluación. Este modelo de investigación-acción muestra cómo el intentar cambiar, mejorar o transformar las prácticas de los docentes, no se puede separar de la reflexión de las prácticas de los mismos docentes. Según Mctaggart y Cols (1982), de lo que se trata es de partir de una práctica para reconstruirla y, finalmente, construir una nueva mirada y forma de desarrollar esta práctica.

La investigación-acción, por estar dentro de las metodologías de la investigación cualitativa, sigue los parámetros de ésta en lo que se refiere a criterios para preparar el trabajo de campo, seleccionar a los participantes, seleccionar técnicas y construir los instrumentos para recoger y hacer registros de información, analizar y triangular la información para mayor validez de los resultados.

Bibliografía

- Aguerrondo, I.; Lugo, M.T. y otros. *La escuela del futuro. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.
- Aguerrondo, I. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Buenos Aires: OEI, 2002.
- Alfiz, I. *El proyecto educativo institucional. Propuesta para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique Editores, 1997.
- Álvarez, B. M. G. “La administración de la curricularización, desarrollo de la actitud política de la institución educativa universitaria”. En: *Gestión docente universitaria. Modelos comparados*. Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA–. Colección Estudios e Informes. Vol. 2.: 47-60. Santiago de Chile: Alfabetar artes gráficas, 1998.
- Blejmar, B. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Barcelona: Editorial Muralla, 2002. <http://www.noveduc.com/>
- Campo, R y Restrepo, M. *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Facultad de Educación PUJ, 2001.

- Car, W. y Kemis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Editores, 1988.
- Cassasus, J. “Gestión y educación”. En: *Modelos de gestión*. Santiago de Chile: GESEDUCA-UNESCO-OREAL, 1994.
- Cassasus, J. “Marcos conceptuales de la gestión educativa”. En: *La gestión: en busca del sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO, 1997.
- Cassasus, J. *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B*. Santiago de Chile: UNESCO, 2000.
- Coll, C. *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia, 1987.
- Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.
- Grundy, Sh. *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata, 1998.
- Kemis, S. *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1992.
- López, R. F. *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla S. A., 1997.
- McKernan, J. *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata Editores, 2001.
- Maturana, H y Varela, F. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. 18ª. Edición. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 1995.
- Ministerio de Educación, C. y D. *Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la gestión de calidad Nacional*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- Rapport, R.N. “Three dilemmas in action research”. *Human Relation*, 23, (26): 499. 1970.
- Schon, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Editorial Paidós, 1992.
- UNESCO. *Calidad de la educación superior*. Francia: UNESCO, 1996.

CAPÍTULO

9

La construcción de ambientes de aprendizaje en las matemáticas. Una apuesta por un camino hacia la inclusión¹

*Gloria García, Gabriel Mancera Ortiz, Paola Ximena Valero Dueñas,
Julio Romero, Francisco Javier Camelo Bustos*

Resumen

Este artículo describe una propuesta para trabajar la relación entre matemáticas escolares y procesos sociales de inclusión y exclusión de la clase de matemáticas en dos dimensiones. La primera, consiste en un análisis de la situación de exclusión, en un contexto de complejidad social y cultural, de un grupo de estudiantes de grado séptimo de la educación básica; la segunda, es la intervención para mejorar las prácticas de educación matemática en esta clase, con la construcción de escenarios de aprendizaje de las matemáticas como una contribución en la apuesta por la equidad en educación matemática.

¹ Este artículo hace parte de una investigación, financiada por el IDEP, COLCIENCIAS y la Universidad Pedagógica Nacional, que se realizó en un contexto caracterizado por el trabajo colaborativo entre un colectivo de profesores del colegio Federico García Lorca y de las universidades Pedagógica Nacional, Universidad de Aalborg y con la colaboración de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Presentación

Cada vez es más frecuente encontrar en las políticas educativas, específicamente las referidas a la educación matemática, el formular como meta *educación matemática para todos*, con la esperanza de apoyar la consecución de una sociedad progresista, justa y equitativa (Pokewitz, 2006). Sin embargo, al situarse en el plano de la realidad de las escuelas, también es frecuente encontrar que aumenta el número de: i) niños, niñas y jóvenes que fracasan en las matemáticas. ii) estudiantes con dificultades para aprenderlas; niños y niñas que no alcanzan los logros idealizados que establece la evaluación externa. De igual modo, también hoy se cuenta con términos procedentes de marcos exclusivamente cognitivos o del discurso docente para clasificar los niños que presentan “anormalidades” como estudiantes.

(...) no tienen un centro de atención definido y su dispersión hace una dinámica complicada dentro del aula, (...) arrojan a aquellos estudiantes que tienen el deseo de involucrarse en las actividades propuestas.

(...) una baja formación en valores; un “bajo interés (...) por su aprendizaje, particularmente, para aprender matemáticas” y poca atención, dispersión en el aula e indisciplina, pues arrojan “a aquellos estudiantes que tienen el deseo de involucrarse en las actividades propuestas (Camelo, Carreño y Mancera, 2008).

Como se observa, estas clasificaciones se derivan de la adopción acrítica de marcos de referencia sobre el aprendizaje escolar, en el cual se define el aprendizaje como el ideal de estudiantes universales. En esta teorías, el mundo material del que aprende, los estímulos e interacciones, y las condiciones para el pensamiento, son factores asumidos que deben estar disponibles o activarse por parte del que aprende (Valero, 2008). Por esta razón, cuando las teorías de aprendizaje son simplemente aplicadas sin el más mínimo cuestionamiento a la realidad de las aulas, el resultado, a menudo, son los discursos sobre el déficit de los estudiantes. Este tipo de clasificaciones está inscrito en prácticas de aprendizaje de las matemáticas fundamentadas en el ideal *de niño pensante, atento, callado y reflexivo*, el cual actúa como noción tácita de normalidad (Pokewitz, 2006) para aprender matemáticas.

De otra parte, tal como lo señalamos al inicio, es notorio el aumento en la esperanza en una educación matemática para todos, es decir, incorporar la lucha por la justicia e igualdad como un propósito en los proyectos de educación matemática. Ello implica que ésta contribuya a construir una sociedad inclusiva, pero esta inclusión no significa, como señala Pokewitz, imaginar un todo unificado en el que el niño es diferenciado a partir de nociones tacitas de normalidad (2000: 1). La idea de equidad implica educar matemáticamente a las poblaciones que son

clasificadas como poblaciones de alto riesgo, donde todo parece confirmar que es donde se asienta con mayor fuerza el fracaso escolar.

Cuando los contextos del aprendizaje de las matemáticas son de pobreza o de conflicto, los términos que se utilizan para explicar el fracaso escolar son la *baja autoestima*, el *pobre concepto de sí mismo que tiene el estudiante* o categorías sociales como la procedencia de *familias disfuncionales* o categorías culturales, *hogares sin libros y sin padres profesionales*. Estas categorizaciones hacen explícito los ideales de estudiante universal que ha construido el discurso de la educación y, por consiguiente, el de la planificación escolar. Son estos los otros estudiantes, los “otros niños”, como los llama Pokewitz (2006), los que según el mito de normalidad escolar son los que por sí mismos se excluyen. Los que sí cuentan con medios necesitan reparaciones y programas especiales de rescate.

En el caso de este proyecto, el problema *del otro niño o de los otros* se volvió de grupo, puesto que la reflexión de los docentes permitía evidenciar que las dimensiones del problema no obedecían únicamente a la suma de dificultades y deficiencias individuales.

(...) preocupados por la desmotivación que presentaban los grados sextos del año 2007 frente a cualquier tipo de actividad escolar y académica, el sistema tradicional de evaluación generó, sin embargo, que muchos de estos estudiantes, si no la gran mayoría, se promocionaran a grado séptimo para el año 2008, pero con una actitud de desinterés evidenciada en las evasiones a las clases, la inasistencia a la institución y, sobre todo, el bajo rendimiento académico en todas las asignaturas; razón por la cual, el proceso de reflexión y cuestionamiento entre los maestros fue creciendo con preocupación ante la labor social, pedagógica y cultural que la escuela tiene con sus estudiantes y que no es posible llevar a cabo por factores no identificados con claridad, pero que debían entrar a debatirse. Nos surgían preguntas como las siguientes: ¿Por qué nuestros estudiantes tienen desinterés por todas las áreas? (no solamente era matemáticas). ¿Qué es lo que pasa con esos sextos? No quieren hacer nada, ni siquiera entrar a clase (Samacá, 2007).

Cuando estas clasificaciones se problematizan, es decir, cuando el foco de reflexión interroga por situaciones en las que el aprendizaje está claramente afectado por su contexto, la misma neutralidad para clasificar a los estudiantes no puede ser asumida (Vithal y Valero, citado por Valero, 2008). En la perspectiva de la educación matemática crítica, la descripción de la circunstancias “que rodean el fenómeno bajo estudio”, es decir el contexto, no sólo (Valero, 2008) se reduce a la descripción de la cultura de la clase de matemáticas. Más bien el contexto se refiere a las series de factores y dimensiones sociales, políticos y económicos que se relacionan íntimamente “con las prácticas de los profesores, con las de los estudiantes, con los directivos, para comprender la complejidad de las prácticas sociales de la educación matemática” (Ibíd).

Es en este sentido, el propósito de este proyecto es, de un lado, analizar el problema de la situación de exclusión de un grupo de niños en contexto de pobreza y conflicto de la clase de matemáticas de grado sexto y séptimo de la educación básica y, de otro, es un apuesta para mejorar las prácticas de educación matemática en esta clase, contribuyendo a la equidad en la educación, en la sociedad y en el mundo (Valero, 2008). Para ello, en primer lugar, describimos el contexto colaborativo desde el cual el equipo emprende la tarea de analizar y entender el problema de las *dificultades* que presentan los estudiantes de la clase de matemáticas de grado séptimo, pero también, de entender el papel de los contextos culturales, sociales e históricos de los niños y la institución escolar. En segundo lugar, presentamos la construcción de los escenarios de aprendizaje de las matemáticas mediada por el contexto e interpretamos algunas de las actuaciones de los estudiantes. Finalmente, proponemos una serie de reflexiones que pueden contribuir a impulsar estudios sobre el aprendizaje de las matemáticas en contextos de severa pobreza y conflictos acentuados.

Los trayectos recorridos en la conformación del colectivo de trabajo colaborativo

Desde la década del noventa, se ha venido consolidando la necesidad de reconocer que la solución de los problemas educativos no puede seguir siendo resuelta, por un lado, por profesores que innovan individualmente en sus aulas y, por otro, por investigadores que, desde la academia, generan conocimientos a partir de indagaciones aisladas e igualmente individualistas (Camelo, Carreño, Mancera, 2008). De igual forma, desde la política de la formación continuada de docentes se enfatiza sobre la importancia, tanto de centrar las reflexiones en la realidad de la escuela, como en el “(...) trabajo colectivo/colaborativo, como una instancia de desarrollo profesional”. Pimenta (citado por Nacarato, 2005), señala, además, que la preocupación por la democratización de la sociedad y la demanda por la escolarización de los jóvenes, trae consigo la democratización de las escuelas y la valorización del trabajo en colectivos de maestros.

El colectivo era una estrategia de trabajo en los grupos² que se integran para desarrollar el presente proyecto en la apuesta por una investigación colaborativa. Esta apuesta atraviesa por una serie de pasos, entre los que se encuentra el trabajo colaborativo desde el cual emerge la *investigación co-generativa*, como una forma particular de investigación-acción en la que los investigadores académicos colaboran con los profesores de básica en la búsqueda de comprensión y soluciones para los problemas que se presentan en las prácticas profesionales (Jiménez, 2006). Porque el trabajo colaborativo fue la estrategia que permitió el desarrollo de esta propuesta. A continuación, describimos la trayectoria.

2 Grupo de profesores del colegio Federico García Lorca, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad de Alborg. Los integrantes de cada uno de estos grupos integraron el colectivo.

Desde el año 2005, profesores de las áreas de matemáticas, ciencias, informática, sociales y educación física del colegio Federico García Lorca³ (FGL), iniciaron un proceso colectivo de reflexión pedagógica sobre el papel del colegio en el contexto del barrio y la localidad. El reconocimiento a esta realidad conllevó a que la reflexión girara en torno a interrogantes como: ¿Para qué sirve la escuela? Con la respuesta a esta pregunta se buscó emprender acciones que permitieran que las actividades de la escuela se realizaran en respuesta a las problemáticas que presenta la comunidad. Por lo anterior, se emprendieron proyectos transversales con los que se lograron ganar espacios pedagógicos para desestabilizar las prácticas pedagógicas tradicionales.

Por su parte, el colectivo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se había propuesto desarrollar un trabajo con profesores⁴ de matemáticas en contextos colaborativos, en torno al desarrollo curricular en matemáticas en la educación básica, en el que sólo se pudo realizar un trabajo cooperativo. Uno de los problemas que con más frecuencia los profesores necesitaban resolver era la *falta de motivación de los estudiantes para aprender matemáticas*. Específicamente, en el trabajo con el equipo de profesores de una provincia cercana al Distrito Capital, la posibilidad de continuar con estudios universitarios no era viable para los estudiantes en tanto su desplazamiento a la capital era costoso. Este trabajo comenzó a plantear que el interés por el aprendizaje puede estar relacionado con las expectativas de futuro del estudiante; un ejemplo de ello lo proporcionó un estudiante de noveno grado de la educación básica de esta provincia, para quien el aprender matemáticas no tenía futuro porque “sólo voy a ser acompañante de mi tío en la tractomula”.

De otra parte, el interés del colectivo de la UPN por cuestionar las concepciones, exclusivamente cognitivas, sobre las dificultades del aprendizaje de las matemáticas y estudiar *la aparente decisión* de muchos estudiantes de no aprender matemáticas, condujo a establecer comunicación con la investigadora Paola Valero de la Universidad de Aalborg (Dinamarca), quien, desde la educación matemática crítica, reflexiona sobre las prácticas pedagógicas dialógicas e inclusivas y sobre la contribución de la enseñanza de las matemáticas a la democratización social. El encuentro entre los colectivos FGL y UPN se da gracias a la convocatoria del IDEP-Colciencias y en él, desde un comienzo, se trabajó con una dinámica basada

3 Está ubicado en una localidad del Distrito Capital considerada crítica (Informe “Recorriendo Usme” Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004) por tener las más altas proporciones de población pobre identificada por indicadores como: hogares que habitan en viviendas inadecuadas, sin servicios básicos de agua potable y de eliminación de heces; hogares con hacinamiento crítico; hogares de alta dependencia económica productiva donde la persona cabeza de familia no tiene más de dos años de educación primaria aprobados. Es una de las localidades que recibe el mayor número de desplazamiento forzado.

4 Con la red de profesores de matemáticas de la provincia de Ubaté se venía realizando una reflexión sobre el desarrollo curricular en la educación básica en un contexto de trabajo colaborativo.

en que el punto de partida del trabajo fueran los problemas y desafíos de la práctica escolar de los profesores, para ser discutidos y analizados con la mediación de lecturas de artículos o estudios que contribuyeran a comprenderlos y a encontrar alternativas de solución.

La condición de trabajo de interacción entre grupos implicó, como lo sostienen Fiorentini y Nacarato (2005), la necesidad de establecer una ruptura con las formas tradicionales desde las cuales se establece la relación entre universidad y colegio, entre “expertos” e “inexpertos”; relación unívoca y equivocada que no permite el intercambio de experiencias y conocimientos, sino que reduce a la escuela a ser mero receptor pasivo de algunas ideas y prácticas —generalmente discordantes con la realidad de la comunidad escolar— que provienen desde espacios de la academia formal. La estrategia seleccionada fue la de Seminario, en el cual, mediante la lectura de artículos referentes al propósito del proyecto, se buscó discutir y concertar los avances conceptuales y metodológicos. La presencialidad del seminario se combinó con los encuentros virtuales (reuniones virtuales, foro virtual, por ejemplo).

Una cuestión que —desde el inicio del proyecto— afectó a las estrategias colaborativas fue el tiempo, debido a que el trabajo docente en la educación media es medido, en relación con la unidad de tiempo dedicada exclusivamente a la docencia. En cuanto al trabajo colectivo, que se supone propio en los proyectos educativos, se le adjudica unas pocas horas por parte de la administración del colegio y, en este caso, fue de una sola hora a la semana, pero dedicada a la reunión de profesores de matemáticas. Esta seria restricción en el tiempo se convierte en un obstáculo para emprender la investigación colaborativa porque la negociación por los productos o frentes de trabajo, de los que se hacían responsable algunos de los profesores participantes, no fue posible. De esta manera, se requiere de un principio como la base de igualdad, de modo que haya una ayuda mutua para alcanzar los objetivos que beneficien a todos, pues, de lo contrario, no se puede lograr.

La complejidad de la realidad que presentaba la clase del 702 permite afirmar, con Boavida y Ponte (2002), la necesidad del trabajo colaborativo como una estrategia necesaria en la realización de un proyecto de intervención educativa, como es el caso de este proyecto, en tanto permitió reunir a personas con experiencias y competencias diversas que, a través del diálogo y la concertación, posibilitaron construir y desarrollar el proyecto, además de los aprendizajes mutuos que vivió cada uno de los miembros del colectivo (Boavida y Ponte, 2002). Consideramos que esta condición es una experiencia de trabajo colaborativo espontáneo (Hargreaves, citado por Boavida y Ponte, 2002), puesto que estuvo marcado por la responsabilidad conjunta y el interés común.

Comprendiendo el contexto

Desde la perspectiva de la educación matemática crítica, el contexto no es sólo la descripción de la circunstancias “que rodean el fenómeno bajo estudio” (Valero, 2007: 423), que en este caso se reduciría a la descripción de la cultura de la clase de matemáticas del 703. Más bien, el contexto se refiere a la serie de factores y dimensiones sociales, políticos y económicos que se relacionan íntimamente “con las prácticas de los profesores, con las de los estudiantes, con las de los directivos, para comprender la complejidad de las prácticas sociales de la educación matemática” (Ibíd). En otras palabras, los estudios del contexto también incluyen,

(...) el contexto en el que se desarrolla la escuela es un elemento básico para comprender los procesos y diferentes relaciones que se tejen dentro de ella, y que sin conocerlos no puede más que hacerse abstracciones sin sentido. Por esta razón, consideramos fundamental un análisis que, aunque breve, abre la puerta para una comprensión más cabal y profunda de marco social, económico y político en el cual desarrollamos nuestro quehacer (Peñaloza, 2008: 1)

De esta manera, el estudio del contexto no es un proceso simple e implica un análisis crítico de diferentes categorías que, si bien han sido desarrolladas ampliamente por diferentes disciplinas en distintos momentos, es necesario apropiárselas y relacionarlas de forma que orienten el trabajo, la investigación y el desarrollo pedagógico. Para León Vega (2005), en el contexto influyen las características sociales e individuales de los participantes, así como las características culturales y sociales de donde se realiza la práctica.

En razón a conectar el amplio contexto social y cultural con la clase de matemáticas y con el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes, utilizamos la propuesta de Valero para establecer una noción de contexto incluyente de las relaciones entre macrocondiciones históricas y estructurales —el afuera— que empapan las microcondiciones —el adentro— constituidas por la organización institucional de las prácticas de la enseñanza de las matemáticas y la clase de matemáticas. A la que añadimos los niños y niñas de la clase de matemáticas con sus historias de vida familiar y las trayectorias escolares.

Con los argumentos expuestos, las acciones para analizar esta noción incluyente de contexto se encaminaron en dos direcciones; una, que se centró en reconocer el entorno social, cultural, e institucional de la clase de matemáticas del 703. Las microcondiciones se orientaron a comprender la clase de matemáticas y a responder a otra pregunta: ¿Quién es cada niño y niña de la clase del 703? Esto

significa concebirlos como sujetos⁵; por lo que se incluyeron las historias de familia de los niños y sus trayectorias de aprendizaje de las matemáticas.

En lo que respecta al diseño y a las estrategias metodológicas para comprender e intervenir la realidad de la clase de matemáticas, podemos señalar que requirió articular un bagaje teórico y metodológico adecuado al grado de complejidad de la realidad de la clase de matemáticas del 703. En lo que hace referencia a las fuentes de información, se incluyeron observaciones de la clase de matemáticas, entrevistas con los niños, grabaciones de video de la clase y del encuentro con el equipo y con las otras clases; documentos escritos relacionados con: estudios sobre el contexto de la localidad, de la institución, los diarios de campo, actas de reuniones y actividades escritas de los niños.

Los sistemas de análisis combinaron las lógicas deductivas e inductivas, en tanto algunas categorías fueron asumidas desde los referentes conceptuales provenientes de la educación matemática crítica y del pensamiento social, y en algunos casos los descriptores fueron construidos mediante el análisis de los datos. En otros casos, las categorías emergieron del análisis de los datos.

La complejidad de la clase de matemáticas del 703: las macrocondiciones

En el relato sobre el *afuera* (Peñaloza, 2008), al describir el entorno social y cultural de la localidad, señala:

Las condiciones de pobreza y desplazamiento obligan a las familias a vivir en condiciones de hacinamiento y la vivienda generalmente se comparte con parientes. Esto genera, en muchos casos, el ambiente propicio para abusos de tipo sexual con los menores, los cuales pasan la mayor parte del tiempo sin el cuidado de sus padres (...). El desempleo afecta de manera significativa a esta población y el panorama que se vislumbra para la mayoría de los jóvenes egresados de los colegios de la localidad es el empleo informal alternado con el desempleo. En las instituciones educativas, desde luego, se manifiestan y se concentran todos estos problemas socioeconómicos que en muchas ocasiones se hacen evidentes cuando se reflexiona sobre las tensas relaciones que se tejen en la escuela. La falta de soluciones a esta problemática ha incidido en altos índices de deserción. El bajo nivel de ingreso de las familias es la norma en la institución; los ingresos, generalmente, no son suficientes para suplir las necesidades básicas de un grupo familiar que debe priorizar la alimentación y la vivienda, por encima de otros aspectos como la recreación, la salud y la educación. La mayoría de los padres y madres se encuentran en el empleo informal o en el desempleo, en consonancia con las cifras reportadas para la localidad. Por otra

5 Acogemos la propuesta de Fernández y Ruiz (1997), en la que se asume una subjetividad fragmentada, siempre en constitución, no unitaria, atravesada por elementos irracionales y conflictivos. Por lo que es preciso escuchar qué dice el sujeto, quién habla en él, de dónde procede su voz, para poder entender la complejidad de estas subjetividades en la participación de los procesos sociales (1997:96)

parte, el nivel educativo de las madres y padres de los estudiantes es muy bajo, tan solo 30 padres y 40 madres tienen estudios de nivel superior y la gran mayoría posee tan solo el nivel de educación primaria.

En relación con lo institucional, Gonzalez señala que una de las metas que se propone el proyecto educativo institucional es formar *personas comprometidas con la sociedad, transformadoras de su realidad*. De igual forma, se propone la formación en valores.

Propone el aprendizaje basado en: i) considerar que el estudiante está inmerso en un contexto social, cultural e histórico específico, y ii) que tanto las concepciones como creencias del individuo deben ser consideradas por el docente en las planeaciones de tales situaciones... Acorde con estas orientaciones, el colectivo de profesores de matemáticas propone (para el área) implementar metodologías de trabajo de aula que permitan considerar, de manera simultánea, el trabajo en valores, el enfoque histórico cultural y los planteamientos que, desde la didáctica de las matemáticas, se hacen acerca del aprendizaje de conceptos matemáticos en contextos escolares.

La clase de matemáticas: el ambiente de aprendizaje

El 703 está conformado por 38 estudiantes, de los cuales asisten habitualmente entre 30 y 34. En el aula, la cantidad de puestos hace difícil el tránsito por la misma, la única forma de organizarse para poder moverse libremente es en filas, aunque los estudiantes habitualmente las rompen para acomodarse en círculo, lo cual ocasiona que se conformen grupos cerrados de estudiantes; los estudiantes forman varios círculos casi siempre de niñas y de niños; al final del salón se ubican los estudiantes que no desean participar.

El modelo de enseñanza que predomina en las clases de matemáticas es el tradicional: definiciones, ejemplos, ejercicios o tareas; el trabajo que predomina es el individual y el patrón de interacción que prevalece es el clásico: pregunta, respuesta cerrada.

Un gran número de los estudiantes (alrededor de unos 13 estudiantes) no participan en las clases, este grupo se caracteriza por la constante evasión y, en la mayoría de casos, su actitud se extiende a más de la mitad de las asignaturas; son estudiantes con extra edad para el grado que cursan y por ello se *consideran adultos* para estar en clase. Entran ocasionalmente a la clase cuando la vigilancia de la coordinación de disciplina presiona. Cuando se les pide solucionar una actividad que se entrega por escrito, no leen, inmediatamente piden que se diga qué hay que hacer y, si la respuesta no se halla de forma inmediata, abandonan la actividad.

Sin lugar a dudas, se puede afirmar que este grupo de niños y niñas parece haber renunciado a participar en la clase.

El tipo de actividades matemáticas que se propone a los estudiantes busca articular la resolución de problemas como una estrategia para ganar su atención, pero casi todos, incluyendo al grupo que pone atención, no encuentran interés alguno en lo que aprenden al solucionar problemas de sumas y restas.

Desde el enfoque sociocultural de la educación matemática, no podemos desconocer que las actividades que se proponen en la clase de matemáticas facilitan o restringen la participación en la clase, por ejemplo, el desarrollo de procesos matemáticos como la argumentación, puesto que estos tienen lugar en un escenario enmarcado en la comunicación. Cabe anotar que la argumentación contribuye también al desarrollo de la intersubjetividad, puesto que es una herramienta en cualquier situación en la que se busque una comprensión compartida (Mejía y Arauz, 2007).

Este aporte nos parece esencial cuando se analiza el aprendizaje de las matemáticas en contextos de riesgo social, puesto que la participación en la clase de matemáticas requiere de habilidades de interacción que se desarrollan tanto en el contexto propiamente escolar como en los espacios cotidianos de interacción, incluyendo los espacios familiares, o en la pertenencia a redes grupales. Casi siempre, en contextos escolares o familiares, puede haber circunstancias que restringen las oportunidades de interacción que facilitan la intersubjetividad.

Los niños y las niñas: sus relaciones con las matemáticas

Para algunos de los estudiantes su asistencia al colegio es casi forzada. Al responder a la pregunta de por qué asisten a la escuela, algunos niños contestaron: “No sé... porque me toca... pues sí... pues por querer estudiar... pero si más o menos porque me toca... o sea es que yo no es que quiera el estudio ni nada... no me agrada”. En contraste, la participación de los niños en actividades de fuera de la escuela es alta. De hecho, hay niños que trabajan más de las ocho horas, iniciando el trabajo inmediatamente después de terminar la jornada en el colegio, en actividades en las cuales siempre hay que hacer *cuentas*. Sin embargo, su experiencia con las matemáticas dentro del aula hace que en la clase se genere un sentimiento de deficiencia.

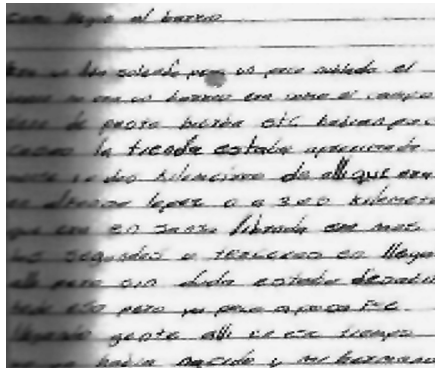
Estas manifestaciones muestran lo que cada uno y cada una sienten como aprendices de las matemáticas. Revelan cómo los estudiantes tienden a enfrentar o, al menos, a soportar con el menor costo posible las demandas de la clase de matemáticas. Expresiones como “es que a veces toca”, permiten resignificar el concepto

de estudiantes con dificultades cognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, y empezar a ver que hay modos de ser impuestos a través de la educación. Por lo tanto, no hay desarrollos naturales que produzcan en el sujeto dificultades, sino que lo que normalmente se interpreta como dificultades intrínsecas al individuo, en realidad, son desfases entre las demandas del sistema educativo escolar en general y del aula de matemáticas, y los estudiantes.

La memoria recuperada: el barrio

El relato de cada niño y niña sobre la historia de su familia permitió acercarnos a comprender aspectos constitutivos de la subjetividad de cada uno.

“Ese era un día soleado, pero un poco nublado. El barrio no era un barrio, era como el campo lleno de pasto, hierba etc., habían pocas casas, la tienda estaba aproximadamente a dos kilómetros... éramos los segundos o terceros en llegar allí, pero sin duda estaba deshabitado”.



La narración permite comprender la naturaleza relacional y comunitaria en la constitución del espacio social, un lugar en apariencia solamente geográfico, puesto que la narración siempre es en relación con otros (“... éramos los segundos y el barrio no era un barrio...”) que se vuelve colectiva (...poco a poco fue llegando gente...) para construir el barrio. Darién, al igual que en relatos de otros niños, se siente constructor activo de esta historia y la realización colectiva lo hace partícipe de la comunidad barrial con la que construye una identidad que está fuertemente asociada con la dimensión emotiva de sentimientos (“...sí sufrimos mucho al llegar ahí...”) compartidos con su familia. Su historia le hace soñar y desear un futuro con los que siempre ha construido (“...en el futuro... me veo ayudándole a mi familia y ganando mucho dinero...”). El sentido colectivo parece que le otorga sentido a sus actos individuales.

El barrio, como un territorio de huella y de identidad, es una memoria que es necesario recuperar para comprender las *identidades sociales* porque casi todos los

barrios en la localidad, donde viven los niños de las clases del 703, son resultado de construcciones individuales (familia) que para hacerse realidad se vuelven colectivas (Bazan, Carré, 2007). Por su parte, Rogoff (citado por Mejía-Arauz, 2007) señala que la intersubjetividad que se desarrolla en actividades culturales y sociales conjuntas, no se desarrolla sólo por la comunicación verbal, sino por los procesos de coordinación de las contribuciones individuales en todas sus formas, donde incluso pueden existir desacuerdos.

La participación en estas actividades está relacionada con las sensibilidades, los modos de saber ser, hacer o estar (León Vega, 2005) que se moldean culturalmente por la participación en la construcción de comunidades.

De otra parte, el estudio de la constitución de nociones relativas al espacio en circunstancias sociales, como es el caso del fenómeno del desplazamiento (voluntario y forzado) que realizan las familias campesinas en su migración hacia las ciudades, y en los que los niños participaron, les permitió construir una relación espacio-temporal y sobre la orientación espacial. En estos desplazamientos se articulan las nociones de temporalidad con las trayectorias, es decir, con el movimiento, como algo vivo e íntimo relacionado con la pertenencia a la familia y a la comunidad. La espacialidad está cruzada por las relaciones sociales, lo que genera la noción de territorialidad. Cabe también señalar que, en la espacialidad, las distintas actividades que realiza el sujeto lo transforman porque acumula información y capacidades, al tiempo que construye una identidad social.

Tapia (citado en León y Zemelman, 1997) señala que la construcción del sujeto requiere establecer la relación que existe entre la producción social del espacio propio e íntimo y la construcción de las identidades sociales, en tanto, una, es su identidad parental con la familia y, otra, la que construye con la participación en procesos escolarizados donde se busca construir el sujeto social. Esta afirmación es compartida por varios investigadores de las ciencias sociales que consideran que la construcción del espacio en los niños es mucho más compleja (Gurevich, 2005) de lo que hasta ahora han dicho los enfoques cognitivos en la educación matemática, en tanto el espacio, que siempre es de producción local, se define desde la interacción y ésta puede ser estudiada a partir del análisis del discurso que generan los grupos que interactúan socialmente y producen lo material gracias a las relaciones sociales que lo constituyen.

Las memorias de los niños y niñas y las respuestas a su visión de futuro conducen a compartir con León y Zemelman (1997) que la constitución de la subjetividad individual, enmarcada en la subjetividad social, depende de la inclusividad en un grupo social o familiar. Las memorias de los niños y niñas están enmarcadas en las realidades y esfuerzos de la familia y en ella se inicia como sujeto social. Pero

ésta es asumida en la construcción de una realidad dinámica cambiante, que en el caso de los niños se transforma en el deseo permanente, en el esfuerzo por mejorar y que conlleva a una visión de un futuro para transformar dicha realidad. En 10 años casi todos los niños y niñas se ven “trabajando para ayudar a la familia, a mi hermana y su hijo, a mi mamá”, y cambiar así la realidad.

Por otra parte, Nunes y Bryan (2001) señalan que las matemáticas afectan a muchas de las actividades más rutinarias de la vida infantil y que en la variedad de experiencias matemáticas informales que viven los niños, como en el fenómeno de la construcción de nociones relacionadas con el espacio geográfico y con nociones relativas a los espacios matemáticos, como el topológico, en circunstancias sociales, desarrollan competencias que son espaciales, de manera análoga a las competencias numéricas desarrolladas en los niños que viven las matemáticas callejeras.

Las trayectorias académicas

En las soluciones que los niños y niñas daban a las distintas tareas que proponía el profesor en las clases de matemáticas observadas⁶, se identificaron problemas que van desde el desconocimiento de unidades de medida, pasando por lecturas de gráficas hasta el uso de razones, lectura de escalas, comprensión de las fracciones y de las operaciones; conocimientos que hacen parte del repertorio de contenidos del grado séptimo. En síntesis, se encontró que, a pesar de que los niños y niñas tenían una historia de aprendizaje de las matemáticas de, por lo menos, siete años de escolaridad, los estudiantes, en general, mostraban escasos desarrollos en competencias relacionadas con el razonamiento multiplicativo y aun con el conocimiento matemático propio de este nivel de escolaridad.

Con base en estas observaciones se programaron actividades con la intención de identificar algunas de estas problemáticas. Este es el caso de la actividad que se describe a continuación.

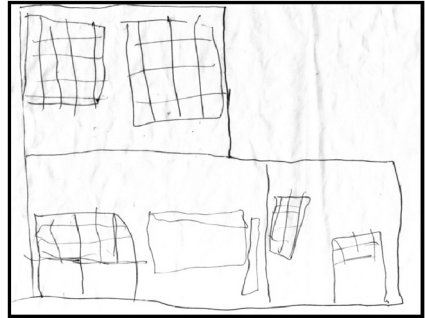
Agrandando y achicando: una cuestión central en esta actividad fue el cambio de los espacios físicos para analizar si estos eran un obstáculo físico para el aprendizaje, por tal razón, la actividad se propuso en el parque cercano al colegio. Esta actividad tuvo como propósito, por un lado, identificar en los estudiantes el desarrollo de habilidades para relacionar posición, distancia y dirección en el espacio con cuestiones como manejo de escalas, razones; y por otro, representar objetos tridimensionales desde diferentes posiciones y ángulos.

6 Las observaciones de clase acompañaron los dos momentos –o fases– del proyecto: análisis de las situaciones de exclusión e intervención.

En esta actividad se pudieron evidenciar dificultades como:

a) El cambio del espacio de trabajo, salir a dibujar o pintar en el parque las casas, no fue razón suficiente para que los estudiantes se motivaran a desarrollar la actividad. Los estudiantes que decidieron participar se limitaron a elaborar bosquejos.

b) Los estudiantes que se comprometieron con el desarrollo de la actividad hicieron dibujos de la casa en donde no se conservan las relaciones entre las longitudes. Se hace énfasis en los detalles perceptuales de la casa: estilo de las rejas de las ventanas, grafitis de las paredes etc., como lo muestra el esquema de la derecha.



Dibujo elaborado por uno de los estudiantes de 703

Otra de las actividades que se propuso a los estudiantes estuvo orientada a identificar cuestiones relativas a la espacialidad y, concretamente, al reconocimiento del meso espacio. En la actividad *Quiénes son mis dos mejores amigos o amigas en el salón y quiénes son mis compañeros de grupo*, se solicita a los estudiantes: “describir y representar en un dibujo la clase, y situar dónde están sentados los amigos con respecto a usted. Diga dos cualidades que le guste de cada uno de ellos.”

JUAN SEBASTIAN ABÍAS: Esta en la fila 3 hacia la ventana en el lado derecho.
DABIÉN MONJE: Esta en la fila 4 hacia la ventana en el lado derecho.

Sólo dos niños describieron verbalmente su posición en el salón y la de los amigos. El resto de los niños y niñas pintaron el salón con los puestos y escribieron los nombres de los amigos en los respectivos puestos.

El escenario de aprendizaje

Con base en los análisis realizados entre las macrocondiciones y microcondiciones, establecimos que era necesario integrar la subjetividad como categoría que nos permitiera incluir los modos de ser y de estar de los niños y niñas, con sus preocupaciones vitales y sus intereses. Estos argumentos, nos permiten reconocer a los niños y las niñas de la clase del 703 como sujetos que sienten. Con este argumento creamos el proyecto colectivo *Yo, mi localidad, mi ciudad y el mundo*, en el que se crea un escenario desde el cual se invita a participar, con el fin de resaltar el papel de los estudiantes como sujetos sociales y activos de su propio aprendizaje.

Con la intención de reconocer la sensibilidad como un elemento constitutivo de los niños y niñas de la clase del 703, el propósito del proyecto estuvo orientado hacia la construcción de la identidad social y cultural de los niños como integrantes de la clase de matemáticas y del colegio; como habitantes del barrio, la localidad y la ciudad.

Se utilizó la estrategia de la comunicación con otras clases. Esta comunicación se realizó en un encuentro con las clases del 801 del colegio Reino de Holanda y con la clase del 702 del colegio Juan Pablo II (Villavicencio).

La cartografía social, la construcción del territorio y las identidades

La cartografía social es una herramienta de comprensión en los procesos de organización e identidad de comunidades, más específicamente de territorios, con la participación democrática de los miembros de la comunidad (Habegger y Mancila, 2006).

La cartografía responde a una intención que está definida en el marco de un proceso, por ejemplo, comprender procesos culturales y organizativos propios de un territorio. En este territorio se expresan de manera interdependiente relaciones como:

Sociedad-naturaleza: lo ecológico

- Sujeto-sujeto: lo organizacional
- Sociedad-capital-trabajo: lo productivo
- Relaciones de identidad: lo cultural

Para el caso del diseño de las actividades con los estudiantes del FGL, se determinó que la construcción del escenario de aprendizaje estaría determinada por la comprensión de las relaciones que propone la cartografía, al aplicarla a la localidad de Usme. Estas relaciones definen espacios como:

- Espacio geográfico: entendido como el trazado de recorridos, trayectorias, y representados en mapas, símbolos, convenciones, característicos de la Localidad de Usme
- Espacio económico: se ubican las relaciones de las actividades comerciales y productivas
- Espacio ambiental /ecológico: se caracteriza por basuras y contaminación de las quebradas
- Espacio cultural: lo relacionado con la identidad cultural.

Siguiendo a Skovsmose (2000), estos espacios conforman un escenario de aprendizaje porque las actividades que se propusieron a los estudiantes fueron acep-

tadas y generaron ambientes de aprendizaje caracterizados por la participación, indagación y la exploración. En gran parte, la participación se logra porque los estudiantes comparten los motivos o intereses que se propone el escenario. Las actividades matemáticas fueron construidas con datos reales y son sensibles a los estudiantes puesto que describen las situaciones de contaminación, comercio y servicios del barrio.

Los contenidos matemáticos

La selección de los contenidos matemáticos en los escenarios de aprendizaje (Skovsmose, 2000) atendió a la importancia del contenido del aprendizaje en el grado séptimo, a la importancia sociológica de aprender en la escuela y a la posición misma de los niños.

En las actividades propuestas para cada espacio se encuentran saberes como el saber sociogeográfico y cultural del barrio. Algunos de estos saberes se modelizan con conceptos y procedimientos relativos a la proporcionalidad, a las relaciones funcionales numéricas, a la variación proporcional; con la construcción de las nociones relativas a los espacios matemáticos como el proyectivo y el euclidiano, y con contenidos relativos a la estadística que, desde luego, integran los diversos significados de las fracciones, de los números naturales y de las magnitudes y de la medición. Por ejemplo, las actividades comerciales y productivas (asociadas al espacio económico) se modelan con relaciones funcionales numéricas entre cantidad-precio y con nociones relativas a la variación proporcional. Estos mismos argumentos se utilizan para modelizar y tomar decisiones sobre el espacio ambiental, pues es determinado por relaciones de dependencia entre magnitudes que varían, es decir, la noción de función como relación entre variables, lo que favorece el desarrollo de nociones como variable y predicción. En situaciones como la siguiente, se busca que los niños logren identificar relaciones funcionales no cuantificadas:

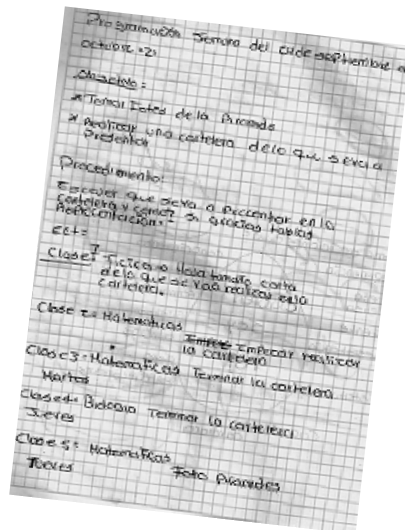
Otro tipo de contaminación es la contaminación atmosférica y produce trastornos tales como ardor en los ojos y en la nariz, irritación y picazón de la garganta e infección respiratoria aguda.

- ¿Cómo puedes saber si tu barrio tiene contaminación atmosférica?
- Uno de los contaminantes es el monóxido de carbono que se produce por la combustión de combustibles como la gasolina, kerosene, petróleo, leña y humo de cigarrillo. Señala donde se pueden localizar las mayores concentraciones de contaminación por monóxido de carbono en tu barrio y en la localidad de Usme.

Así mismo, las actividades integran el uso de diversas representaciones, por ejemplo, en lo relativo a las relaciones funcionales la información de los espacios se expresa en representaciones tabulares, cartesianas, no cartesianas, (gráfica de pastel, por citar alguna).

La reinención de lo curricular: borrando fronteras

Uno de los primeros problemas que enfrentamos fue la ruptura con la organización del currículo existente: lineal, secuencial y segmentado en disciplinas. La perspectiva buscó no separar los diversos conocimientos escolares ni, tampoco, éstos y el conocimiento cotidiano de los niños y niñas. De otra parte, en los escenarios de aprendizaje de las matemáticas (Skovmose, 2000) las actividades que en ellos se proponen no son simplemente de información o de búsqueda de respuestas, sino que se trata de actividades que incluyen decisiones y exploraciones.



La construcción de los escenarios y su realización requiere de rupturas y recursos de diversa índole. Ruptura de las separaciones y demarcaciones de espacios y tiempos de trabajo de profesores, niños y niñas, pasando por el uso de recursos como Internet hasta los económicos que es necesario movilizar. Un ejemplo de ello fue la integración que se realizó, en cuanto a la distribución establecida, entre las áreas curriculares participantes en el proyecto; integración de tres áreas curriculares: ciencias, educación física y matemáticas, en un trabajo de seis profesores en conjunto con, por ejemplo, la redistribución de cada una de las horas asignadas a cada una de las áreas curriculares vinculadas⁷ al proyecto (física, biología, matemática) en bloques durante cada semana.

7 Para el mes de agosto el profesor de Educación Física, Juan Manuel Carreño, se había desvinculado del colegio, por lo que esta área no se incluyó finalmente en el proyecto.

Como se observa en la ilustración, los niños también asumieron este intento por borrar las fronteras de tiempo entre las asignaturas escolares.

Ambientes de aprendizaje

La realización de las actividades se propuso para resignificar la concepción escolar del trabajo en grupos, pues lo que se buscaba eran soluciones conjuntas en las que los niños y niñas compartieran información para la búsqueda de materiales, desde los esfuerzos individuales de cada miembro del grupo. Los estudiantes aceptaron la invitación creando los grupos que, en un comienzo, trabajan como los grupos escolares tradicionales, pero en la medida que avanza el trabajo, la participación en el sentido colectivo se hace cada vez más evidente. Igualmente, a medida que avanza la experiencia, es más frecuente describir ambientes de aprendizaje donde los grupos participan para constituir la clase del 703 como grupo.

16 de septiembre: el grupo se vio interesado y motivado, se escucharon comentarios como “mi peso es normal, tengo sobrepeso, estoy desnutrido”, etc.

18 de septiembre: el grupo durante la actividad respondió satisfactoriamente, se mantuvo calmado y organizado, trabajó muy bien... a dicha actividad ingresaron la mayoría de los estudiantes. Bayron y Miguel, a los cuales nunca se les ve interesados por realizar actividades, en esta actividad se les vio interesados en participar. Notamos que al establecer algunas normas, como proponer actividades que tengan relación con su personalidad o entorno y de organización en grupos, los estudiantes trabajan mejor.

21 de noviembre: una conclusión relevante es señalar que cuando a los estudiantes se les presenta una actividad que les interese, no sólo la solucionan, sino que ponen todo el empeño para dejarla bien. También que muestran más interés cuando se les cambia el ambiente de aprendizaje.

El encuentro con las otras clases y otras culturas

El encuentro con las clases de los colegios Reino de Holanda y Juan Pablo II se decidió hacerlo en la sede de este último colegio, es decir, en la ciudad de Villavicencio. De hecho, el viaje a esta ciudad se constituyó en un sueño para los niños y niñas de la clase del 703, puesto que casi la totalidad no había salido de su barrio, “se ven muy motivados, felices con la idea de esta salida...de conocer estudiantes diferentes...todos los estudiantes trabajaron, hicieron preguntas relacionadas con las actividades por realizar y también nos dieron sugerencias, que ellos mismos habían pensado, para aportar a las actividades” (Pérez y Vargas, 2008).

Las apreciaciones de Darién y Miguel confirman el proceso de participación con que todos los estudiantes se involucraron. En relación con los aprendizajes matemáticos se observa la evolución conjunta de los grupos en el manejo de la escritura, hasta en las explicaciones que acompañan la presentación de las carteleras a los estudiantes de las otras instituciones.

Como curso tuvimos cambios positivos

1. Porque en matemáticas evaluaban y no pasan nada y de la pasaban diciendo surdo y de salían y otros se quejaban y no acción nada

2. Como me sentí individualmente en el proyecto me sentí bien porque uno aprendía cosas nuevas

3. Que aprendí en el proyecto

Aprendí a convivir con otra gente y hablar con ellos

Si tuvimos cambios aprendimos a convivir con los demás a hablar mejor a las personas

También, en estas apreciaciones se observa la apertura que les brinda esta experiencia a los niños para la construcción de la ciudadanía, para descubrir a otros y a sus culturas: “*aprendí a convivir con otra gente y hablar con ellos*”.

A manera de conclusiones

De manera general, y parafraseando a Hugo Zelneman, podemos afirmar que esta es una propuesta inacabada, puesto que busca la inclusión de los estudiantes y, por su naturaleza, estas propuestas permanecen inacabadas. Por esta razón, no se puede asegurar con certeza que los procesos de inclusión y de identidad se logran en propuestas con una duración limitada en todas sus dimensiones. Pero, lo que sí podemos concluir es que esta propuesta nos permite abrir un camino para trabajar desde *las anomalías* que la escuela va designando y estableciendo, y por las que produce identidades en los estudiantes. Estas propuestas deben partir de asumir a los niños, niñas y jóvenes como sujetos que sienten, que perciben, que entienden y en los que contextos sociales, culturales y políticos son parte de las propuestas para complejizar su comprensión e intervención.

De otra parte, el desarrollo de este proyecto nos ha mostrado lo poderosa que es la educación como herramienta para producir identidades. Específicamente, este trabajo, desde la perspectiva de la educación matemática crítica, nos enfrenta a seguir estudiando y a desarrollar proyectos para intentar encarnar en los currículos un compromiso político, y asumirlo como un campo de producción de identidad cultural y social, como resultado de una construcción social.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Recorriendo USME. Bogotá, 2004.
- Boavida, A. M. y Da Ponte, J. P. “Investigación colaborativa: Potencialidades y problemas”. Diego Alejandro Pérez (Trad.) En: *GTO (ORG) Reflectir e investigar sobre practica profissional* (43-55). Lisboa: APM, 2002.
- Borja, J. “La ciudad y la nueva ciudadanía”. En: Revista *La Factoria*. No 17. Mayo, 2002.
- Camelo, F.; Ávila, D.; Carreño, J. y Peñaloza, G. “Marzo mujer: de lo invisible a lo sensible”. V Encuentro iberoamericano de redes y colectivos que hacen investigación en la comunidad y la escuela. Caracas, Venezuela. 2008.
- Carrillo, A.C. Diarios de campo. Actas y Observación. Clase de matemáticas 703. Colegio Federico García Lorca. Proyecto: Reinventando el currículo y los escenarios de aprendizaje de las matemáticas. Un estudio desde la perspectiva de la Educación Matemática Crítica. Impreso, 2008.
- Fiorentini y M. Nacarato M. *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. 2005.
- García y Valero. *Reinventando el currículo y los escenarios de aprendizaje de las matemáticas. Un estudio desde la educación matemática crítica*. Proyecto IDEP–Colciencias–Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- García, G. (2008). “La construcción de la espacialidad, dependiente de los contextos, de las prácticas y del uso de herramientas. Un estudio desde la educación matemática crítica”. Memorias. Cuarto Encuentro Nacional y III Foro Internacional del Seminario Venezolano de Educación Matemática. Mérida, 2008.
- León, E., Zemelman H. (coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Anthropos, 1997.
- León, E. *Sentido ajeno. Competencias antológicas y otroedad*. Autores, textos y temas. Ciencias Sociales. Anthropos, 2005.
- Fernández, L.; Ruiz, V. y M. E. Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En: León, E., Zemelman H. (coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Anthropos, 1997.

- Nunes, T. y Bryant, P. *Las matemáticas y su aplicación: la perspectiva del niño*. México. D. F.: Siglo XXI Editores, 2001.
- Peñaloza, G. “Caracterización del contexto socioeconómico del colegio Federico García Lorca”. (Documento de investigación). 2008.
- Pérez, J. y Vargas, H. Diario de observación. Clase de matemáticas 703. Colegio Federico García Lorca. Bogotá: Impreso, 2008.
- Pokewitz, T. “La escolaridad y la exclusión social. Anales de la educación común. Tercer ciclo”. Año 2, No. 4. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.
- Romero, E. F. Ambiente de aprendizaje del grado 703. Impreso, 2008.
- Skovsmose, O. Escenarios de investigación. En: Revista *EMA*. 6 (1), 3-26. 2000.
- Valero, P. “A socio-political look at equity in the school organization of mathematics education”. En: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. The Intentional Journal on Mathematics Education*, 39(3), 225-233. 2007.
- Valero, P. (2008). “Entre la realidad y la utopía. Una agenda de investigación sociopolítica para la educación matemática en situaciones de conflicto y pobreza”. Escrito presentado con motivo del 100 Aniversario de ICMI, en Roma, marzo, 2008.

CAPÍTULO

10

Las TIC, una propuesta didáctica como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de lengua castellana, en el colegio Rafael Bernal

*Ignacio Jaramillo Urrutia, Fanny Morales Valenzuela,
Leonor Villanueva Díaz, Tomás Olmedo Hurtado*

Universidad El Minuto de Dios, Colegio Distrital Rafael Bernal Jiménez IDEP-Colciencias

El problema

Al incursionar el maestro en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) encuentra toda una gama de posibilidades didácticas para el aprendizaje a través de la navegación por Internet y el manejo de aquéllas, lo cual requiere del diseño de estrategias de aprendizaje que mejoren los desempeños de los estudiantes. En el Colegio Distrital Rafael Bernal Jiménez, básicamente en el área de humanidades y lengua castellana, se viene trabajando en este aspecto desde el año 2007, puesto que sus docentes¹ crearon una página *web* donde se registran algunas producciones digitales como apoyo a los procesos de formación. Este esfuerzo altruista es el resultado de un ejercicio de reflexión didáctica sobre el uso de las TIC, de ahí que los contenidos atienden el compromiso adquirido por los maestros con sus alumnos y al deseo de explorar y pretender que los temas sean abordados por éstos de forma autónoma.

¹ Es importante resaltar que los docentes que lideran el proyecto hacen parte del equipo de investigadores participantes en esta convocatoria.

La exploración permitió evidenciar las dificultades que presentan algunos estudiantes de 10.º grado en la elaboración de un discurso que aborde diversos géneros discursivos, motivando al grupo de docentes investigadores a formular el siguiente problema de investigación:

¿La creación de un ambiente de enseñanza apoyado en las TIC podrá fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes y favorecer la incorporación y utilización adecuada por parte de los docentes de estrategias evaluativas y de aprendizaje?

Con el fin de darle una respuesta al asunto planteado los investigadores de la Universidad El Minuto de Dios y los maestros del Colegio Rafael Bernal Jiménez plantearon objetivos de impacto en el trabajo académico de la asignatura “lengua castellana” para el 10.º grado del Colegio Rafael Bernal Jiménez.

Metodológicamente éste trabajo presentará los resultados obtenidos frente a cada uno de los objetivos principales formulados al comienzo de la investigación.

El primer propósito general se formuló así: “Implementar un ambiente de aprendizaje apoyado en las TIC que permita, mediante un diseño instruccional, incorporar estrategias evaluativas y de aprendizaje en el área de humanidades y lengua castellana”.

Los resultados se centran en dos ejes: el primero hace referencia al fundamento *teórico* que orientó la propuesta de investigación y generó nuevos conocimientos; el segundo, relacionado con la investigación *práctica*, implementando un ambiente de aprendizaje apoyado en las TIC. Dicho ambiente se basó en el trabajo colaborativo y acudió a una forma bimodal que procura potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y evaluación, aplicadas como recurso didáctico para desarrollar en la formación de los estudiantes un discurso diverso y profundo en su temática e intencionalidad, elaborado con el debido manejo del género.

Desde el eje central teórico se realizó una revisión bibliográfica con la cual se identifica un enfoque psicogenético y social del proceso de lectura y escritura, encontrándose en él un proceso que compromete un acto significativo asociado en particular a los contextos culturales y sociales mediante el cual se dan procesos cognitivos diferenciadores que facilitan poder clasificar el proceso de lectura y escritura, permitiendo entender con mayor claridad la mirada epistemológica².

2 Ver http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/docencia_e_investigacion/4/Antonio.doc.

De igual forma, la experiencia pedagógica que compromete acciones para la enseñanza de la escritura y la lectura lleva a la adquisición de nuevas habilidades inmersas en una relación dialéctica entre las estrategias de enseñanza propuestas por el docente y aquellas de aprendizaje utilizadas por el estudiante de forma autónoma. La singularidad de esta relación radica en reconocer que en el tránsito entre ambas estrategias convergen una serie de situaciones transformadas en objetos de enseñanza que generan en los docentes un campo propicio para investigar.

La pertinencia de focalizar la fundamentación teórica a partir de la teoría del constructivismo, no sólo con la intención de articular la propuesta al modelo pedagógico del Colegio Rafael Bernal Jiménez, sino dada la importancia de hallar una explicación a la inserción de experiencias sociales y culturales en propuestas de enseñanza y evaluación en lengua castellana, llevó a la explicación de que la teoría del constructivismo “concibe al hombre con una gran capacidad para adquirir conocimiento y reflexionar sobre sí mismo, lo que le ha permitido anticiparse a hechos, hacer elaboraciones y de forma propositiva construir cultura. Reconocer que los sujetos poseen unos conocimientos previos y que a partir de la interacción con el contexto, en una acción colectiva van construyendo nuevos conocimientos, es entender que existe una actividad cognitiva del sujeto y que toda elaboración que realiza involucra unos conocimientos previos”³; en este sentido, se propuso al estudiante su ingreso tanto a la sociedad de la información como a la del conocimiento y la búsqueda de oportunidades, para que él sea factor de cambio en su contexto social mediante el dominio de los tres elementos fundamentales del discurso: objetos o temas, intencionalidades y géneros discursivos.

Proponer como método de enseñanza el aprendizaje colaborativo se presenta como otro resultado del conocimiento por cuanto no sólo se conocieron los postulados teóricos que promueven la necesidad de marcar una intencionalidad educativa para que los estudiantes se orienten a un fin determinado, sino que además, como método de enseñanza facilitó la interacción entre los grupos en las actividades presenciales y virtuales. Sus producciones discursivas fueron puestas en consenso, revisadas, corregidas por sus pares, e incluso, elaboradas en forma colectiva.

La conformación de equipos de trabajo colaborativo presentó para el equipo de investigación un desafío en la planificación y organización del aula de clase presencial y virtual, pues comprendió que lo complejo del acto discursivo se articula con lo complejo que resulta para el docente concebir el acto discursivo desde sus ideologías y enfoque de enseñanza, reconociendo también que la cooperación genera un ambiente de confianza en el otro y el estudiante en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) es capaz, de manera autónoma y colaborativa, de aprender a

3 Tercer informe sobre el avance de la investigación: “Las TIC, una propuesta didáctica como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de lengua castellana, Colegio Distrital Rafael Bernal Jiménez, p. 8.

comprender el discurso del otro⁴; por lo tanto, este aspecto se constituye en un método de enseñanza de gran alcance en el aprendizaje de la generación del discurso.

El segundo eje para identificar los resultados del conocimiento es el de la investigación práctica desde la aplicación del AVA: el aula virtual, la página *web* y los *blogs*, además de las actividades regulares presenciales en el aula de clase que se apoyan en otras TIC.

Desde el AVA se potenció el uso de marcadores con la intención de resaltar frases significativas, como guía para el descubrimiento de enlaces y estrategia de inducción a la indagación sobre los temas; la diagramación de los títulos en los diversos temas facilitó la ubicación y acceso a éstos. La utilización de organizadores previos se constituye, en el aula virtual, en un proceso de planeación del diseño instruccional.

En el caso de la *web*, la del colegio permitió a los investigadores un planeamiento anticipado de procesos, contenidos y evaluaciones en línea, diseño instruccional que amplió las posibilidades de la producción discursiva en los estudiantes por cuanto les dio mayor libertad en la escogencia del objeto y el género discursivo⁵.

En cuanto al uso de los *blogs*, se expone como hallazgo el hecho de ser la herramienta que más potenció la producción discursiva y permitió la confluencia de tecnologías de la comunicación. La opción de diseño instruccional relacionada con la construcción del *blog* perfecciona el discurso del estudiante, pues recurre a su iniciativa, creatividad, intencionalidad, intereses y capacidades.

De una parte, un ambiente de aprendizaje presencial permite la interacción inmediata (Dijk, T. A., 1978)⁶, el análisis dialéctico de los objetos discursivos, la creación colectiva de imágenes y la corrección del manejo de los géneros discursivos entre docentes, estudiantes y pares; y un ambiente de aprendizaje virtual es la herramienta que potencia el discurso del estudiante desde dos fuentes de enriquecimiento: la apropiación de las múltiples voces que circulan en la red y el aprovechamiento de los lenguajes no verbales que constituyen las TIC. Todo esto, aunado al enorme factor motivacional que significa para el estudiante la posibilidad de poner en el ciberespacio su producción, esto es, la portentosa y real oportunidad de que el mundo conozca los temas de su interés, sus intencionalidades y manejo de los discursos.

El segundo propósito de la investigación fue el de promover el desarrollo de competencias comunicativas con los estudiantes de 10.º grado del colegio Rafael

4 Ver <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/urbano.shtml>.

5 Ver <http://hurtadovivastomas.googlepages.com/colegiorafaelbernal-producción>.

6 Van Dijk, T. A., *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós, 1978.

Bernal Jiménez a partir de un proceso de articulación de la *media* con el curso transversal de comunicación escrita y procesos lectores.

El trabajo investigativo partió de un diagnóstico sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes de 10.º grado y consiste en la aplicación y análisis de las pruebas en lengua castellana (año 2007) para grado 9.º bajo el mismo referente teórico. La razón por la cual la investigación asumió dicho objetivo está en consonancia con lo exigido por las políticas del Ministerio de Educación alrededor de las pruebas censales masivas.

A partir del debate dado durante la primera jornada de socialización, el grupo investigador asumió la inquietud de trabajar en derredor del concepto de discurso más que en el de competencias de la comunicación.

Es aquí donde toma sentido esta investigación, pues las evidencias determinan que el apoyo de las TIC proporcionan al estudiante de 10.º grado del colegio Rafael Bernal Jiménez posibilidades de inclusión en comunidades cuya comunicación discursiva circula en nuevos ámbitos cruzados por variados campos del conocimiento.

Se hace evidente que el acceso a herramientas tecnológicas en el campo de la comunicación permite a los estudiantes alcanzar saberes que les son útiles para ingresar en otras esferas de la sociedad. Las herramientas ofrecidas por las TIC ofrecen la posibilidad de aprovechar las voces que circulan por ellas y así generar nuevos enunciados, consistentes, sobre un mayor número de objetos y temas.

Ante todo, se ha determinado el grado de criticidad que adquiere el estudiante cuando analiza el discurso en el que interviene. Como puede verse en la producción final, los alumnos participantes en esta investigación estudiaron los enunciados, respondieron a ellos, participaron discursivamente con el fin de influir tanto en el contexto académico como en el social, además de hacer su mayor esfuerzo en cuanto a la aplicación correcta de las formalidades del género.

Reconocer que el contexto incide de manera significativa en la vida de los estudiantes de 10.º grado del Colegio Distrital Rafael Bernal Jiménez, y que ellos a su vez inciden en el contexto, se patentiza en el titular de cada una de las crónicas “Angélica, 5.000 pesos diarios”, “Sangre por sangre”, “Crónicas de una vida”, “Daniela: una madre soltera”, “La vida del metal”, “La historia que siempre se repite”, “Tribus urbanas”, “¿A cómo estamos hoy?”. Durante la experiencia investigativa los estudiantes construyeron un conocimiento contextualizado en la medida en que enunciaron en el discurso de las crónicas algunos testimonios reales y analizaron las situaciones descritas desde una óptica socialmente crítica.

La forma de narrar cada uno de los hechos en el género discursivo de la crónica manifiesta el desarrollo de una capacidad de interpretación de la realidad, la cual para el lector constituye la certeza de una relación entre el sujeto y su contexto y “captura” una imagen que mediada por las TIC reconfigura una representación social.

En la mayoría de los discursos producidos se aprecia la defensa de sus derechos por parte de los personajes que intervinieron en las crónicas. El discurso narrativo observado en ellas refleja un potencial “comprobatorio”, dado que el estudiante utilizó videos, símbolos y marcas que afianzaban el tema.

Rediseño de las estrategias y contenidos impartidos en la asignatura de lengua castellana

Dando respuesta a este propósito, en el año 2009 los docentes de lengua castellana propusieron como hilo conductor para el desarrollo de la asignatura en el ciclo 5.º, a manera de pregunta investigativa, el siguiente enunciado: “¿Cómo hacer que el discurso del estudiante impacte sobre su entorno?”. Y apuntando hacia este hilo conductor, los demás ciclos fijaron sus criterios de trabajo: para el ciclo 4.º, “¿Cómo optimizar la comunicación del estudiante para que sea eficaz?”; el ciclo 3.º, “¿Cómo fortalecer significativamente las competencias comunicativas del estudiante para su diario vivir?”.

Otro aporte de la investigación es la inclusión del concepto *discurso* como eje central de la temática a estudiar durante los dos años de educación media que determinan el perfil del estudiante del Colegio Rafael Bernal Jiménez.

Bajo esta nueva mirada se puede encontrar que los componentes de la asignatura “lengua castellana” giran, en primer lugar, alrededor de la investigación, en tanto que el hilo conductor toma la forma de enunciado problémico. En segundo lugar, es clara la intención de los docentes de hacer que sus alumnos se involucren en sus comunidades y en la sociedad en general como actores de cambio. En tercer lugar, el hilo conductor afecta el enfoque pedagógico, pues cambia la visión de un trabajo que privilegia los contenidos por un proyecto donde se entrelazan las estrategias pedagógicas con los fundamentos teóricos y el ejercicio de prácticas posibilitadoras de desarrollo y perfeccionamiento del discurso.

El proyecto de investigación en el aula

Además de todas las actividades que se desarrollan en el aula en busca de la formación integral del estudiante, desde expresión lúdica y artística hasta lectura de grandes obras literarias y documentos científicos, en la clase de lengua castellana se implementó el trabajo sistemático con una de las TIC más tradicionales y relevantes para la circulación de las ideas y las opiniones: el periódico.

Fue sistemático el trabajo con el diario *El Tiempo* de Bogotá, en tanto las actividades tuvieron una periodicidad semanal; cada estudiante tuvo a su disposición un diario completo, e indudablemente lo más importante, obedeció a la intencionalidad clara de formar a los estudiantes en el discurso.

El trabajo académico con el periódico siempre estuvo determinado por cinco actividades turnadas rigurosamente, a las que llamamos *etapas*, en la formación de discurso:

1. *Etapa lúdica*, consistente en dar a los estudiantes tiempo suficiente para ojear el periódico a su antojo, sin guía ni orientación. El mayor hallazgo radicó en el tiempo utilizado por ellos para desarrollar esta etapa: fue aumentando a medida que transcurrían las semanas, pasando al comienzo de tres minutos, aproximadamente, a diez minutos al final del año. Ello nos muestra que iban incrementando su interés por la diversidad del contenido.
2. *Etapa ética*. Sucede a la etapa lúdica, pues en ella el estudiante debe hacer uso de su facultad volitiva, unida a los intereses intelectuales que lo animan, con el fin de tomar la decisión de leer un artículo que responda a sus metas, cuya lectura está destinada a compartir con sus compañeros de clase.
3. La tercera etapa se dio en llamar —tal vez un tanto inapropiadamente— *intelectiva*, toda vez que hace énfasis en el ejercicio de la intelectualidad, pues consiste en hacer con el artículo escogido una lectura de estudio, subrayando, tomando apuntes y comentando el contenido con los pares.
4. La *etapa de síntesis* es parte fundamental en la formación del discurso del estudiante, ya que en este tiempo el estudiante plasma por escrito la voz del periódico en torno de un tema. En otras palabras, resume el artículo y se apropia de la información que ha recibido.
5. La *etapa de expresión* es la de la concreción del discurso del estudiante, puesto que es el momento de formular su enunciado, dar a conocer la información que recogió en el artículo, formular sus comentarios y debatir la noticia mediante cualquiera de las formas de expresión grupal: conferencia, foro, panel o dramatización.

CAPÍTULO

11

Tras las huellas de la implementación de propuestas de currículo interdisciplinario

*Guillermo Chona Duarte¹, Judith Elena Arteta Vargas¹
Guillermo Fonseca Amaya², Sonia Esther Martínez¹, Hilda Arango³, Fulvia Edith Rodríguez³, Beybi Yadira Romero³, Edgar Ramírez M.³, Nidia Patricia Orozco B.³, Miguel Enrique Suárez D.³, Ruth Carolina Lara V.³, Nubia Cristina Rojas R.³, Mauricio Rojas T.³, Diana Sánchez Montoya³, Sonia Álvarez Morales⁴*

Resumen

Frente a la necesidad de orientar el desarrollo de currículos pertinentes y contextualizados a las realidades educativas, esta investigación hizo énfasis en los procesos reflexivos de los maestros sobre su práctica pedagógica habitual, como parte de técnicas de investigación- acción que interrogaron la cotidianidad, lo obvio del quehacer escolar. Así, a partir del cuestionamiento de su trabajo y el reconocimiento de las necesidades y problemáticas de sus estudiantes, nueve profesores de educación básica primaria y secundaria hicieron conscientes las posibilidades de transformar la práctica pedagógica y realizar trabajos conjuntos de planeación y diseño curricular.

1 Profesores investigadores, Universidad Pedagógica Nacional.

2 Profesor, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional

3 Profesores, Instituto Educativo Distrital El Japón, jornada de la tarde.

4 Monitora, estudiante de Licenciatura en Biología, Universidad Pedagógica Nacional.

En el proyecto se diseñaron, aplicaron y evaluaron dos propuestas de aula interdisciplinarias tendientes a mejorar aprendizajes y actitudes de los estudiantes, generándoles identidad con su institución e interesándolos por el conocimiento de su comunidad cercana. Así, el presente trabajo se constituyó en un aporte a la transformación del papel del maestro, la escuela y el currículo, y fue una invitación a transitar por lo desconocido, abandonar las seguridades para enfrentar la incertidumbre e instalarse en otra manera de ver, interpretar y construir el mundo.

Presentación

*El problema es que uno no habla con el colega
(Profesor del Instituto Educativo Distrital El Japón)*

Pensar y vivir una institución escolar que participa en procesos dinámicos de reflexión y transformación pedagógica y curricular es una experiencia que aporta tanto a investigadores como a la comunidad educativa en general. En ese sentido, desarrollamos el proyecto de investigación “El trabajo interdisciplinario del currículo. Una posibilidad de transformación pedagógica”, adelantado por el grupo Biología, Enseñanza y Realidades, de la Universidad Pedagógica Nacional, que acompañó a un equipo de docentes de una Institución Educativa Distrital (IED) comprometidos en asumir nuevas posibilidades de construcción de una escuela más pertinente para el momento actual y futuro del país.

El proyecto, además de hacer posible la cualificación profesional de los maestros-investigadores, fue un espacio de formación y aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. También se constituyó en una oportunidad para afianzar puntos de referencia en la construcción de imaginarios sobre lo educativo, donde se revelaron los planteamientos de la línea de investigación según el pensamiento del profesor y se destacó el papel protagónico de éste en la construcción de currículos puntuales e innovadores.

La investigación adelantada fue una excelente experiencia, mas no una panacea, que le permitió a los maestros ver una nueva posibilidad de trabajo colectivo con muy buenos resultados tanto en el aprendizaje y formación de los niños como en su propio crecimiento personal y profesional como educadores. También fue importante el cumplimiento a cabalidad de los objetivos planteados y la lectura de la experiencia a la luz de los planteamientos de los teóricos que fundamentaron el proyecto, pues se logró que un grupo de docentes vislumbrara y construyera nuevos caminos de trabajo conjunto donde la investigación educativa se soporta en la reflexión constante, su fundamentación, comunicación y contrastación con otras experiencias, afirmándose el maestro como un sujeto de saber, de investigación y de producción de conocimiento.

A continuación mostraremos en qué consistió el proyecto, sus propósitos, la ruta construida para desarrollarlo, y sus principales retos y logros.

El proyecto

...De todas maneras, todo cambio es difícil... Estábamos acostumbrados a trabajar separados... A buena hora apareció este proyecto en nuestro camino invitándonos a vivir esta experiencia. (Profesor de la IED El Japón)

A partir de la pregunta propuesta en la convocatoria del IDEP-Colciencias (2007): ¿Cómo los proyectos interdisciplinarios de transformación curricular producen mejoramientos en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes?, el grupo de investigación Biología, Enseñanza y Realidades, con la participación de nueve docentes de la IED El Japón, aportó a la transformación del currículo, con el convencimiento de que los profesores poseen un saber pedagógico (tácito) —construido a través de sus prácticas educativas— posible de reedificar.

El proyecto construyó una propuesta curricular de trabajo interdisciplinario coherente con los principios planteados en el Proyecto Educativo Institucional de la IED El Japón, jornada tarde, que aporte a la innovación pedagógica, mejore los aprendizajes de los estudiantes y ubique al docente frente a la aventura de asumir el cambio. Confirmamos que la transformación de la escuela pasa por la del pensamiento y las formas de proyectar las acciones educativas.

Este trabajo generó dos propuestas interdisciplinarias inherentes al currículo: una en primaria, sobre el uso y manejo adecuado del agua, y otra en secundaria, en torno al conocimiento de la localidad de Kennedy.

Huellas de un recorrido

...Uno nunca termina de aprender... Todo el ser es aprendizaje... Podemos hacer mucho más como grupo si nos lo proponemos. (Profesor de la IED El Japón)

El trabajo desarrollado en la IED El Japón con cuatro maestros de primaria, cinco de secundaria y el apoyo de la coordinadora académica, se constituyó en una experiencia de la cual se derivaron aprendizajes y retos, entre los cuales se reconocen:

- La construcción de una ruta metodológica de transformación del currículo a través de la articulación de grupos de investigación de la escuela básica y la universidad.
- La conformación de colectivos de maestros que confían en la transformación cultural.
- El diseño de propuestas pedagógicas pertinentes al contexto escolar y derivadas de la propia dinámica educativa.

Resumimos el proceso en el siguiente esquema (Figura 1):

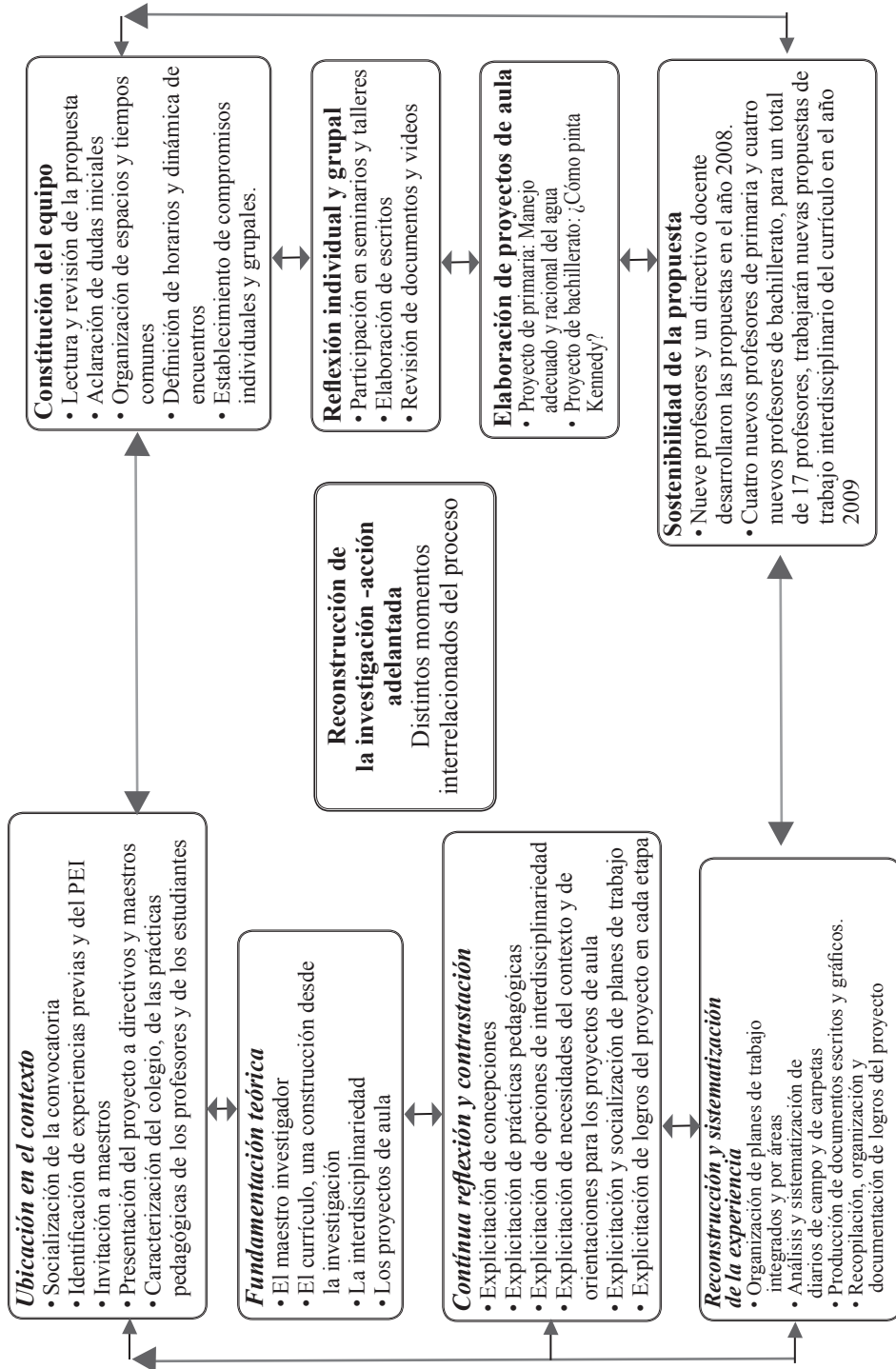


Figura 1. Esquema con los distintos momentos en la investigación- acción adelantada.

La construcción de una ruta metodológica de transformación del currículo mediante la articulación de grupos investigativos de la escuela básica y la universidad

Es conocido que los tiempos, espacios y estructuras de poder en algunas escuelas dificulta la reflexión acerca de sus PEI, generando una distancia entre lo planteado en él y sus prácticas en el aula. Para resolver esta paradoja se diseñaron varias estrategias: capacitaciones a cargo de entidades externas a la institución, jornadas pedagógicas que terminan siendo reuniones para preparar actividades, participación de algunos maestros en Programas de Formación Permanente a Docentes (PFPD) de manera aislada, acciones que en algunos casos no logran movilizar el pensamiento-conocimiento de los profesores ni la consolidación de una comunidad académica que reconstruya de manera consciente, proactiva, contextual y proyectiva la estructura pedagógica de cada institución.

Por ello seguimos a Gimeno Sacristán en el prólogo a *Investigación y desarrollo del currículo*, de Stenhouse (1991), donde plantea que:

(...) Stenhouse concebirá al currículum como un proyecto abierto y flexible que sólo puede desarrollarse a partir de la experimentación/deliberación de los profesores en las escuelas, plantea la necesidad de desarrollar la teoría del currículum a partir de la práctica en los contextos reales de acción⁵.

Reconociendo lo anterior, este proyecto optó por una vía de transformación de lo escolar en otra lógica, con la perspectiva de ver lo singular en contravía de la generalización, construir nuevas perspectivas para el trabajo escolar de manera conjunta entre investigadores de la universidad y maestros investigadores y así saber de manera autónoma qué se debe hacer, ubicarnos en el tiempo y el espacio del colegio y no sólo en el ideal, reconocer en el maestro a una persona con potencias y dificultades, y por último, estar seguros de que el trabajo en equipo es una opción viable para esa propuesta. De este modo, el desarrollo del proyecto fue consolidando una ruta de trabajo con los maestros, caracterizada por los siguientes aspectos:

Ubicación en el contexto

Definitivamente no es posible pensar en un proceso de transformación escolar en el vacío, con alumnos y maestros homogéneos, como si las particularidades y condicionantes no afectaran su desarrollo; por eso es importante reconocer la realidad escolar por parte del grupo de investigación, y a su vez a éste por parte de los maestros.

Aquí, entonces, surgen preguntas: ¿Cuál es el PEI del colegio y cómo se podría articular con la propuesta? ¿Qué proyectos han desarrollado los profesores y con

5 Sacristán G., Prólogo a *Investigación y desarrollo del currículo*, de Stenhouse, L., Madrid: Morata, 1991.

qué resultados? ¿Qué caracteriza las prácticas de los maestros que participan en el proyecto? ¿Quiénes son los niños que intervienen en la nueva propuesta de trabajo? ¿Cómo negociar los tiempos y espacios con la administración escolar? Así, la universidad que asiste al colegio observa, se pregunta y retroalimenta el proyecto desde el reconocimiento de una comunidad en singular.

El Colegio El Japón, donde se desarrolló el proyecto, funciona como institución educativa distrital desde 1992; se encuentra ubicado en la zona suroccidental de Bogotá perteneciente a la Localidad Octava, Kennedy. La planeación estratégica de la institución ha denominado a su Proyecto Educativo Institucional “Constructores de un mejor mañana”, y encamina sus proyectos de aula “Hacia el desarrollo del pensamiento, la formación de la autonomía y la formación democrática”.

Sus alumnos tienen como fortalezas un gran potencial para el trabajo, entusiasmo y energía en lo que realizan; como debilidades observamos algunas expresiones de agresividad, falta de motivación y aburrimiento ante algunos temas, lo que puede conllevar a indisciplina.

En el colegio se encontraron experiencias de proyectos que reflejan la búsqueda de los profesores por ofrecer ambientes de aprendizaje que favorezcan procesos de identidad y pertenencia institucional mediante una activa participación en las dinámicas propias de la vida escolar del Distrito.

Acorde con lo anterior, el desarrollo de este trabajo se inició con la caracterización de los profesores y estudiantes participantes, de cara a enfrentar un currículo bajo la perspectiva interdisciplinaria. Por su parte, los maestros reconocen al grupo de personas que los acompañará durante un año, generándose un clima de confianza mutuo al superarse la idea de que el equipo acompañante ingresará a la escuela a juzgarlos y cambiarla por la de ganar un espacio para constituir una respetuosa relación dialógica.

Esta construcción es posible desarrollando procesos investigativos donde se reconoce al maestro como sujeto de saber, al aula y la escuela como escenarios de reflexión que ubicados en paradigmas de investigación interpretativa-hermenéutica y crítico-sociales, permiten la comprensión y la transformación escolar.

1. Reflexión individual y de grupo

Un aspecto clave en la propuesta de transformación del currículo lo constituyeron las sesiones de reflexión individual y de grupo, en seminarios y talleres, acerca de lo que se hace habitualmente en las clases, preguntándonos las intencionalidades y sentidos de nuestra actuación. En ellas recordamos por qué somos maestros, qué nos indujo a serlo; describimos una clase; compartimos experiencias; tomamos distancia de la rutina y volvimos sobre sí mismos. Este aspecto del camino reco-

ruido posibilita aceptar nuestros miedos al cambio, explicitar los intentos fallidos en oportunidades anteriores, manifestar la imposibilidad de ejecutar propuestas desde las estructuras de cada institución. Aquí la preocupación por teorizar cede el paso a trabajar con un otro que me conoce y respeta desde mi singularidad.

En la primera fase de la ejecución parecía no avanzar la propuesta; que los objetivos no se lograban y nuevamente el afán y los tiempos estarían en contra, sin embargo, las producciones o escritos de autorreflexión, y la constitución del equipo de trabajo, a la larga permitieron su desarrollo óptimo.

El carácter de maestro investigador genera un pensamiento reflexivo y autónomo capaz de potenciar tanto los procesos colectivos-profesionales de construcción conceptual como aquellos otros que, siendo también colectivos, se desarrollan en el ámbito de la cotidianidad personal. La reflexión, por tanto, sea auto o heterocomunicativa —es decir, que afecte el diálogo consciente con uno mismo o con los demás—, es la estrategia metodológica compleja a través de la cual se toma conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, pues los analizamos, depuramos críticamente, y a través de ellos nos convertimos en constructores de conocimiento experiencial y práctica cotidiana, en interacción activa y crítica con el conocimiento público.

Desde esta mirada los maestros, tanto en el transcurso de la actividad profesional como antes y después de ella, pueden activar procesos de reflexión sobre la acción que adecuadamente potenciados los constituyen en investigadores de su práctica pedagógica y en productores de conocimiento significativo. Durante la reflexión en la acción, el maestro puede someter a contraste empírico los esquemas decantados en su memoria académica, relacionados con su situación problemática.

Pero, ¿por qué es importante que el docente sea también investigador? En primera instancia, como lo afirma Stenhouse (1991), es él quien está a cargo de las aulas y, viéndolo desde un punto experimental, son éstas las que se constituyen en laboratorios para comprobar la teoría educativa, la cual necesita explicitarse mediante la investigación, ya que sólo mediante ella se produce teoría. Así, el maestro responsable de su acción educativa es quien mejor puede dar cuenta de ésta, desde un análisis situacional, respaldada por la interpretación de los significados de tales situaciones.

Luego de sus clases el maestro puede reflexionar sobre acciones pasadas y establecer consecuencias para las futuras; en este modelo de reflexión crítica sobre la acción el profesor, individual o colectivamente, puede tomar conciencia sobre los modelos pedagógicos, didácticos y epistemológicos que evidencian su actuación profesional y someterlos a contraste a la luz de teorías contemporáneas. El reto consistió entonces en que se constituyera en investigador de su propia práctica.

El reflexionar sobre la práctica pedagógica permite no sólo tener en cuenta un crecimiento personal, sino que además ese ejercicio debe constituirse en un acto tanto investigativo como sustantivo; es decir, el acto de investigar, de indagar sistemática y mantenidamente, de manera planeada y sometida a la crítica pública, conlleva la obligatoriedad de beneficiar a otros; en este caso, el radio de acción ha de cobijar a los demás miembros de la comunidad educativa, especialmente a los estudiantes: en su aprendizaje, afectos, contextos y cotidianidades.

Para lograr el propósito de la reflexión se diseñaron ejercicios como: relato de una clase; reconocimiento de los imaginarios sobre interdisciplinariedad; lectura de cómo se planean los propósitos de área; observación, filmación e interpretación de clases; diseño de ambientes de trabajo en donde la conversación es la protagonista.

2. La construcción de colectivos de maestros que confían en la transformación cultural

Constitución del equipo de trabajo y construcción conjunta de propósitos comunes

Pensar en la escuela, el currículo y la transformación pedagógica de los maestros sólo es posible si se constituye en un propósito común de sus actores; por lo tanto, el trabajo metodológico del proyecto insistió en la constitución de un colectivo de maestros que desde la diferencia aportara en el diseño de la propuesta curricular, cohesionado, comprometido, convencido de la propuesta, y que la defendiera y nutriera con ideas individuales que luego se convirtieron en un bien de todos; ese fue sin duda el eje fundamental del proceso de transformación escolar.

Fundamentación teórica

Por las características del enfoque cualitativo y la complejidad que implica la introducción de la perspectiva interdisciplinaria en el currículo escolar, se trabajó en la comprensión y profundización de referentes teóricos que aportaran elementos de juicio para apreciar con el mayor rigor los resultados de la investigación. La revisión teórica se centró en los aspectos: el maestro como investigador y como un profesional reflexivo (Stenhouse, 1991; Carr y Kemis, 1988; Vasco E., 1995), el currículo construido desde la investigación (Sacristán, 1991; Stenhouse, 1991), la construcción de conceptualizaciones acerca de interdisciplinariedad (Ander-Egg E., 1999; Miñana C., 2000; Narváez y Mota, 1997; Torres J., 2000; Vasco C. E., 2000) y la importancia de los proyectos de aula.

Para el caso del presente proyecto, dado el trabajo conjunto y crítico de los profesores, es importante retomar el siguiente planteamiento de Stenhouse (1991):

(...) entender el currículo y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se imbrican estrechamente.

Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica⁶.

Adicionalmente, “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a su discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”⁷.

Stenhouse (1991) propone un modelo de investigación y desarrollo del currículo visto como instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, que contempla la reflexión profunda de los fundamentos y la acción práctica.

Por su parte, para que el diseño de un currículo sea recurso transformador debe ser pensado de manera distinta y tener un proceso de elaboración e implementación diferente. El currículo expresa, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, toda una visión de lo que es el conocimiento y devela la concepción de educación en que se basa, proporcionando al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades al relacionarlas con el conocimiento y el aprendizaje. El currículo y el ejercicio docente deben ir unidos.

En la consolidación del grupo de trabajo se hizo necesario fortalecer los procesos de lectura y escritura en los maestros como estrategias que permitieron organizar la propuesta, derivando en la lectura de referentes bibliográficos desde una intencionalidad explícita, la cual fue entender cómo contribuye cada autor al diseño de la propuesta; no fue la lectura para dar cuenta de ella a otros, sino que el texto se constituye en un oportunidad de diálogo entre los planteamientos teóricos del autor y la particular realidad escolar, desde una actitud crítica y propositiva. Aquí el maestro en muchos de los casos se reconoció respecto a lo planteado en los textos y discutió acerca de cómo vincular los marcos de referencia revisados con los niños y las condiciones de la escuela.

Ahora mostraremos una sistematización realizada por el grupo de investigación sobre las concepciones acerca de la interdisciplinariedad de los docentes, imaginarios a partir de los cuales se inicia el diálogo con los referentes teóricos que orientaron el proceso. En el cuadro se aprecian tres categorías para la conceptualización en donde podemos agrupar las expresiones de los profesores que recogen sus visiones sobre el tema: un cruce de temas entre disciplinas, un asunto académico tratado por varias disciplinas, y un problema considerado en varias disciplinas, categoría ésta que se puede subdividir en tema de formación general escolar y tema de formación en relación con la cotidianidad. Nótese que en esta última subcategoría no se

6 Stenhouse, 1991: 23.

7 *Ibid.*, p. 29.

recogen visiones de los docentes en ese momento, pero es curioso que al final del proceso esa dimensión sea privilegiada en los proyectos de aula implementados.

Visiones iniciales sobre interdisciplinariedad			
Cruce de temas entre disciplinas	Un tema académico tratado por varias disciplinas	Un problema que es tratado por varias disciplinas	
		Transformación de formación escolar general	Tema de formación de la cotidianidad
		Proceso de acercamiento significativo de los diferentes saberes, en procura de alcanzar metas comunes, desarrollo de competencias y nuevos aprendizajes de manera integral.	
Integración de áreas con respecto a un mismo planteamiento, conservando la singularidad de las disciplinas.			
Diferentes disciplinas estructuradas mediante una red con objetivos específicos diferentes.		Con el objetivo principal de educar al estudiante	
		Articulación de diferentes disciplinas en un objetivo común.	
		Interrelación en la aprehensión del saber y el desarrollo de las habilidades	
	La relación entre varias disciplinas tomada desde varios aspectos, ya sea a nivel de temas o metodologías.		
Posibilidad de interacción entre las diferentes áreas del conocimiento, estableciendo diferentes tipos de encuentro			
		Sistema de intercambiar ideas, procesos, actividades para el mejoramiento de una actividad propuesta	
	Trabajo que se realiza por temas con una o varias áreas del conocimiento		
Integración entre dos o más disciplinas que dé como resultado una intercomunicación y enriquecimiento recíproco			
Relación y correlación que se da o se propicia entre las diferentes disciplinas del saber		Apunta a lograr un aprendizaje integral y significativo	

De igual manera, se recogieron las apreciaciones del grupo de docentes acerca de los aspectos positivos, negativos e interesantes del trabajo interdisciplinario en el aula, expuestas en el siguiente cuadro.

Apreciaciones sobre interdisciplinariedad		
Positivo	Negativo	Interesante
Ver un concepto desde diferentes puntos de vista	Ponerse de acuerdo con los compañeros	
Enriquecimiento y contextualización del conocimiento	Factor tiempo	Abrir la mente y percibir desde otra óptica
La lectura del mundo es interdisciplinar, el conocimiento no viene desarticulado	Trabajada o desarrollada de una manera inadecuada no arroja resultados deseados	Da buenos resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje
Formación integral	Falta de cultura de su utilidad	La investigación y capacidad de relacionar
Amplía la visión del mundo	No podemos dominar los aspectos de cada disciplina	Lo que se aprende del otro
Encuentro de saberes y compartir experiencias	Tiempos de encuentro	Encuentro de saberes
Acercamiento y articulación de saberes	Requiere de espacios de reflexión y construcción no tan viables	Innovar, analizar y compartir
Trabajo en equipo con objetivos comunes	Falta de espacios	Búsqueda de buenos resultados académicos y disciplinares
Trabajar una temática en particular	Falta de organizar el trabajo disciplinar	Facilitar y reforzar aprendizajes
Relación correlación temática y experiencial	Ausencia de voluntad e interés por integrarse	Intercambio de experiencias, saberes, metodologías e intereses
Permite la integración entre varias disciplinas-conceptos		

Estas sistematizaciones fueron socializadas con los profesores participantes y hacen parte de la construcción colectiva y compartida en los equipos de investigación, dentro de los procesos de reflexión continua y contrastación.

Permanente reflexión y contrastación

Durante el recorrido realizado fue una constante la retroalimentación del proceso en relación con los marcos de referencia abordados, las actividades en aula y las intencionalidades del proyecto. Aquí vale la pena señalar que las relaciones afectivas en el grupo cobran una vital importancia; la empatía y el respeto por el otro aportan significativamente al desarrollo del trabajo, pues se dio un espacio abierto a la comunicación sincera y fluida. La retroalimentación se da en dos vías: en el grupo de profesores del colegio, y en el de investigación. Esto permitió generar un ambiente propicio para la comprensión de las intencionalidades que sirvió para consolidar el equipo investigador-innovador.

Al ser un proceso dinámico se presentaron etapas de avances, estancamientos, incluso devoluciones, pero al final se logró conceptualizar, reflexionar y, ante todo, lograr cambios en las concepciones de los maestros, concepciones que permitieron transformar elementos didácticos y metodológicos para el logro del objetivo principal: la afectación del currículo.

3. El diseño de propuestas pedagógicas pertinentes en relación con el contexto escolar y derivadas de la propia dinámica de la escuela

Elaboración de los proyectos de aula

Aquí el recorrido nos coloca en un punto donde la reflexión, la constitución del equipo y la revisión de marcos teóricos condujeron a un propósito común: el diseño de una propuesta viable, contextual, que permitiera plasmar las reflexiones acordadas. Ésta se inicia con la preocupación por reconocer cuál es el tópico generador o tema, la situación objeto para el trabajo con los niños, opciones de interdisciplinariedad, por qué y cómo cada área aporta en la solución del tópico y cómo se establecen relaciones entre las diversas áreas. Luego de las ideas orientadoras, se diseñaron las actividades en las que se explicitan los consensos. Así, cada actividad se entretrejía para construir una propuesta sólida que mostrara la posibilidad real de pensar un currículo contextual desde una perspectiva interdisciplinar, en donde se superara la fragmentación para dar paso a la síntesis y composición de los fenómenos naturales o sociales.

Se diseñaron, entonces, dos proyectos de aula con enfoque interdisciplinario, para ser trabajados en los grados 5.º de primaria y 6.º de secundaria. El primero: “Manejo adecuado y racional del agua” (Figura 2) articuló las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y educación física. El segundo, que parte de un tema relacionado con la cotidianidad de los estudiantes en la Localidad Octava de Kennedy, realizado con dos cursos del grado 6.º, orientado por el tópico: ¿Cómo pinta Kennedy? (Figura 3) articuló en la IED El Japón, en la jornada de la tarde, las de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales, y educación en tecnología.

Proyecto de aula: “Manejo adecuado y racional del agua”

Son nuestros niños y jóvenes quienes deben liderar frente a la naturaleza procesos de cambio, convirtiéndose más en sus administradores que en sus explotadores, el reto para nosotros los docentes es liderar procesos de sensibilización y la concientización de nuestros estudiantes a partir de procesos formativos, los cuales se inician con una pedagogía que contribuya a la ubicación

de espacios de problematización de la realidad, de formación de ciudadanos autónomos que desarrollen desde sus características particulares miradas alternativas para acceder al conocimiento y la cultura, sujetos constructores de saber que edifiquen sentido de su cotidianidad.
(Profesores IED El Japón, jornada de la tarde, primaria)

El problema elegido parte de una necesidad sentida por la comunidad educativa, en concreto por los estudiantes de grado 5.º de la IED El Japón, jornada de la tarde, en relación con el uso y manejo del agua y su interés por dar algunas alternativas de solución, independientemente de si el problema se puede solucionar o no; así, el proyecto investigativo se centra en la integración curricular en torno a un problema práctico.

La identificación del problema concreto en la práctica cotidiana de la institución educativa buscó aglutinar actividades de las diversas áreas curriculares. Por ello se toman en cuenta los contenidos de éstas para analizar situaciones que afectan la vida diaria de los estudiantes. En la figura 2 se pueden apreciar las preguntas que guiaron el desarrollo del proceso desde dichas áreas en articulación con el tema escogido.

Se parte de identificar y clasificar las necesidades más urgentes, plantear estrategias para recoger la información y evaluarla, hacer propuestas y argumentarlas. Dentro de los métodos están la indagación, la reflexión y la discusión, antes de llegar a conclusiones, aprendiendo a evaluar planteamientos de solución entre varias alternativas.

Eso estimuló la investigación, la creatividad, el trabajo cooperativo, el ingenio y la búsqueda de soluciones. Se diseñó el objetivo de fortalecer cambios de actitud en los estudiantes acerca del cuidado y uso que le debemos dar al agua como recurso vital, mediante el desarrollo de una unidad didáctica interdisciplinar.

Con el ánimo de sensibilizar a los estudiantes y ampliar los conocimientos adquiridos en el aula, programamos una salida de campo como parte de la metodología, pensada en posibilitar la vivencia de los estudiantes y maestros en un espacio extraescolar donde se enriqueciera la mirada general al agua y se investigara en ambientes naturales. La visita se hizo a la reserva El Retoño, ubicada en el bosque de niebla de la cordillera Oriental, en el municipio de Sylvania, Cundinamarca, vereda Victoria Alta, a noventa minutos de Bogotá.

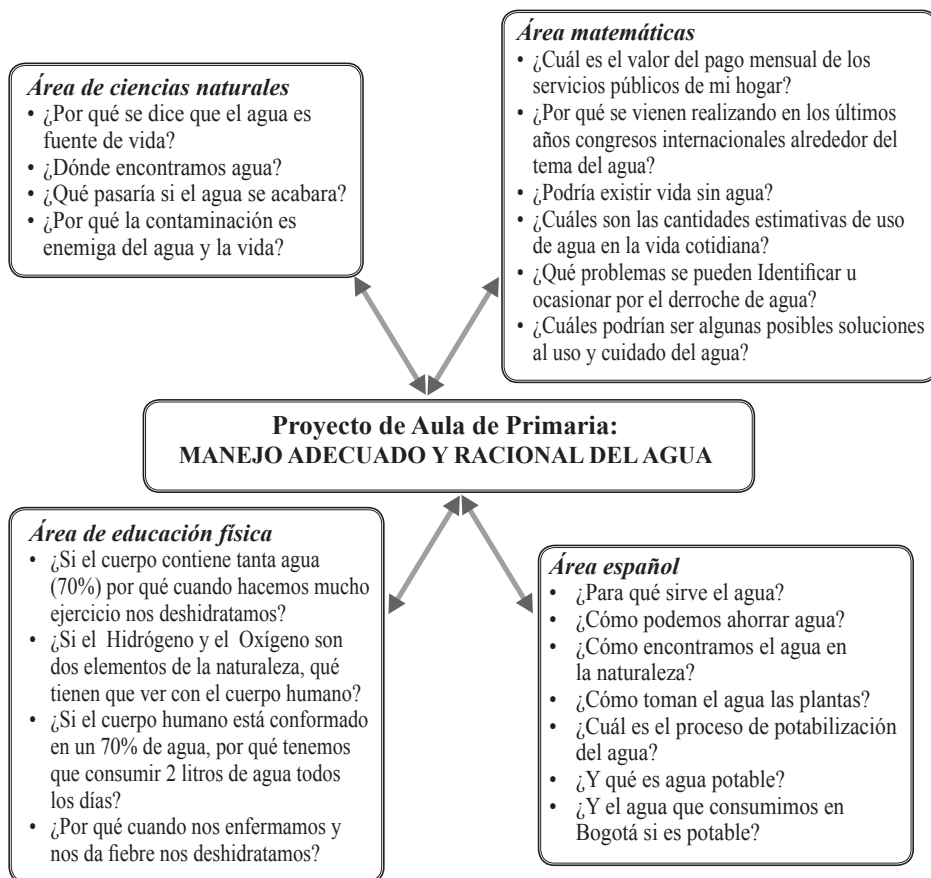


Figura 2. Esquema con las preguntas orientadoras para el desarrollo del área relacionada con el tópico generador

Proyecto de aula “¿Cómo pinta Kennedy?”

En la IED El Japón un grupo de maestros de diversas áreas hemos asumido este reto al diseñar una propuesta interdisciplinaria que nos permita salir del aula de clase, de ese feudo que asumimos como asignatura, que nos convoque a dialogar con el compañero sobre lo importante y lo pertinente, a hacer a un lado —así sea por momentos— el tablero, el marcador y la fotocopia, a aunar criterios básicos sobre el qué y cómo enseñar, a flexibilizar un currículo rígido, estático, que invite a reflexionar sobre nuestra propia labor partiendo de lo que hacemos todos los días en el aula de clase, pero ante todo, a visualizar la construcción de un proyecto de vida para nuestros jóvenes como encargo social.
(Profesores de la IED El Japón, jornada de la tarde)

La propuesta consistió en abordar el currículo desde la interdisciplinariedad sobre la temática “El conocimiento de la localidad de Kennedy”. Las áreas involucradas en el proyecto desarrollaron una parte de su programación a través de actividades desde las cuales se pretendió conocer los ámbitos social, geográfico, cultural, ambiental, político, económico e histórico de esa localidad.

Allí encontramos como problema central que los estudiantes adolecían de conocimiento estructurado, profundo y sistematizado sobre la realidad de Kennedy (Localidad Octava), generando en los jóvenes falsas concepciones que se aceptan como verdaderas, invariables, permanentes, impidiendo la búsqueda de nuevas representaciones del mundo real.

A través de esta propuesta se buscó que los estudiantes identificaran, interpretaran, comprendieran y analizaran las dinámicas propias de su cotidianidad, aportándoles argumentos suficientes para que se conviertan en ciudadanos partícipes de cambios y transformaciones en su entorno.

Una vez definido el tópico generador, en cada área se establecieron preguntas orientadoras de desarrollo curricular que tomaran en consideración ese tema y los contenidos a trabajar según el programa (Figura 3).

Luego se organizó la planeación, para el cuarto bimestre, de las áreas de estudio curriculares comprometidas en el diseño del proyecto, con el fin de articularlas e insertarlas en la propuesta de trabajo, y se adaptaron guías de trabajo y materiales educativos para los estudiantes favoreciendo este enfoque.

Las actividades se concretaron en un recorrido por la localidad que permitiera abordar el desarrollo de las preguntas orientadoras para las áreas, de manera conjunta entre profesores y estudiantes, y la creación de un portafolio interdisciplinario: “Kennedy no es como lo pintan”, común para todas las áreas.

En la salida a la localidad de Kennedy se hizo un reconocimiento de ella, generando sentido de pertenencia e identidad por parte de los estudiantes de los cursos 601 y 602; desde cada asignatura: matemáticas, tecnología, ciencias naturales, humanidades, ciencias sociales, se abordaron los ejes temáticos propuestos para el cuarto período teniendo como punto de partida la ruta recorrida en la salida. Adicionalmente, y en relación con ella, en cada área se desarrollaron en el aula actividades complementarias.

Los estudiantes recolectaron y clasificaron toda la información derivada de lo anterior en carpetas de trabajo individuales, permitiendo la posterior observación e interpretación de los procesos realizados por los niños.

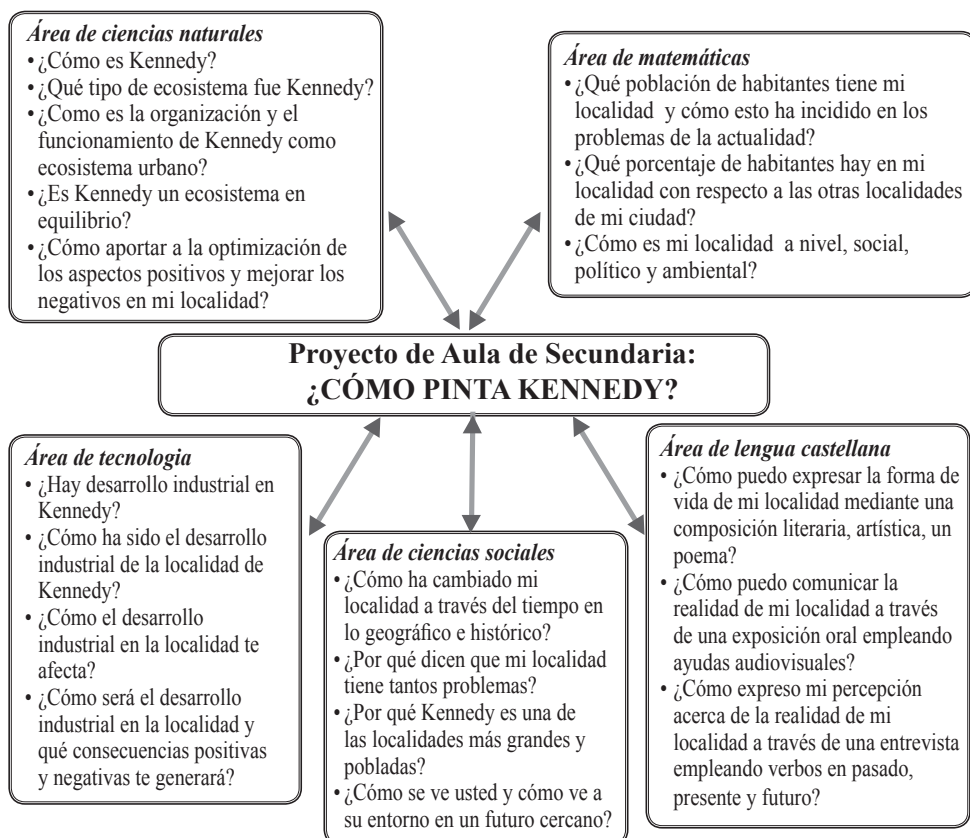


Figura 3. Esquema con las preguntas orientadoras para el desarrollo del área relacionadas con el tópico generador

Se aplicó la propuesta curricular interdisciplinaria en un ambiente de continuo diálogo, acompañamiento y retroalimentación por parte del equipo de investigación y los directivos docentes de la institución. Luego se evaluó su implementación a partir de valorar los logros académicos y actitudinales de los estudiantes y la opinión de padres y profesores, constatándose que el proyecto de aula ofreció a los niños una forma de abordar el aprendizaje de manera profunda, contextualizada, basada en la cotidianidad, y con una visión integradora al brindar diversos ángulos para analizar una misma situación.

Reconstrucción y sistematización de la experiencia

*O sea, que yo soy una ficha del rompecabezas Kennedy. Si queremos hacer algo por Kennedy, tiene que ser en conjunto, no por partes, como el rompecabezas.
(Estudiante de la IED El Japón, jornada de la tarde, grado 602)*

Los profesores sistematizaron el trabajo hecho, documentaron la experiencia, sustentaron los logros con documentos producidos por los estudiantes y con reflexiones personales. El seguimiento del proyecto escolar se apoyó en seminarios y talleres, el diligenciamiento del diario de campo y las carpetas de cada maestro, quienes llevaron un registro pormenorizado de cada una de las actividades.

Los estudiantes elaboraron un portafolio donde registraron sus labores y resultados en las áreas involucradas en el proyecto.

Por parte del equipo investigador, se llevó un protocolo de relatorías acerca de los encuentros y trabajos efectuados, como memoria escrita del proceso, que permitió revisar y analizar avances y retrocesos.

En general, el trabajo de los maestros en su aula se constituyó en una oportunidad de reflexión conjunta, a la luz de los mínimos acuerdos establecidos, asunto que facilitó redireccionar algunas actividades. Este aspecto es muy importante pues el maestro se siente parte de una dinámica, ya no actúa sólo bajo sus propios intereses, sino que hace el esfuerzo de pensar colectivamente. En esta parte de la ruta el maestro escribe lo que hace y continuamente se pregunta acerca de cómo vincular el diseño en su aula.

Sostenibilidad de la propuesta

El proyecto logró permear la estructura académica del colegio de tal manera que otros maestros han querido vincularse al trabajo de interdisciplinariedad y constituir esta perspectiva en una oportunidad de transformación pedagógica del currículo. Así, fueron los propios maestros participantes en este proyecto los líderes que movilizaron el trabajo pedagógico con sus colegas durante el año 2009.

Consideraciones finales

El proyecto aportó a la constitución de espacios de reflexión y a la conformación de grupos de profesores investigadores; al diseño de propuestas didácticas interdisciplinarias mediante el desarrollo de innovaciones escolares coherentes con los principios planteados en el Proyecto Educativo Institucional y conducentes a la solución de problemáticas de orden contextual y al aprendizaje significativo. Por otra parte, los maestros asumieron su papel de investigadores a través de la cualificación de su proceso lector y escritor, evidenciado en la sistematización y evaluación del proceso y la elaboración de textos narrativos, lo cual permitió comunicar su experiencia y convertirse así en referentes de otros maestros.

El trabajo interdisciplinario del currículo es posible lograrlo si el equipo de maestros logra una nueva mirada del otro, ese colega de área distinta pero que atiende a los mismos estudiantes desde diferentes ámbitos del saber. Se trata de superar la individualidad, lo cual implica compartir con los demás sus retos, miedos y posibilidades de avanzar y construir un currículo donde las áreas se abren a aspectos comunes y el sentido de lo que se enseña toca la cotidianidad y los intereses de los alumnos. Además, los docentes vivieron la posibilidad de trabajar desempeños y competencias no sólo de sus asignaturas y áreas, sino las de muchas más. Las aplicaciones de las asignaturas incluyen ejemplos y problemas del contexto, reconociendo lo local y lo extracontextual.

Se destaca la importancia de llegar a procesos de sistematización de los proyectos y a la evaluación de las acciones adelantadas, lo que cualifica la práctica pedagógica y el conocimiento profesional de los profesores en los aspectos a los cuales se les hizo seguimiento. Así mismo, hubo avances en los procesos escriturales en los maestros, ya que superaron las dificultades iniciales, centradas en la sola verbalización de inquietudes o propósitos, y avanzó hacia una producción organizada y sistemática.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la IED El Japón por brindar sus instalaciones para el desarrollo del proyecto; al Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) y a Colciencias, por el apoyo económico y académico; a la Universidad Pedagógica Nacional por ser el espacio de formación y decantación de las ideas; a los monitores y practicantes, por todo el apoyo recibido.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. *Interdisciplinarietà en educación*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1999.
- Carr, W.; Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez-Roca, 1988.
- Miñana, C. Memorias del V Seminario Internacional: “Interdisciplinarietà y Currículo. Construcción de Proyectos Escuela”, México: Universidad Nacional Autónoma. Consultado el 19 de septiembre de 2007 en: <http://www.unal.edu.co/red/docs/interdycuuurculoCM.pdf>.

- Morín, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.
- Narváez, A.; Motta, S. *El “cómo” de la interdisciplina*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1997.
- Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós, 1992.
- Stenhouse L. *Investigación y desarrollo del currículo*, tercera edición, Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- Torres, J. *Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado*, Madrid: Editorial Morata, 2000.
- Vasco, C. E. *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*, Bogotá: Editorial Magisterio, 1995.
- Vasco, C. E. y otros. *El saber tiene sentido, una propuesta de integración curricular*, Bogotá: Ediciones Anthropos - Cinep, 2000.

CAPÍTULO

12

Travesías urbanas vías pedagógicas para la ciudadanía contemporánea

*José Aladier Salinas Herrera, Gloria Reyes,
Fabiola Rubio, Betty Morales, Eduit Cárdenas¹.*

Compartimos la idea de quienes piensan que la educación, hoy, debe encaminarse a la formación de un sujeto capaz de asumir el riesgo que caracteriza la vida en el mundo contemporáneo, pues la realidad en que vivimos, producto del capitalismo salvaje, del mercado global, de las políticas hegemónicas, plantea al quehacer educativo retos ineludibles en la formación de los niños y jóvenes. Los cambios vertiginosos han configurado un nuevo orden histórico, complejo, y han determinado nuevos sentidos con los que entendemos nuestra experiencia de la vida, las relaciones sociales, y la dimensión política y social.

En este dinamismo, la ciudad impone a sus ocupantes la apropiación de los componentes simbólicos y materiales que produce su entramado humano, complejo y diverso, a través de las prácticas sociales, entre ellas la significativa², en un juego de

1 Integrantes grupo de investigación Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, jornada mañana.

2 Julia Kristeva refiere la expresión “prácticas significantes” para explicar la producción y travesía de signos en la sociedad, en un proceso que disuelve la unidad en lo relativo a la lógica, al lenguaje, a lo familiar, lo estatal, lo subjetivo (1982:17).

mediaciones que ejercen instituciones como la administración pública, la Iglesia, los partidos políticos, los medios de comunicación y, por supuesto, la escuela.

En esa enorme red de sentidos que produce la sociedad en las urbes contemporáneas, la ciudadanía se amplía, se redimensiona, en el escenario de cambios de la sociedad. La ciudadanía se concreta en la vivencia diaria, en el reconocimiento de unos y otros, y en los procesos que viven las comunidades al interior de sus acciones sociales.

Ahora bien, es de larga tradición la idea sobre una escuela que educa para la vida, pero la vida entró en una espiral de retos, de paradojas y de crisis, reflejada en la vida urbana de esta sociedad diversa, marcada por la desigualdad, la injusticia, la pobreza y, por qué no, con posibilidades de futuro.

Dentro de esta perspectiva, sabemos que el concepto de ciudad educadora ha generado propuestas muy interesantes. No obstante, si se piensa el asunto bajo la perspectiva de un proceso permanente, con soportes pedagógicos claros, la apertura de la escuela a la realidad de la ciudad debe darse inicialmente al contexto local, pues no cabe duda de que el sujeto construye sus sentidos a partir de la experiencia que tiene con aquella realidad que vive o en la que convive cotidianamente. La construcción de nuevos sentidos, en un tema tan específico como lo público, requiere que la ciudad y sus diversos contextos se piensen bajo el ángulo de lo pedagógico; ello se lograría en la experiencia del contexto urbano, dentro de propuestas que integren observación, análisis y el planteamiento de interrogantes frente a esa realidad que se revela a los ojos del sujeto.

El proyecto *Travesías Urbanas*, como propuesta de investigación, buscó comprender cómo las problemáticas sociales pueden propiciar prácticas pedagógicas significativas que medien en la configuración del sentido de lo público en las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Inicialmente se abordó la pregunta: ¿Cómo se construye el sentido de lo público en la relación con el contexto urbano? La respuesta la encontramos en el concepto de objetivación, pues éste señala la “relación que los sujetos establecen con las realidades materiales y simbólicas, en virtud de las cuales realidades y sujetos se transforman en objetos de experiencia humana, social y gnoseológica” (León, 1977: 40). Pensamos que la vivencia o experiencia de recorrer un espacio local de la ciudad constituye una objetivación de ese referente y crea un vínculo entre el sujeto y el espacio que observa; un espacio que es público, la calle, el parque, el contexto urbano y sus problemáticas.

Desde la experiencia de *Travesías Urbanas*, podemos destacar la importancia de la observación, por parte de las jóvenes, de los distintos referentes sociales

de una localidad específica —elegida por ser el contexto de su institución educativa, es decir, nos referimos a una realidad concreta, próxima a la escuela— y de unas problemáticas específicas que vive la población circundante. En este caso, la experiencia urbana vivida se ubica en el plano de los desplazamientos que todo sujeto hace en algún momento por el territorio de la ciudad, en el uso de los espacios públicos y en la relación que establece con ciertos entornos. Es una vivencia que deja acumulados en la memoria, desde los cuales se construyen sentidos. Sin embargo, este tipo de experiencias requieren de una pedagogía que asuma los cambios de la sociedad, que reconozca el valor de la autonomía y la libertad de los estudiantes, de tal manera que se les permita vivir sus propias sensaciones y emociones.

La experiencia del contexto local como práctica de construcción de sentido, hace que el niño y joven se apropie de unos rasgos específicos del referente urbano que observe y construya desde ese ejercicio un sentido, una visión, una manera de ver y comprender tal realidad. La observación de las jóvenes de los distintos referentes sociales de una localidad específica, elegida por ser el contexto de su institución educativa, una realidad concreta, próxima a la escuela y a unas problemáticas determinadas que vive la población circundante; es una vivencia que sin lugar a dudas, deja acumulados en la memoria y, desde éstos, se construyen nuevos sentidos.

En el caso concreto de nuestra experiencia, la apertura de la institución educativa al contexto local se logró mediante la planificación y realización de recorridos por la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, en Bogotá, en los que participaron todas las estudiantes de bachillerato del Liceo Femenino Mercedes Nariño, jornada mañana, quienes se relacionaron con el contexto urbano local, identificaron sus características de especificidad y conocieron los problemas, como también algunos de los programas de la administración local, planes y obras. Este proceso evidenció la disposición a la percepción del contexto social por parte de las estudiantes y la sensibilidad frente a temas como la pobreza y los factores de dificultad que vive la población.

Las jóvenes expresaron sentimientos de solidaridad frente a las situaciones de dificultad que reconocieron en el contexto local: lo ecológico, la educación de la niñez, la pobreza, son temas próximos a la sensibilidad de las jóvenes. Los trabajos artísticos generaron una especie de escritura visual llena de dibujos, rayas y colores que, unido al registro fotográfico, constituyó una manera particular de asumir y expresar la realidad social —compleja— de la localidad.

En términos amplios, podemos decir que las propuestas orientadas a la construcción del sentido de lo público tendrían que estar vinculadas a los referentes

urbanos de la ciudad. Asimismo, la escuela tendría que pensar en la construcción de metodologías que permitan su encuentro con la ciudad y, más específicamente, con el entorno urbano y sus diversas problemáticas.

Desde esta idea, los procesos escolares que busquen formar para una ciudadanía en respuesta a los retos de la sociedad contemporánea deben iniciarse con preguntas tales como: ¿En dónde está ubicada la institución escolar? ¿Cuál es su contexto social, cultural y económico? ¿Cómo generar estrategias de interacción desde la escuela en relación con el escenario urbano próximo? De este modo, es posible procurar en sus estudiantes la experiencia de la ciudadanía. Puesto que la escuela puede hacer que sus estudiantes no sólo conozcan la problemática social, sino que comprendan e identifiquen, a la vez, las responsabilidades de la administración pública local y el compromiso de toda persona de participar en tales asuntos.

Este proceso responde a la idea de una escuela que encuentra en la realidad urbana una nueva experiencia de aprendizaje para los niños y jóvenes, y un motivo de reflexión pedagógica permanente para los docentes.

La configuración del sentido de lo público y del reconocimiento de las actuales expresiones de la ciudadanía pasa por la mediación que ejerce la institución escolar entre esa realidad, urbana y local, y los jóvenes que forma. La experiencia de los referentes sociales, de una realidad próxima a la escuela y de unas problemáticas específicas que vive la población, hace parte de la experiencia de vivir lo urbano desde el plano de los desplazamientos que el sujeto hace por el territorio de la ciudad, desde el uso de los espacios públicos y desde la relación que establece con ciertos entornos; es una experiencia que deja acumulados en la memoria referentes simbólicos de la realidad observada.

La escuela, sustentada en una pedagogía que reconozca la autonomía y libertad, buscará construir conjuntamente con sus estudiantes nuevos saberes y conocimientos, nuevas estrategias pedagógicas que permitan otras formas en la orientación axiológica, de tal manera que se valoren las expresiones de la subjetividad infantil y juvenil, y en donde las formas, las líneas, los colores y los lenguajes mediáticos tienen protagonismo. Asimismo, apuntando de construcción de los sentidos de lo público, resulta imprescindible dar vías a la sensibilidad social de los y las jóvenes, abrir espacios a la expresión artística de su visión del mundo y de la realidad en la que se encuentran.

El valor educativo del ámbito urbano hace de la escuela un lugar abierto a la comunidad. La ciudad, en su calidad de educadora, refleja en su dinámica la complejidad del hecho educativo; en ella, educan profesores, padres, vecinos, sociedad, etc., y son fuentes de conocimiento las instituciones, los espacios públicos, los

centros, sus problemáticas, conflictos y procesos, etc. También, interaccionan en ella procesos educativos formales, no formales e informales. De esta manera, la ciudad es un sistema abierto, dinámico, evolutivo. La ciudad aporta a la escuela un concepto de cultura activa y viva, con la posibilidad de propiciar un modelo renovado y actualizado de hombre y mujer dentro de relaciones cívico-sociales más auténticas, libres y solidarias.

Desde la experiencia del proyecto *Travesías Urbanas*, podemos destacar la importancia de la observación que realizaron las estudiantes de los distintos referentes sociales de una localidad específica, elegida por ser el contexto de su institución educativa. En este caso, la experiencia urbana vivida se ubica en el plano de los recorridos que todo sujeto hace en algún momento por el territorio de la ciudad, en el uso de los espacios públicos y en la relación que establece con ciertos entornos y lugares.

No cabe duda de que la escuela es un territorio de construcción de significados, escenario de una práctica en la que los referentes de sentido son determinantes. Por ello, las propuestas de formación para la ciudadanía que tengan en cuenta la construcción del sentido de lo público tendrían que estar vinculadas a los referentes urbanos de la ciudad. La escuela debe procurar en sus estudiantes la experiencia de ser ciudadanos, a través de estrategias que relacionen a los jóvenes con la realidad, para que sean partícipes de la sociedad en la que viven y de la que reconocen sus problemáticas relevantes, pues la formación en la autonomía ciudadana debe pasar por el reconocimiento de los otros, mediante la observación y análisis del tejido social y sus componentes y, desde allí, aproximar al niño o joven a la comprensión del sentido de lo público.

El contexto urbano local es el espacio para que los jóvenes escolares no sólo conozcan la problemática social, sino que comprendan e identifiquen la responsabilidad que tiene la administración local en el manejo de lo público y el compromiso de todo ciudadano de participar en tales asuntos. Frente a la ciudad y su realidad urbana y social, a nivel local y global, la escuela puede construir sentidos alrededor de lo público, sin olvidar que la experiencia de lo urbano es apenas un fragmento vital, respecto de la realidad total que constituye la metrópoli.

Sin embargo, la institución educativa debe valorar las formas en que jóvenes y niños se ubican en el mundo, lo cual implica la comprensión de la sensibilidad infantil y juvenil en un mundo de transformaciones permanentes, en donde los lenguajes mediáticos impulsan nuevas narrativas con las que se identifican fácilmente los estudiantes. Los jóvenes producen su propia visión de la interacción social, del sentido de lo público, que implica el valor que otorgan al compromiso con los demás, al reconocimiento de los otros, pares o no, con los que se relacionan amistosa o violentamente en su cotidianidad.

Finalmente, la pedagogía está llamada a comprender el papel que juega el contexto urbano en la socialización de las nuevas generaciones. La escuela debe poder estructurar estrategias pedagógicas que permitan abrir sus puertas a la realidad local, a la ciudad, a su organización política y composición social, con toda la carga de sus problemáticas y programas. Hablamos de la necesidad de gestionar estrategias pedagógicas centradas en la construcción del sentido de lo público, de la interacción social y de la participación juvenil en la actual sociedad, y de que la relación escuela y contexto urbano promuevan una cultura de participación de la niñez y la juventud, como fundamento de su formación política, humana y axiológica.

Bibliografía

Castoriadis, Cornelius. “Las significaciones imaginarias sociales”. En: *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 2. Barcelona: Tusquets Editores, 1989.

Colom Cañellas, Antoni. (1990). “La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora”. En: *I Congreso de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Adjuntament de Barcelona.

Colom Cañellas, Antoni. “La educación urbana”. En: *Educación no formal*. Madrid: Alianza, 1998.

Kristeva, Julia. *Travesía de los signos*. Buenos Aires: La Aurora, 1985.

León, Emma. “El magma constitutivo de la historicidad”. En: Zemelman, Hugo y Emma León. *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Buenos Aires: La Aurora, 1995.

CAPÍTULO

13

Escuela, carnaval y construcción de lo público: una experiencia y muchas paradojas

*Carlos Miñana, Martha Orozco, José Gregorio Rodríguez,
Profesores U. Nacional de Colombia. María Nilsa Castaño, Rosa Isabel Camelo,
Profesoras Escuela Los Soches (Bogotá). David Gómez, Antropólogo.*

Resumen

El trabajo presenta la experiencia festiva y pedagógica del *Carnaval Solorienta* desde la participación que en él tiene la escuela rural Los Soches (suroriente de Bogotá). Este Carnaval escolar, que se realiza el 31 de octubre desde hace más de 20 años por iniciativa de las maestras y que ha sido premiado y reconocido en varias ocasiones, se toma como pretexto para pensar las relaciones entre escuela y fiesta, y el papel que juegan las festividades escolares en la construcción de lo público en la escuela o en la construcción de una escuela pública. Se problematiza el concepto de escuela pública y se analizan una serie de paradojas que se producen cuando la fiesta entra a la escuela. Se basa en un trabajo de campo durante 2008, en el que participaron docentes de la misma escuela, profesionales y profesores universitarios, con financiación del IDEP y COLCIENCIAS¹.

¹ El proyecto se tituló *Haciendo pública la escuela pública: dos caminos*, y exploraba la construcción de lo público a través de dos experiencias pedagógicas; una, centrada en el carnaval del cual se da cuenta en este artículo y, otra, en el gobierno escolar, el cual se aborda en otra publicación.

La Constitución colombiana define la educación como un servicio público. Hoy, el concepto de lo público —fruto de una larga historia— tiene una gran pluralidad de significados, aunque en determinados ámbitos siga siendo común el dualismo simplista y la oposición complementaria entre público y privado. La crítica a este dualismo se ha dado desde el derecho (Bobbio, 1980), los movimientos feministas y el comunitarismo —señalando cómo las fronteras están en permanente redefinición— o el mismo liberalismo —que pretende desplazar el ámbito estatal hacia el mercado y los individuos — (Múnera Ruiz, 2001).

Si sustentáramos el término —algo bastante cuestionado en sus usos académicos— podemos referirnos con ello al Estado y sus instituciones (sinónimo de estatal) o a los públicos mediáticos, —del espectáculo o de las artes—, o a los públicos de la política, como los públicos deweyanos mediadores entre la “democracia primaria” (local, comunitaria) y la “secundaria” (institucional, funcional y macro). Si hablamos, no del público, sino de “lo” público, el concepto se vuelve más etéreo, al entenderse como el escenario de lo colectivo, o el lugar de la democracia política, o la expresión de una etérea voluntad general, o lo ampliamente divulgado o conocido (de publicitar), o lo que es de todos y no es de nadie, o todo lo relacionado con el Estado (incluido lo público referido al campo de los servicios públicos), o lo que tiene que ver con el desarrollo histórico de una parte del derecho (derecho público), o los ámbitos en que nos relacionamos como desconocidos —liberados de las relaciones comunitarias— como el espacio público, los servicios públicos, e incluso, el mercado.

Adjetivado, lo público engloba los usos anteriores y gana todavía mayor riqueza semántica, en cuanto expresa “multiplicidad de registros de experiencia y de actividad que se han configurado desde varios siglos” (Cefaï y Pasquier, 2003: 14). Casi todo puede ser aquí adjetivado: opinión, sector, espacio, parqueadero, política, persona, escuela, funcionario o servidor, autoridad, servicios, bien, interés, acción, libertades, problema, acontecimiento público...

En su forma verbal —publicitar— se reduce bastante en el campo semántico, pero se abre en su forma adverbial, entendiéndolo como una modalidad de acción colectiva, es decir, desde una concepción adverbial del sujeto de la acción: “El sujeto no es en sí más que uno de los complementos del verbo: como los adverbios, él completa al verbo precisando una modalidad de la acción expresada por él mismo (...). Lo que es colectivo, es la acción, no el sujeto” (Quéré, 2003: 126). En este sentido, la acción no está realizada por un sujeto colectivo preexistente, sino que es la acción colectiva la que da estatuto al sujeto: “en público”. Habría que identificar, entonces, los sistemas o los agenciamientos en los que la experiencia tiene lugar “en público”, en los que un público —siempre efímero— puede figurar como complemento de la acción colectiva.

Lo “público” en educación en Colombia, y su misma definición, es una arena en conflicto entre los capitales, agencias y organismos internacionales, el gobierno de turno, los maestros, los sindicatos, los políticos y los organismos de gobierno nacional, regional y local, los empresarios “por la educación”, la prensa y los medios, las iglesias, diferentes grupos ideológicos y de interés, los padres/madres de familia y sus asociaciones, los y las estudiantes.

El sentido de lo público se liga a los contextos locales. Es distinto “lo público” de un colegio en un pueblo donde sólo existe un colegio —o en el medio rural— o de una ciudad como Bogotá. En la misma ciudad, las localidades y los barrios, su composición socioeconómica y cultural, también varían.

En un contexto en el que la disolución de lo público, en los más diversos ámbitos de la sociedad, afecta a la escuela y a la educación debido a la introducción de lógicas mercantiles y empresariales en los sistemas educativos, nos preguntamos por experiencias y prácticas pedagógicas que resultan especialmente significativas para pensar y promover la construcción de lo público en la escuela, y en concreto, por experiencias en las que la escuela se moviliza y participa en la creación y ampliación del espacio público de su entorno con actividades artísticas y festivas.

El material empírico proviene de un trabajo de campo de nueve meses en torno a la preparación, realización y evaluación del *Carnaval Soloriental*, un carnaval escolar que organizan maestras de varios colegios oficiales en el suroriente de Bogotá, desde hace más de 20 años. En el trabajo participaron como coinvestigadoras todas las maestras de la escuela rural Los Soches (Usme) y, en especial, dos de ellas (una profesora y la directora).

1. El centro educativo rural Los Soches y el Carnaval Soloriental

El Centro Educativo Distrital “Los Soches” se encuentra ubicado al suroriente de Bogotá, en las estribaciones del páramo de Cruz Verde. Esta zona está habitada por una comunidad rural que vive en condiciones difíciles, ya que no cuenta con servicios públicos de calidad, subsiste de una agricultura de minifundio y se debate entre problemas de desempleo, pobreza, falta de recursos para un desarrollo adecuado, y la invasión de nuevos pobladores y la conformación de barrios irregulares.

La escuela fue construida en un terreno donado por una vecina, hace algo más de 30 años, utilizando los exiguos recursos de la comunidad y algunas donaciones, pero sin los requerimientos técnicos necesarios. Al Centro Educativo Distrital “Los Soches” asisten aproximadamente 140 niños y niñas con edades que oscilan entre los 5 y los 12 años.

El PEI de la institución se denomina “La lúdica y la artística en la construcción de una escuela con sentido”. Pretende desarrollar las potencialidades cognitivas, afectivas, comunicativas y sociales de los niños, haciendo énfasis en la lúdica y la artística como parte esencial en el desarrollo de su niñez. El equipo de docentes de Los Soches está integrado por siete docentes que atienden los grados de preescolar a 5º, seis profesoras, un profesor de música y la directora; de los cuales la mayoría lleva de 17 a 20 años laborando en la institución educativa.

En 1995, el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia invitó a las docentes a participar en un proceso de formación permanente, lo que posibilitó avances en el desarrollo teórico mediante grupos de estudio, seminarios y talleres. Este proceso ha continuado hasta hoy, y la actual investigación es el resultado de un trabajo cooperativo entre la escuela y la universidad (Rodríguez, 1998).

En la actualidad, la institución goza de la confianza de la comunidad, en parte por la apertura que se ha generado hacia padres de familia, exalumnos, vecinos, organizaciones rurales y otras entidades. El funcionamiento de la institución, si bien responde a relaciones de tipo democrático, trasciende los formalismos y acartonamientos que se derivan del gobierno escolar clásico. Así mismo, las relaciones entre docentes y estudiantes, lo mismo que las relaciones entre docentes son de cooperación y de búsqueda conjunta de nuevos saberes.

Desde hace 21 años, la comunidad escolar de Los Soches participa en el proyecto interinstitucional *Carnaval Soloriental*, adelantado por diferentes centros educativos del sector y organizado por un equipo de docentes denominado *Tertulia Pedagógica*. El Carnaval nace como una contrapropuesta a la fiesta foránea del Halloween, es decir, el 31 de octubre, con el deseo de valorar formas nativas de fiesta y rechazar aquello que desde afuera se quiere imponer universalmente. Esa es la postura de las integrantes de Tertulia. El objetivo general del Carnaval es integrar la lúdica y lo artístico con lo conceptual, dando así la posibilidad de otorgar mayor sentido y coherencia a las actividades pedagógicas que se desarrollan en la institución. Este proyecto surge de la necesidad de valorar y validar elementos festivos de nuestra cultura: música, danza, literatura, mitos y leyendas, pero además, pretende hacer visible, de manera crítica, problemas ambientales, políticas nacionales e internacionales y momentos históricos.

En los primeros años el Carnaval contaba con la participación de pocas instituciones, escasos recursos e insuficientes elementos festivos. Poco a poco, el Carnaval involucra a mayor número de docentes y de niños y gestiona recursos para la contratación de grupos musicales. Antes de la fusión de las instituciones educativas (año 2002) participaron en el Carnaval cerca de 13 escuelas, que para entonces eran instituciones autónomas. Este año han unido esfuerzos para su realización

los maestros de los colegios La Belleza, Los Soches y Nueva Delhi. Hoy, El Carnaval Solorienta es reconocido como un proyecto de gran valor pedagógico en el distrito capital y ha recibido varias menciones y premios.

2. La experiencia pedagógica e investigativa del Carnaval Solorienta en su versión 2008

El tema seleccionado para este año fue *América desde el Sur*. Pero la elección del tema fue un proceso largo que tuvo cierta similitud con la construcción de una agenda pública. En dos de los tres colegios se realizaron actividades pedagógicas con niños y maestros explorando posibles temáticas e intereses. Finalmente, en una reunión del equipo de coordinación del carnaval, de *Tertulia Pedagógica*, se tomó la decisión a partir del análisis de las diferentes propuestas. Una vez definido el tema se profundizó en éste, explorando distintas dimensiones y posibilidades que ofrecía para el carnaval. Este proceso de definición de la temática del carnaval, si bien muestra que la participación de los distintos actores e instituciones involucradas no fue igual, sí evidencia una gran reflexividad por parte de algunos actores; reflexividad que no es frecuente en el activismo que caracteriza a la vida escolar. Desde la misma preparación se busca que el tema sea un asunto público.

El carnaval, en el CED Los Soches, es un eje curricular y la definición del tema para 2008 convocó a los docentes a planear y estructurar, teniendo en cuenta el ritmo y las propuestas de los estudiantes, un programa secuencial sobre tópicos de Suramérica, que fue adaptado para cada grado, enfatizando, de acuerdo con lo convenido por los docentes, en “la hermandad histórica de nuestros pueblos”. Los maestros reflexionaron y aprobaron contenidos curriculares relacionados con los países sudamericanos, sus canciones, banderas, riquezas naturales y platos típicos. Resaltaron la importancia de temas concernientes a la hidrografía, ya que Suramérica posee más de la cuarta parte de agua dulce del planeta en sus ríos y lagos; la biodiversidad en fauna y flora a todo lo largo y ancho del continente, pero que está sometida a una gran explotación industrial o a la devastación natural; la selva amazónica, único pulmón significativo del planeta; el petróleo, reserva energética de importancia mundial, y la minería, codiciada por compañías extranjeras.

Para el trabajo de aula cada grado escogió investigar un país; tema que luego expuso al resto de compañeros. Cada maestra asumió el estudio de un periodo de la historia en Latinoamérica y, luego, presentó los resultados de su búsqueda a los otros docentes y a los niños de toda la escuela. En el transcurso del año, los niños conocieron nombres, ubicaciones, problemas de los países de Suramérica. Se logró trabajar integradamente y enlazar diferentes saberes: geografía, literatura, historia, artes plásticas y música.

De manera simultánea al trabajo de aula, tres meses antes de la fiesta, el colectivo de maestros deliberó sobre los materiales necesarios para el Carnaval. Propusieron un rompecabezas con los países de América Latina para que cada niño llevara una parte del mapa. Se distribuyó el trabajo y las responsabilidades. Se nombraron los cursos encargados de elaborar banderas, árboles, guacamayas y otras especies de flora y fauna. Así mismo, se propuso hacer un pulpo “con sombrero gringo” que en cada tentáculo tuviera un país, elaborar el sol basándose en algún diseño indígena. Los muñecons² fueron, pues, un minero, el pulpo, el mapa y el sol.

Durante el mes de octubre la escuela se convirtió en un gran taller donde niños, celadores, madres de familia y docentes, laboraban con esmero y dedicación. Todo era un ir y venir, un “corre-corre”; se escuchaban preguntas, sugerencias, anécdotas, comentarios, comparaciones; todo era actividad, color, pegantes, cintas, cartulinas, papel; las diversas figuras comenzaron a decorar las aulas de clase, los corredores, el patio; incluso la cocina y la sala de sistemas. Cerca de la mitad de los niños estaba frecuentemente en el patio; allí, bajo el mandato de una tambora, a veces con ligera llovizna o con un sol radiante, los miembros de la comparsa seguían las instrucciones de la directora de coreografía y de algunas maestras, preparando el desfile y el baile correspondientes.

La víspera del Carnaval la escuela se transformó en un taller de manualidades. Desde la entrada se observaban muñecons y tocados que reflejaban fauna y flora terrestre y acuática, en general, la biodiversidad; todo ello con un toque especial de color. Los niños más grandes corrían de un lado para otro con el fin de ofrecer sus servicios y apoyo en los cursos de los más pequeños. Quienes forman parte de la comparsa recibían con emoción sus atuendos y algunos de ellos se preocupaban por el largo del vestido o por la talla de las alpargatas.

El día del Carnaval los niños madrugaron a la escuela, nerviosos y expectantes; quienes integran la comparsa llegaron al colegio con sus vestidos blancos, el resto inició la búsqueda de muñecons, banderas, tocados y demás elementos que llevarán al desfile, estaban muy emocionados, pero expresaban preocupación porque aún les faltaba el maquillaje y las profesoras y madres de familia no daban abasto para atenderlos a todos.

Se desplazaron en buses y, una vez en el barrio Pinares, los niños se tomaron las calles, danzaron, mostraron sus trabajos y admiraron los de sus compañeros de otros colegios que también participaron. Este día, niños, madres de familia y do-

2 Un muñecón en la terminología carnavalera es un gran muñeco que puede ser realizado con diversos materiales y que puede ser cargado por una o varias personas para su exhibición por las calles en los desfiles. Por su gran tamaño sobresalen, son fácilmente visibles y, por su movilidad, pueden desplazarse, interactuar entre ellos y con el público.

centes manifestaron un buen estado de ánimo y alegría, hubo derroche de color, de ritmo, de movimiento y de creatividad. Los maestros consideran que este año “se presentó una mejor socialización en la calle”. Un gran número de personas —y hasta animales domésticos— salen a las ventanas a saludar el desfile, lo mismo que quienes en las calles miran con curiosidad y simpatía a niños y jóvenes. Al salir el desfile y pasar frente a un jardín infantil, las maestras de esta institución motivaban a los pequeños para que saludaran y aplaudieran a quienes estaban de fiesta.

Cuando el desfile culminó en una pequeña plazoleta y frente a una tarima, creció el entusiasmo, los vecinos saludaron a quienes estaban de fiesta, ellos mantuvieron el ánimo arriba, en ningún momento se perdió el ambiente de rumba. Todos bailaron alegremente, especialmente las madres de familia que contagiaban con su entusiasmo y parecían no cansarse de bailar y reír e incluso de cargar niños, muñeques, mapas y tocados. No hubo tiempo para fatigas o recesos. Los niños estaban contentos con el refrigerio y muy satisfechos con el helado. Ellos tienen claro que la fiesta incluye la presencia y el disfrute de la comida. El baile de muñeques alrededor del sol y su quema, fue el ritual con el que concluyó el Carnaval.

Los niños manifestaron que este año el Carnaval versó sobre “lo de América del Sur, lo de los animales, lo de las plantas”, “porque acá cada año se trata un tema diferente. Este año se trató sobre América del Sur”. “Hacemos muñeques, viene una persona y nos ensaya una comparsa y salimos y bailamos”, “nos divertimos”. Al interrogárseles sobre qué hicieron en el Carnaval, ellos manifestaron que “caminar, bailar”, “llevar muñeques”, “pintarse la cara”, “ver otros bailes”. Sobre ¿qué les gustó?: “que nos miren”, “toda la gente sale a mirar a ver qué es lo que está pasando”, “no nos quedamos en el mismo lado porque entonces no sería un carnaval”, “es chévere salir, caminar, bailar”, “hay gente que se une a bailar”, “vamos por toda la carretera”, “los carros casi no pasan”. Al interrogarse a los niños sobre los comentarios que hicieron los padres que asistieron en el Carnaval, una niña con gran entusiasmo comentó que su mamá había dicho que ese fue “el día más feliz de su vida”.

3. La construcción de lo público en el Carnaval Soloriental

Para dar cuenta de los procesos de construcción de lo público en el *Carnaval Soloriental*, para organizar y analizar la información fruto del trabajo de campo y de la experiencia pedagógica, se construyeron algunas categorías de análisis provenientes tanto de los referentes teóricos que enunciamos al comienzo del artículo, como del mismo trabajo de campo. Estas categorías son las que vamos a utilizar como herramienta expositiva en este capítulo: lo público en su relación

con el Estado, lo público como publicitar, lo público como construcción de lo que nos afecta a todos, lo público como modalidad de acción colectiva, lo público como experiencia formativa y educativa, lo público y la ampliación de las fronteras de la escuela, lo público y el sentido de la propiedad, y lo público en la participación y la ciudadanía.

Lo público en su relación con el Estado

Formación del Estado y formación del sistema educativo nacional se correlacionan estrechamente (...) Así, el Estado asignó a la educación en los países occidentales funciones públicas como la asimilación de culturas inmigrantes en los Estados Unidos, la promoción de los valores de signo católico en España, la extensión de la lengua nacional en Francia, etc., aunque en todos ellos la educación cumplió siempre, de mejor o peor modo, un triple objetivo común: (...) el desarrollo moral, cultural y político de la nación (Puelles Benítez, 2002: 35).

En este contexto

“la escuela moderna, vinculada a los proyectos de Estado-Nación tanto en los países capitalistas como comunistas, ha desarrollado un mundo simbólico, ritual y festivo en relación con dichos proyectos desde el siglo XIX. Esta labor se ha realizado normalmente desde el folclorismo, desde la construcción e invención de los valores nacionales por parte de los folcloristas a través de la selección y estilización de algunas expresiones populares” (Miñana, 2002: 371).

Pero, más allá de estas afirmaciones generales y de las declaraciones de principios, la escuela es un fenómeno complejo, diverso y multidimensional, que incluso se ha desarrollado con cierto nivel de autonomía de otros fenómenos sociales.

La escuela de Los Soches es una institución educativa estatal que cumple una función social pública, pertenece y es financiada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, la cual, junto con la Alcaldía menor de San Cristóbal, a través del Instituto de Cultura y Turismo de Bogotá y del proyecto “Red de eventos”, aporta algunos recursos necesarios para que se realice el *Carnaval Solorienta*.

Así mismo, la Secretaría y su proyecto “Escuela Ciudad Escuela”, contribuyen indirectamente para el cumplimiento de los objetivos del Carnaval, puesto que, en las instituciones que participan en esta propuesta, las salidas pedagógicas se planean aprovechando los recursos y lugares que se ofrecen a través de este programa. Los docentes reconocen el apoyo que reciben, pero algunos de ellos consideran que tanto la administración distrital como las instituciones no conceden todas las facilidades necesarias para la ejecución de esta actividad, ya que se requiere no sólo financiación, sino también de procesos ágiles y flexibles para que los proyectos sean exitosos.

De igual manera, en Los Soches los docentes consideran que el tamaño de la escuela y su manejo administrativo les permiten hacer uso de la autonomía y libertad de cátedra que les otorga la ley. Igualmente, juzgan que “esta autonomía no sería posible en un colegio grande, ni se asumiría plenamente sin el apoyo y acompañamiento de las directivas escolares”.

Los docentes asumen Los Soches como una escuela pública, pero toman distancia frente a las políticas educativas, ya que ellos, debido a su experiencia, escolaridad y a los procesos de reflexión sobre educación y pedagogía que realizan de manera permanente, tienen una posición política crítica y deliberante. Es frecuente que el colectivo discuta y analice las políticas del Estado que atañen al funcionamiento del colegio, tal es el caso de la construcción de megacolegios, que este año produjo incertidumbre en el trabajo y en la realización del carnaval, pues se le anunció que la escuela iba a desaparecer este año y los niños serían enviados a un megacolegio.

Finalmente, el hecho de que la escuela sea una institución estatal —a pesar de la distancia personal que puedan asumir los docentes—, de que los niños sean en realidad unos “administrados” por el Estado (la escuela es financiada por el Estado, regulada por el Estado y sus leyes, los niños son obligados a ir a la escuela...), genera una paradoja muy compleja en la celebración de la fiesta: por un lado, el participar en la fiesta es un acto de libertad (nadie puede obligarle a uno a divertirse), pero el niño está obligado a estar en la escuela y a participar en las actividades programadas; esta es una tensión que no se termina de resolver y que emerge con más fuerza entre los adolescentes y estudiantes de los grados superiores que manifiestan su rebeldía no queriendo participar, participando marginalmente o de manera diferente a como se acordó colectivamente o se sugirió desde el profesorado. Y esto sucede, de esta manera, porque tal vez quede la sospecha para ellos de que —a pesar de la buena voluntad de los docentes— la fiesta, al incrustarse en el contexto escolar, se convierte en una fiesta del poder, en una fiesta del poder Estatal que utiliza “los poderes gratificantes de las fiestas para seducir a los súbditos logrando su más obediente sometimiento” (Gil, 1991: 169).

Sin embargo, la fuerza de la fiesta, la efervescencia colectiva que produce (Durkheim) y termina envolviendo a todos, pareciera, en algunos momentos, hacer olvidar que estamos en la escuela, y que ése que baila alocado y disfrazado al lado mío ya no es el profesor, la autoridad que ordena lo que debo hacer a diario, y nos fundimos en el color, en la música y en la danza.

Lo público como publicitar, hacer público

Una dimensión que está en el origen del concepto de lo público es publicitar, entendiéndolo como dar a conocer, plantear públicamente, construir el problema como asunto público. Para el caso del Carnaval, éste se publicita inicialmente desde *Tertulia Pedagógica* con el fin de motivar e invitar a la participación. Así mismo, las personas involucradas en el Carnaval son convocadas en sus respectivos colegios. La estrategia para publicitar el evento, desde diferentes niveles, es oral. Este manejo, preferentemente verbal, permite elegir el tema, buscar y obtener financiación, programar e invitar a participar en talleres y conferencias, establecer compromisos, definir el diseño y asumir responsabilidades sobre el mural y la construcción del sol, entre otros. Casi nada se comunica por escrito.

La toma pública de decisiones, las publicaciones y videos que se han hecho, y la trayectoria del Carnaval han permitido, adicionalmente, que el evento tenga reconocimiento. Además, el carnaval se hizo público (se publicitó) por el premio otorgado por el IDEP, lo que le ha servido para contar con mayor apoyo de la administración.

La toma de las calles hace visible y publicita el Carnaval, allí se presentan y comparten expresiones artísticas, el trabajo interno de las escuelas, el resultado de las reflexiones, los conceptos y los procesos que se han planteado en torno al tema del Carnaval. Hasta los animales domésticos observan con atención o ladran cuando pasa el carnaval por las calles. Los vecinos —algunos de ellos desde hace más de 15 años— esperan con ansiedad todos los años el desfile carnavalesco. Así mismo, el Carnaval se publicita ante los vecinos por líderes comunales, tal es el caso de un miembro de la Acción Comunal de Nueva Delhi, quien el día del desfile, megáfono en mano, invitaba a los habitantes del sector a recibir las comparsas que se acercaban al colegio. En últimas, las instituciones educativas se hacen visibles ante diferentes públicos, a quienes presentan el trabajo del colectivo y proponen el uso de la ciudad no sólo como espacio pedagógico, sino como lugar de goce y encuentro.

La fiesta, al igual que lo hacen los medios de comunicación, un comunicado oficial, una carta, o una clase dictada por uno de los maestros y maestras que participan en el Carnaval, es un fenómeno comunicativo. Pero ¿en qué se diferencia de éstos? ¿Qué tipo de comunicación establece el Carnaval entre estudiantes, profesores, padres y públicos? Mientras que los otros tipos de comunicación son más bien instrumentales (se refieren semánticamente a objetos externos a la relación comunicativa), la fiesta es básicamente un tipo de comunicación expresiva. Es decir, no se orienta principalmente a proporcionar referencias semánticas a objetos externos (que sería tal vez el esfuerzo pedagógico del Carnaval, en el

cual se pretendió que los niños aprendieran sobre América Latina), sino a reproducir o reestructurar las mismas relaciones comunicativas y sociales. Y “sólo la comunicación expresiva, y nunca la instrumental, puede crear nuevas relaciones sociales, haciendo emerger una nueva realidad pública, otra comunidad moral” (Gil, 1991: 37). Por lo tanto, la eficacia de la fiesta escolar no reside tanto en los aprendizajes académicos, en la dimensión instrumental de la enseñanza, sino en la transformación de las relaciones entre los estudiantes, entre los estudiantes y los profesores, entre los profesores, y entre todos ellos y su entorno.

Lo público como construcción de lo que nos afecta a todos y como modalidad de acción colectiva

Construir lo público implica convencer a la mayoría de que el asunto incumbe o compete a todos. Al elegir el tema del Carnaval se trata de abordar una problemática que vaya más allá de lo local, que sea pertinente con la situación actual, que afecte, motive o interese a todos; por ejemplo, el agua, los recursos naturales, la localidad, etc.

Aunque en Los Soches el equipo de docentes está convencido y comprometido con un Carnaval que compete a todos, en instituciones como La Belleza la situación es diferente, algunos docentes afirman que “este proyecto es de quienes lo lideran”, ya que, de acuerdo con una docente, “no asumen el compromiso requerido para hacerlo suyo”.

Los niños de primaria manifiestan su interés por el Carnaval y piden su realización, mientras que un pequeño número de estudiantes de Bachillerato, por diferentes causas, se interesan por otras actividades y deciden que el Carnaval no les compete.

Inicialmente, los padres de familia no logran entender el proyecto en su conjunto. Algunos cuestionan los temas que se toman como eje del currículo, opinan que no corresponden a lo que deben aprender sus hijos. Por ejemplo, un padre de familia decía: “yo no entiendo por qué los niños de primero están hablando de los países de Suramérica”. Sin embargo, al finalizar el año, este mismo padre, celebraba el disfrute y el compromiso de su hija al abordar el tema mencionado.

Las acciones colectivas no siempre son públicas. J. Dewey, citado por Daniel Pecaute (2001), argumenta que “lo público” se manifiesta en los actos de individuos o grupos, cuyas consecuencias llegan hasta sectores sociales que no están comprometidos en dichos actos, siendo lo público producto de los acuerdos entre individuos y colectivos que interactúan. En los términos mencionados se enmarca el Carnaval Solorienta, el cual es una acción colectiva pública, ya que

los actores, cada uno a su nivel, interactúan entre sí y asumen unas tareas que benefician a todos ellos y llegan hasta vecinos del sector no relacionados con las comunidades educativas.

Para cumplir con los objetivos del Carnaval, los participantes permanentemente deliberan y establecen acuerdos, es decir, llegan a consensos, ya que son necesarios para consolidar una acción colectiva. Pero además, los maestros se reúnen con el fin de desarrollar y estudiar las bases teóricas que fundamentan el proyecto.

Sin embargo, se presentan situaciones donde la acción colectiva puede ser amenazada por criterios o acciones unipersonales. Tal es el caso del colegio La Belleza, donde el rector arbitrariamente decidió que esta institución no participara en el Carnaval, generando descontento entre unos docentes, creando divisiones y un ambiente hostil al interior de la institución. Se gastaron muchos esfuerzos colectivos tratando de resolver los problemas generados y al final se resolvió el conflicto por la intervención del CADEL.

Así mismo, al interior de las instituciones se presentan otro tipo de inconvenientes, especialmente, relacionados con la visión que tienen los maestros sobre la organización escolar.

Entre las dificultades que ha tenido el desarrollo del Carnaval se cuentan las relaciones entre las jornadas mañana y tarde en los colegios en los que solo una jornada participa del Carnaval. Tienen conflictos por la decoración del salón, y visiones muy diferentes sobre el Halloween (Diario investigador).

A diferencia de lo que ocurre con el Halloween, que no demanda un colectivo que lo prepare, el Carnaval es una fiesta colectiva desde su inicio.

Aun cuando los muñeques se elaboraron de manera colectiva, al momento de salir, cada uno cogió el que quiso. No se dio por procesos individuales, sino que entre todos pintaron, cortaron e hicieron todo (Diario docente).

Así pues, el Carnaval se configura como un espacio de acción para pensar, proponer, planear, ejecutar y evaluar en colectivo; espacio que se enriquece con las expresiones individuales. “El Carnaval pone a todos a trabajar juntos”.

Lo público como experiencia formativa y educativa

La mayoría de las celebraciones escolares y de las fiestas organizadas por los adultos para los niños y jóvenes, tienen poco de fiesta. La fiesta como juego, disfrute por el disfrute, gresca y desorden, dilapidación de energía y recursos, es considerada por el pensamiento moderno como algo inmoral, una pérdida de tiempo, como un obstáculo

al desarrollo económico, a la productividad y al progreso (Delgado Ruiz, 1992: 97-114). La celebración escolar es una fiesta cuidadosa y explícitamente domesticada y controlada: forma parte del proceso pedagógico, de la formación e inculcación de valores, de la misión civilizadora de la escuela, aunque con frecuencia se salga de las manos de los maestros y aparezcan “excesos” aprovechando el entusiasmo festivo (Miñana, 2002: 372).

El Carnaval es un proyecto cultural y pedagógico que se convierte en el eje curricular en Los Soches. A partir del tema del Carnaval se definen acciones pedagógicas, se buscan estrategias y se abordan contenidos enmarcados en el PEI, haciendo uso de la autonomía que otorga la Ley a los colegios.

A medida que avanza el año escolar en Los Soches hay transformaciones. Cambian los actores, las acciones y las relaciones. Al igual que en años pasados, el Carnaval en 2008 permite replantear y transformar las prácticas pedagógicas, integrando haceres y saberes en el proceso de aprendizaje, procurando hacer confluír el pensar y el sentir, privilegiando una mirada crítica alrededor de lo que sucede en nuestros países.

A lo largo del año los actores cambian sus roles: los niños se vuelven maestros, hacen gala de sus aptitudes, investigan, proponen, opinan, escriben, diseñan, construyen y asumen otras actitudes frente a su compromiso escolar. Los maestros, a la vez que orientan el aprendizaje de los niños, se transforman en aprendices. Reconocen la necesidad de indagar sobre nuevos temas, sobre nuevas formas de expresión simbólica, sobre nuevos materiales y técnicas artísticas. Los padres se hacen partícipes del Carnaval de una forma espontánea y, a medida que avanza el proyecto, se comprometen más con el desarrollo de sus hijos, quienes encuentran temas diferentes para sus conversaciones, “tienen proyectos en común”.

Motivar la participación activa de los padres de familia nutre y enriquece las relaciones interpersonales de diferentes estamentos de la comunidad educativa, como también todo un proceso de aprendizaje significativo mutuo; se fortalecen además lazos de sentido de pertenencia hacia la institución (Diario docente).

Las acciones y la dinámica escolar se van transformando a lo largo del año, se hace a un lado la rigidez de las horas clase, de los grados, de los espacios. Lo que inicialmente es indagar, exponer, proyectar películas, elaborar carteleras, realizar recorridos acordes con el tema del Carnaval, se convierte en un taller festivo que puede durar varias semanas. Así mismo, el carnaval torna lúdicas las actividades y espacios de aprendizaje, generando relaciones donde cada uno es reconocido por su singularidad y aporte para consolidar un trabajo en equipo.

Todo el colegio estaba reunido en un salón grande del 2° piso, en donde cabían todos los cursos sentados. Cuando llegué ya habían pasado preescolar, 1° y 2°, y comenzaba 3°, que había escogido a Argentina. La primera en pasar fue una niña que leyó algunos datos geográficos, la extensión y la población, de una cartelera que otro niño sostenía junto a ella. Después de la niña, la profesora de 3° complementó mostrando un mapa de Sudamérica en el que estaba resaltada Argentina, habló del clima del país y nombró su capital (Diario investigador).

La fiesta abre un campo fecundo en las relaciones entre escuela y cultura incorporando modalidades no escolares de socialización. La escuela se enriquece con formas de aprendizaje que habían sido excluidas de sus muros por las miradas academicistas y enciclopedistas, como las que parten de la vivencia, del aprender haciendo, del contacto intergeneracional —en especial con los “mayores” y “sabedores”—, del aprendizaje contextualizado y en los lugares apropiados para ello, del aprender como un participar cada vez más activo y con mayor propiedad en una comunidad de practicantes... Y viceversa, la fiesta puede enriquecerse con los recursos tecnológicos, simbólicos de la escuela y, en especial, del aporte y vitalidad de los jóvenes, niños y maestros. Habría que despreocuparse un poco de la obsesión didáctica que sufren la mayoría de educadores respecto al hecho festivo porque, como dice Manuel Delgado, el rito y la fiesta es de por sí “un contrato, un plan de orientación y un manual de instrucciones para experimentar el mundo (...). La dimensión festiva de los grupos humanos [es] como un colosal aparato pedagógico, donde los individuos psicofísicos aprenden cómo interpretar su experiencia del mundo de acuerdo con los imperativos culturales de la comunidad donde se integran” (1992: 84-85). Y esta didáctica festiva tiene poco que ver con programaciones, formulaciones de objetivos, diseño instruccional, explicación de los orígenes, investigaciones históricas... Tiene más que ver con la pragmática, con el *performance*, con la actuación, con los cuerpos en acción (Miñana, 2002: 380).

Lo público y ampliación de las fronteras de la escuela

La mayoría de las veces la fiesta escolar es una celebración cerrada, al interior de sus muros, y a la que en ocasiones se invita a los padres de familia. Sin embargo, el *Carnaval Solorienta* amplía las fronteras de la escuela, buscando nuevos escenarios de aprendizaje, puesto que se programan frecuentemente actividades como salidas, uso del Internet, invitación a personas expertas en el tema del Carnaval y presentación de videos, entre otros. Igualmente, desaparecen esquemas organizativos establecidos, las instituciones y las comunidades educativas interaccionan libremente tras un objetivo común.

Como el Carnaval pretende incidir en la transformación social de los individuos, los esquemas pedagógicos se orientan a la formación crítica y responsable de estudiantes y docentes. Se tiene en cuenta principalmente el entorno, pero se reconoce y examina lo que ocurre más allá y se analiza en función de la incidencia que tiene sobre el contexto.

Con la participación de los niños, quienes afirmaban que últimamente escuchaban en noticias hablar de los conflictos que ha tenido nuestro país con Venezuela y Ecuador, que son países limítrofes con Colombia (Diario docente).

No solamente se rompen las fronteras externas de la escuela, sino también las internas, entre cursos, salones, materias y asignaturas.

Incluso se logra trascender las fronteras legales, al modificar las jornadas (Diario docente).

“Para lo anterior, en este día reunimos a los dos grados motivando un conversatorio donde los niños de grado tercero les contarían con sus propias palabras y naturalidad, a los niños de primero, todo lo que han aprendido de nuestro país” (Diario docente).

Cuando se trata de participar en un trabajo ni siquiera se pregunta ¿éste de qué curso es? (Diario docente).

El Carnaval ha ido más allá de la escuela, sobre él se han realizado varias investigaciones y publicaciones, videos, numerosas presentaciones, e incluso, ha sido galardonado como una experiencia pedagógica exitosa no solo en la Localidad, sino también a nivel distrital.

El día que desfila, el Carnaval se toma “el espacio público”, lo transforma en escenario artístico, en sitio de aprendizaje, encuentro y goce; deja de ser vía de transporte y se convierte en un río festivo de niños y jóvenes danzantes, mostrando sus coloridos tocados, muñeques y comparsas. Pero la fiesta se extiende más allá de los participantes directos, involucrando a los habitantes del sector: vecinos, estudiantes de jardines infantiles, organizaciones barriales, ex alumnos de los colegios y amigos y amigas del Carnaval, quienes en ocasiones participan de los bailes o actúan como observadores.

Sin embargo, existe cierto temor sobre la seguridad misma de los niños el día del encuentro, argumentado en la cantidad de personas y en los problemas que genera un espacio público no siempre seguro.

Personalmente, me parece interesante la posición que asumen las profesoras respecto al carácter público del Carnaval; por un lado les asusta la calle (el espacio del Carnaval), allí los niños pequeños de Los Soches pueden sufrir las agresiones de los niños de otros colegios, ya que por el carácter público del Carnaval no tienen control total sobre los participantes: “hay gente que se mete al Carnaval sin ser nada y entonces grave. Se pierde lo que se ha hecho”. Sin embargo, al mismo tiempo reconocen que este contacto es importante para “visibilizarse”, “mostrarse a los otros colegios”, “hacerse ver” (Diario investigador).

El Carnaval trasciende las aulas, los muros de la escuela, los horarios acostumbrados; llega al vecindario, a la localidad y a la ciudad, convirtiéndolos en espacios de aprendizaje. Convoca a nuevos actores como talleristas, músicos, expertos, dando la oportunidad a niños y docentes de ampliar sus horizontes cognitivos y afectivos.

La aparición de la escuela en un medio hostil, como es el mundo de las relaciones “en público” (Delgado, 1999) caracterizadas por el anonimato, por la inseguridad, por la desconfianza hacia el otro, introduce una nueva reflexión sobre lo público y el carnaval escolar. El carnaval se produce no en una vereda, entre vecinos, como lo sería en Los Soches, sino que en el desfile el carnaval irrumpe en la cotidianidad de la gran ciudad. De ahí, el temor permanente de las maestras —especialmente las responsables de los niños más pequeños— por la seguridad de ellos. Pero también es importante señalar que el carnaval es hoy fundamentalmente una fiesta urbana, propia de las grandes urbes, y que las relaciones sociales a las que invita, no son las relaciones sociales comunitarias, sino las del espacio público, el anonimato, la mera copresencia y co-corporalidad.

En relación con lo anterior, el *Carnaval Soloriental* irrumpe en los barrios del suroriente bogotano resignificando y reinventando el espacio público. La situación de conflicto observada en el desfile por un conductor de una buseta, o la invasión lúdica y gozosa por parte de los niños y jóvenes de espacios que, siendo públicos, son normalmente vedados para ellos (vías públicas dominadas por vehículos), es una ampliación no sólo de las fronteras de la escuela, sino del espacio público para nuevos actores y para nuevos usos.

Tal como señalamos anteriormente, el tipo de comunicación expresiva que caracteriza lo festivo y lo ritual, rompe, traslada, muta las fronteras [...es el tema de la liminalidad en el antropólogo británico Victor Turner (1988)]. Y no sólo las fronteras de la escuela, sino sobre todo las fronteras, los umbrales que marcan las relaciones sociales: entre el que tiene la autoridad y el que tiene que obedecer (profesor/estudiante), entre el que cuida el colegio y el que trabaja como educador (celador/profesor), entre el padre y el maestro, entre el niño y el adulto... La fiesta crea puentes inéditos, novedosos, locos, a manera de un laboratorio social donde se experimentan nuevas relaciones sociales.

Finalmente, vale la pena señalar aquí, la tensión entre el *Carnaval Soloriental* y el Halloween, que se celebran el mismo día. En este caso el Carnaval surge no al servicio o como una extensión del Halloween, sino en oposición y en reacción a él. La escuela —especialmente los profesores— adopta una posición crítica frente a un tipo de fiesta que se percibe como exterior a la escuela y a sus intereses de formación desde una perspectiva ideológica específica. Esto, paradójicamente, aunque fueron precisamente las escuelas las que promovieron inicialmente esta

fiesta en Bogotá (Miñana, 2006). El peso del Halloween, una fiesta en ascenso en la ciudad, se percibe también en la cotidianidad del Carnaval y de alguna manera refuerza al mismo carnaval. Esto fue evidente en el desfile, por ejemplo, cuando muchos niños disfrazados con motivo del Halloween parecían participantes del Carnaval Solorientado, y no del Halloween. El impacto de una fiesta cuidadosamente organizada, a diferencia del Halloween que no es organizado por nadie, se impone en esos momentos sobre el Halloween, aunque al terminar el desfile, es este último el que se impone a lo largo y ancho de la ciudad.

Lo público y el sentido de la propiedad

El Carnaval tiende a realzar el sentido de pertenencia de los niños, ellos invocan que el Carnaval les pertenece. Viven el sentido de propiedad del evento desde el momento mismo en el que participan en la definición del tema, pero también lo hacen cuando investigan, pintan, elaboran muñeques, preparan la comparsa y, especialmente, cuando se recrean el día de la fiesta.

Sobre el Carnaval los niños opinan que: “hacemos muñeques, gorros, bailamos, ensayamos los bailes”, “hacemos tocados, exposiciones” [se refieren a las exposiciones hechas por los profesores y alumnos], “los muñeques los llevamos así y los metemos por todos lados, pa’ que sepan [sic] de qué colegio son y eso”.

Este tiempo, durante las últimas 3 semanas antes de la fiesta, se evidencia un trabajo arduo entre estudiantes y docentes, un ir y venir, un corre-corre, preguntas, sugerencias (...) es tanto el sentido de pertenencia hacia esta actividad, que la señora Florecita de oficios varios y los señores vigilantes hacen parte de este trabajo arduo, pues con su colaboración y ayuda pasan a hacer parte de una gran familia de artistas creativos (Diario docente).

Aunque la mayoría de docentes afirma que el Carnaval les pertenece a ellos y sus instituciones, algunos dicen que “es de Tertulia, de quienes lo organizan”, desentendiéndose de él.

Existen docentes que lo ven como propiedad exclusiva de otros. Para disfrazar la pereza propia. El carnaval es de los niños, de todos, nuestro, de la comunidad educativa (Diario docente).

El nivel de compromiso y participación lleva a que los docentes sientan el Carnaval como propio. Sin embargo, esta apropiación no lleva a que lo crean parte de su patrimonio ni a que lo utilicen para beneficio particular. El Carnaval es de todos, de la comunidad educativa que lo construye y se beneficia de él.

Más aun, la fiesta popular es tal vez uno de los bienes más públicos:

De acuerdo con las categorías conceptuales del análisis económico más ortodoxo, la fiesta debe ser clasificada como uno de los más característicos bienes públicos, de cuya realización se benefician no sólo sus protagonistas titulares, que han invertido en ellas tiempo, trabajo, esfuerzo, dinero y muchos otros recursos escasos, sino todos los demás asistentes que puedan llegar a presenciarla sin haber tenido que aportar esfuerzo alguno, dada la inevitable aparición de externalidades positivas (o beneficios compartidos en común con todos los demás actores externos), que de la fiesta inmediatamente se derivan (Gil, 1991: 163).

Lo público, la participación y la ciudadanía

Las modalidades de participación en el Carnaval son diversas, mientras que las maestras que van a Tertulia se encargan de gestionar, organizar y hacer contactos, otros docentes se comprometen con el proyecto al interior de las instituciones. En el caso de Los Soches y Nueva Delhi todos trabajan, en La Belleza algunos participan y otros no.

Para 2008, el Carnaval logró involucrar a los padres de familia, ya que en años anteriores su presencia y participación fue escasa. Sin embargo, en los otros colegios que participan en el Carnaval no se ha logrado motivar a los padres ni se han hallado estrategias adecuadas para que comprendan la actividad y se relacionen con ella.

La respuesta de los padres de familia al Carnaval en Nueva Delhi, ha sido de resistencia. No solo al Carnaval, sino en general a las nuevas metodologías propuestas. Los conflictos con los padres han generado traslados y cambios de colegios. Las profesoras dicen que se hace necesario estar justificando permanentemente el Carnaval y la metodología frente a los padres (Reunión de *Tertulia Pedagógica*).

Los niños de Los Soches asumen el Carnaval como propio, lo ven como el evento más importante del año escolar. Sin embargo, no fue posible motivar a algunos jóvenes de secundaria. Los docentes plantean que estos pocos adolescentes no se sienten atraídos por el Carnaval y no quieren dedicar su tiempo a esta actividad, lo que evidencia la necesidad de buscar nuevas estrategias, en especial en el proceso de preparación del Carnaval, dándole un carácter más festivo y menos académico a esta fase del proyecto, permitiéndoles que ellos decidan y ofreciéndoles mayor autonomía. El diseño colectivo y unificado del carnaval tal vez no deja margen suficiente para expresar individualidades, identidades y diferencias que los adolescentes y jóvenes están tratando de construir, en oposición con los adultos y los profesores.

Tal como señalamos en un artículo anterior (Miñana, 2002: 374-375), el *Carnaval Soloriental* es una iniciativa que surgió en un marco de cambio ideológico y de

crítica cultural al folclore y a la escuela como institución que se produjo en los años 70 y comienzos de los 80, es una reelaboración o reinención de la tradición popular, ligada a algunos movimientos de izquierda y a grupos que habían sido silenciados e invisibilizados durante años y que se apropiaron de las mismas escuelas que anteriormente los habían negado, para impulsar sus proyectos o aspiraciones identitarias, sociales o políticos. Se produce un activismo cultural ligado a movimientos sociales y de izquierda que va a tener también su expresión en el campo de las relaciones entre fiesta y escuela. El encuentro entre fiesta y escuela se revela también como un lugar de lucha ideológica, de confrontación y, a veces, de convivencia entre diferentes posiciones, es decir, un espacio de construcción de ciudadanía.

Fiesta y escuela se constituyen en una especie de “laboratorio” social y cultural donde especialmente algunas maestras y maestros, como líderes culturales, exploran, experimentan, inventan y recrean nuevas relaciones entre escuela y sociedad. Estos cambios en las formas de transmisión e interacción, tanto en la escuela como fuera de ella, transforman asimismo la escuela y la fiesta (Miñana, 2002: 380).

La escuela pública no es algo realmente existente, sino más bien un “deber ser” y, en este sentido, algo a ser tanto defendido como construido. Como señala el manifiesto *En defensa de la escuela pública* de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), que agrupa a 12000 Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, no se puede seguir confundiendo la Escuela Pública con la Escuela Estatal:

La Escuela Estatalista puede ser, y con frecuencia ha sido, dogmática y adoctrinadora. La Escuela Pública ha de poner en manos de la Comunidad Educativa la gestión de los Centros (...). La Escuela Pública es una filosofía, es un concepto educativo y un modelo pedagógico. Supone reconocer el derecho de todos a la educación y adoptar las medidas presupuestarias y legales para hacerlo efectivo (...). La escolarización obligatoria y gratuita es un requisito previo para la Escuela Pública, pero no deben confundirse, en modo alguno, ambos conceptos (CEAPA 2008).

La cualidad que hace que una experiencia sea genuinamente “educativa” es la misma que hace que ésta sea pública, lo cual permite pensar lo público desde la especificidad de la práctica pedagógica. Se trata de una cualidad que debe ser valorada a partir de la naturaleza de las interacciones que genera, de sus efectos sobre los sujetos (eso es en el tipo de sujetos que contribuye a construir) y de su contribución a la definición y potenciación de unos intereses comunes definidos de manera libre y democrática.

Bibliografía

- Bobbio, Norberto. “Público/privato”. En: *Enciclopedia*. Editado por R. Romano, pp. 401-415. Torino: Giulio Einaudi, 1980.
- Cefaï, Daniel y Dominique Pasquier (Edits.). *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Paris: PUF, 2003.
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CE-APA). “En defensa de la escuela pública”. 2008. (en línea), disponible en: <http://www.ceapa.es/>, consultado: octubre de 2008.
- Delgado Ruiz, Manuel. *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Delgado Ruiz, Manuel. *La festa a Catalunya, avui*. Barcelona: Barcanova, 1992.
- Dewey, John. *El público y sus problemas*. Buenos Aires: Ágora, 1958.
- Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1995.
- Gil Calvo, Enrique. *Estado de fiesta. Feria, foro, corte y circo*. Madrid: Espasa-Calpe, 1991.
- Joseph, Isaac. “La notion de public: Simmel, l’ecologie urbaine et Goffman” En : *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier: 329-346. Paris: PUF, 2003.
- Miñana Blasco, Carlos. “Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. Sobre algunos usos, abusos y desusos de la cultura popular en la escuela”. En *III Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Folclórico de los Países Andinos. Legado e influencia española. Granada (España)*, 2002. Memorias, Bogotá, 368-386, (en línea), disponible en: http://www.unal.edu.co/red/articulos_ponencias.htm
- Miñana Blasco, Carlos. “Halloween y Carnaval: dos recetas para cocinar una fiesta en el caldero urbano de Bogotá”. En *Maguaré*, (20):65-98. 2006.
- Pecaut, Daniel (dir.). “Crisis y construcción de lo público”. En: *V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector; Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil*, Bogotá: 103-131. 2001. (en línea), disponible en: www.colombiatercersector.org

Puelles Benítez, Manuel de. “Estado y Educación: una relación histórica,” En: *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Editado por A. Ruiz. Madrid: Biblioteca Nueva: 17-48. 2002.

Quéré, Louis. “Le public comme forme et comme modalité d’expérience”. En : *Les sens du public. Publics politiques, publiques médiatiques*. Editado por D. Cefaï y D. Pasquier: 113-134. Paris: PUF, 2003.

Rodríguez, José Gregorio (ed.). *La investigación en la escuela*, Bogotá: U. Nacional de Colombia, 1998 (en línea), disponible en: <http://www.unal.edu.co/red/publicaciones.htm>.

Rodríguez, J.G.; Miñana, C.; Sáenz, J., y otros. “Saberes locales construcción de lo público en la escuela”. Informe Final. Universidad Nacional. Programa RED, Bogotá, Febrero de 2008.

Turner, Víctor. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus, 1988.

CAPÍTULO

14

La apertura del aula de ciencias para promover el desarrollo del pensamiento algebraico: el caso del profesor Simón, participante del Proyecto PROMICE¹

Cecilia Agudelo-Valderrama y Rodolfo Vergel

Muchos educadores matemáticos y del área de ciencias, así como las actuales reformas curriculares de estas áreas, en varios países, han abogado por un enfoque curricular interdisciplinario y de resolución de problemas para procurar un aprendizaje conectado y significativo, por parte de los estudiantes (ver, por ejemplo, Kilpatrick, Swafford y Findell, 2001; National Council of Teachers of Mathematics, 1989, 2000; National Research Council, 1996), y para que el logro de una comprensión profunda de los temas y conceptos enfocados promueva el desarrollo de una actitud ciudadana crítica (Agudelo-Valderrama, 2007; Department of Education and Training, 2003). Sin embargo, es poco lo que se sabe —particularmente, en el contexto colombiano— sobre las posibilidades que ven los profesores de matemáticas y ciencias para incorporar un enfoque interdisciplinario en su práctica de enseñanza. El proyecto PROMICE, de donde surge esta publicación, se desarrolló con la intención de encontrar luces al respecto.

1 PROMICE: Promoción de un enfoque interdisciplinario y de resolución de problemas en el inicio del trabajo algebraico escolar: integrando contextos de ciencias y el uso de tecnología digital. Proyecto de investigación que se enmarcó en el tema “Currículo y transformación pedagógica” de la Convocatoria 427 – Idep-Colciencias 2007.

El estudio de caso que se enfoca en esta publicación describe las concepciones, esto es, el conocimiento, las creencias y las actitudes² de un profesor de ciencias sobre la naturaleza del conocimiento y sobre su propia práctica de enseñanza, y está basado en información recolectada durante un período de 12 meses, en el contexto del proyecto PROMICE. Además de abrirnos la entrada a un trabajo del aula de primaria que favorece el establecimiento de conexiones, por parte de los niños, entre las ideas que desarrollan en su trabajo de ciencias y la identificación de relaciones entre cantidades que cambian, este estudio nos da luces sobre el rol que la forma de saber la materia que enseña un profesor y sus creencias sobre su “eficacia personal” tenía sobre (i) su pensamiento en relación con la incorporación de enfoques de integración entre matemáticas y ciencias, y (ii) sus concepciones de las determinantes de su práctica de enseñanza.

El proyecto PROMICE

Este proyecto de investigación fue concebido como una forma de contribuir a un proceso de exploración de las posibilidades de desarrollo curricular, a través de la organización de equipos de trabajo entre profesores e investigadores, promoviendo el aprendizaje conectado y significativo en matemáticas y ciencias. El proyecto de investigación incorporaba un Programa de Desarrollo cuyo propósito era involucrar activamente a los profesores participantes (ocho de matemáticas³ y cinco de ciencias de tres colegios de Bogotá que atienden estudiantes de comunidades en desventaja socioeconómica) en la creación de innovaciones interdisciplinarias de aula para promover el desarrollo del pensamiento algebraico en el contexto del aula de ciencias.

Una vez que los profesores habían participado en una serie de talleres que proporcionó espacios para explorar y discutir situaciones de aula —en donde la integración de los conceptos de matemáticas y ciencias estaba presente— investigadores y profesores trabajaron en equipo para diseñar, implementar y documentar innovaciones curriculares, en donde el contexto de aprendizaje en ciencias apoyaba el trabajo de involucrar a los estudiantes en “pensar algebrai-

2 Para Agudelo-Valderrama (2005), el término concepciones incluye además del conocimiento, las creencias y las actitudes de los profesores. Aunque el conocimiento y las creencias se entrelazan de alguna forma, el conocimiento requiere cierta evidencia que las creencias no requieren (Cooney, 2001). A diferencia del conocimiento, implícita en las creencias está “la disputa” como connotación (Thompson, 1992) (i.e., la persona es consciente de que otros pueden pensar en forma diferente), y además, en las creencias está presente el factor afectivo (Furinghetti y Pehkonen, 2002; McLeod, 1992). Las “actitudes” son constructos afectivos de larga duración (McLeod, 1992) o predisposiciones estables a responder en ciertas formas frente a ciertas situaciones. Las creencias y las actitudes se han incluido dentro de las “concepciones” en este estudio, pues se ha demostrado que las creencias y actitudes de los profesores “influyen poderosamente en su enfoque de trabajo” (Ernest, 1989:25).

3 Eran once profesores de matemáticas, pero tres de ellos no se involucraron en la creación de innovaciones curriculares.

camente”; el trabajo algebraico, a su vez, contribuía al desarrollo del concepto que se estaba enfocando en ciencias. El trabajo en equipo con los profesores representó un contexto muy valioso para la secuencia de actividades de recolección de información-secuencia que fue diseñada con el propósito de investigar las concepciones de los profesores sobre la naturaleza del conocimiento y de los factores determinantes de su propia práctica de enseñanza.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de la secuencia de actividades a través de la cual se recogió información de los profesores. La secuencia completa de la recolección de información del proyecto en general, que incluyó información de los grupos de alumnos con quienes se trabajó, puede verse en Agudelo-Valderrama y Vergel (2009).

Tabla 1: Secuencia de actividades de la recolección de la información de los profesores participantes en el proyecto

Fases	Instrumentos/Formas/Fuentes de recolección de la información
Primera Exploración inicial de las concepciones del grupo de profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario inicial a todos los profesores participantes * • Entrevista de seguimiento al Cuestionario inicial - (Entrevista 1)
Segunda Ejecución del programa de trabajo con los profesores participantes (ver la Tabla 2 en el Apéndice): Etapa 1: Inducción Etapa 2: Construcción, puesta en acción y documentación de una innovación curricular Etapa 3: Evaluación, por parte de cada equipo de profesores, de su trabajo desarrollado	<ul style="list-style-type: none"> • Diarios del trabajo de campo de cada investigador • Documentos de planeación y seguimiento de los seminarios, y grabaciones de sesiones de interacción con los profesores • Entrevista 2 – para hablar con cada profesor sobre las dificultades experimentadas en el trabajo de su proyecto • Sesiones de interacción con los profesores durante el proceso de diseño e implementación de la innovación curricular, y documentos de trabajo que evidencian el proceso de trabajo seguido • Observación en las aulas de los profesores al colaborar con ellos en la implementación de la innovación diseñada
Tercera Evaluación del trabajo del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario final a todos los profesores participantes • Entrevista de seguimiento al Cuestionario final – (Entrevista 3) • Sesión de socialización del trabajo desarrollado por cada grupo de profesores e informe final de sus proyectos de aula

* Los cuestionarios diseñados tanto para los profesores de matemáticas como para los de ciencias fueron objeto de un estudio piloto (ver Agudelo-Valderrama y Vergel, 2009).

¿Por qué promover el desarrollo del pensamiento algebraico en el contexto de ciencias y educación ambiental?

Cuando pensamos en los contextos de trabajo que se pueden enfocar en el área de ciencias y educación ambiental, se abre un campo muy grande de posibilidades para involucrar a los niños, y a los estudiantes en general, en procesos de identificación y expresión de regularidades y relaciones entre conjuntos de datos que se recogen o que están disponibles para el trabajo de aula. Este trabajo, por estar sentado en un contexto del mundo concreto y familiar del estudiante, ayuda a dar significado y a apoyar el proceso de desarrollo del concepto (multifacético) de variable, el cual constituye el corazón del pensamiento algebraico. En el contexto de ciencias existen varios tipos de variables (e.g., de acuerdo con la naturaleza de los datos: variables categóricas, ordinales, discretas y continuas. Ver, por ejemplo, Johnson, 2006); también existen relaciones cualitativas u ordinales y cuantitativas entre diferentes tipos de variables. Como se resalta en los “Lineamientos curriculares de ciencias y educación ambiental” (Ministerio de Educación Nacional – MEN, 1998), los procesos de trabajo con variables cuantitativas —esto es, discretas y continuas, que constituyen el foco de atención en el inicio del trabajo algebraico escolar— están en el centro del pensamiento científico:

En (...) [el] segundo nivel [que puede abarcar los grados cuarto, quinto y sexto] se hace énfasis sobre el hecho de que al formular una hipótesis se haga en términos de relaciones ordinales o cualitativas⁴ (hipótesis de la forma “cuanto mayor sea la cantidad A, mayor será la cantidad B”, por ejemplo) y que la posible existencia de esta relación se sustente en un conjunto de argumentos bien relacionados entre sí; en otras palabras, que el estudiante cuente con una teoría explicativa para respaldar su hipótesis (...) El tercer nivel (que abarca los grados séptimo, octavo y noveno) incluye un elemento más con respecto al anterior: las relaciones no sólo pueden ser ordinales sino que, además, deben poderse expresar en términos cuantitativos, (el estudiante debe poder decir algo así como lo siguiente: “La cantidad B es igual al doble de la cantidad A” o “la cantidad B es igual a cuatro veces la cantidad A más una cantidad K constante ...”) [...] En el octavo subnivel se adiciona un elemento más relacionado con lo que venimos de señalar: poder expresar las relaciones cuantitativas en términos de ecuaciones lineales y poder utilizarlas como modelos algebraicos de una cierta relación entre variables del mundo físico. En otras palabras, el estudiante debe poder formular un modelo algebraico lineal que describa adecuadamente un determinado proceso que se da en un sistema físico (p. 122).

Como es claro en la cita anterior, el establecimiento y expresión de las relaciones que hay entre variables que están presentes en las diversas situaciones y fenómenos físicos que son objeto de estudio en ciencias, están en el centro del pensamiento científico, el cual se extiende al campo de la educación ambiental. Las implicaciones de los planteamientos anteriores son claras: el profesor de

4 Entre variables que representan cantidades relacionadas con las magnitudes presentes en la situación o fenómeno estudiado [Nota adicionada por los autores].

ciencias necesita desarrollar no sólo una comprensión profunda de los conceptos matemáticos que se encuentran inmersos en el conocimiento científico, sino, además, de los posibles procesos de formación de estos conceptos por parte de los estudiantes. Como se enfatizó en Agudelo-Valderrama (2000), en las situaciones del mundo real se trabaja con magnitudes y, por lo tanto, los números van acompañados de la unidad de medición como es necesario hacerlo en el contexto de ciencias (o en el contexto de la aritmética), mientras que la variable en álgebra representa números. El profesor debe estar consciente de esta diferenciación y de las posibles dificultades que ésta puede introducir en el proceso de construcción del concepto de variable por parte de los estudiantes.

En el trabajo con los niños de temprana edad (que puede corresponder al planteado para los grados de cero a tercero, según MEN, 1998), los niños se involucran en procesos de observación, exploración y planteamiento de preguntas sobre, por ejemplo, los objetos físicos, los seres vivos y los fenómenos en general; desarrollan su capacidad para observar, describir características de objetos y, luego, para hacer comparaciones e identificar patrones o relaciones simples (Qualifications & Curriculum Authority, 2007; MEN, 1998); es decir, para establecer generalizaciones (Mason, Graham, Pimm y Gowar, 1999). Estos procesos de pensamiento son comunes en varias áreas del currículo escolar y especialmente en matemáticas y ciencias.

Los niveles de complejidad señalados anteriormente para describir los posibles procesos de pensamiento y acción por los que pueden pasar los estudiantes —de acuerdo con etapas cognitivas y el uso de diferentes “códigos lingüísticos” (MEN, 1998)— representan ilustraciones importantes que sugieren posibles contextos para apoyar los procesos de formación del concepto de variable que pueden ser de gran utilidad tanto para profesores de ciencias como de matemáticas. En el trabajo del profesor Simón⁵, que presentamos a continuación, podemos ver un esfuerzo por integrar el trabajo del contexto de ciencias con el desarrollo de procesos de pensamiento algebraico (variacional). Aunque este caso no es un ejemplo representativo del tipo de integración que se dio en el trabajo de varios equipos de profesores de PROMICE (i.e., diseñar, implementar y documentar innovaciones curriculares, en donde el contexto de aprendizaje en ciencias apoyara el trabajo de involucrar a los estudiantes en “pensar algebraicamente”, y el desarrollo de este pensamiento algebraico, a su vez, contribuyera al desarrollo del concepto que se estaba enfocando en ciencias), lo hemos seleccionado porque ilustra una manera de promover en niños de temprana edad el desarrollo de su capacidad para identificar regularidades y expresarlas—capacidad resaltada anteriormente como componente de los procesos de pensamiento que se desarrollan desde temprana edad en ciencias y matemáticas.

5 El nombre del profesor ha sido cambiado para garantizar su anonimato.

El caso del profesor Simón

Simón, quien es licenciado en Biología, es el profesor de Grado 3 en un colegio privado que atiende estudiantes de los niveles socioeconómicos de Estratos 1 y 2. La jornada de trabajo en este colegio es de 7 a.m. a 2 p. m. Simón declaró en la Entrevista 1 que se había vinculado al proyecto PROMICE porque le parecía “interesante” y porque le parecía que con ello iba a recordar lo de su tesis de grado, además, “para aprender un poquito de matemáticas”. Durante la Entrevista 1 y los dos primeros seminarios, en los que compartió con el grupo de colegas sus perspectivas para el aula y el trabajo de reciclaje que había desarrollado con los niños de Grado 2, Simón mostró entusiasmo y motivación por participar en el proyecto.

Simón inició su participación en este estudio proyectando una posición altamente progresista en relación con la naturaleza del conocimiento y del propósito de su enseñanza; se presentó como un defensor del trabajo interdisciplinario en el aula, resaltando que éste debía considerarse “no sólo con las ciencias naturales sino en todas las materias”, pues “no se pueden separar unas de otras ya que estamos formando personas integrales”.

(...) A mi manera de pensar, y en el trabajo que he tenido acá [en este colegio], siempre me parece que es muy, muy difícil segregar el conocimiento de manera que el niño aplique la matemática en dos horas de clase, y luego ciencias naturales, y luego sociales y demás . . . uno siempre ha tenido como ese cuestionamiento de por qué el conocimiento siempre se lo dieron separado; tal vez hoy en día uno puede entender —después de estudiar y entender mucho— por qué, por ejemplo, se siguen dando las matemáticas y todas las materias separadas; pero pues la idea es integrarlas. Yo que trabajo con niños pequeños, planteo un proyecto que les guste a ellos y ahí trabajo el resto de materias, y así lo hago con los pequeños. (Entrevista 2).

También explicó, con gran ahínco, que una prioridad importante en su enseñanza era el establecimiento de conexiones entre diferentes temas estudiados en diversas materias; que eso era lo que él hacía porque enseñaba casi todas las materias, y que eso lo podía hacer porque el colegio le daba autonomía curricular. El principal logro que quería observar era “que los niños [adquirieran] un actitud científica; esto no quiere decir que desarrollen los pasos metódicos del método científico sino que logren una manera de ver las cosas, que logren tener curiosidad, que puedan observar una situación y analizarla” (Entrevista 1).

Sobre las tres sesiones de trabajo —de las cinco que se realizaron en la Universidad durante la etapa de inducción— a las que Simón asistió, afirmó que habían sido “interesantes”, pero que, cuando hacían énfasis en las matemáticas, no entendía mucho y que al interactuar con los demás profesores se había dado cuenta de que

(...) esa sensación que uno siente también la sentían ellos [los demás profesores participantes] ... se siente uno chiquitico... al hablar con los profesores de matemáticas porque usan un lenguaje muy técnico (Entrevista 1).

Una vez terminó el trabajo correspondiente a la etapa de inducción, Simón se mostró renuente a continuar en el proyecto y le manifestó a la asesora que se retiraba de éste porque el colegio no le estaba facilitando el tiempo necesario durante la jornada, como se le había informado en el momento de su vinculación. También había otro tipo de limitantes para Simón:

No creo que pueda trabajar con el profesor de matemáticas porque hay muchas cosas que no le entiendo; él usa un lenguaje muy técnico... y, además, llevar un diario es un trabajo muy grande para mí que no puedo cumplir; no tengo el tiempo necesario.

¿En verdad el entusiasmo por el trabajo que Simón había mostrado durante febrero y marzo de 2008 se había perdido totalmente? Después de un diálogo con la asesora, durante el cual ella se ofreció para que trabajaran como si ella fuera su compañera del área de matemáticas del colegio, Simón acordó trabajar “juiciosamente” en el diseño de un proyecto de aula para su Grado 3°. Durante septiembre y octubre Simón empezó a reunirse con la asesora y a trabajar con gran compromiso; empezó a concertar reuniones de trabajo para realizarse en el colegio y a interactuar por Internet con la asesora, a pesar de que le tocaba ir siempre a un Café-Internet para hacerlo⁶; también empezó a escribir un diario centrado en las aclaraciones o preguntas que surgían en cada sesión realizada.

Simón se mostraba tenso cuando se empezaba a hablar del tipo de trabajo de los niños que podría incluirse dentro del ‘pensamiento numérico’ o cuando se consideraban preguntas como la Pregunta 1, que estaba relacionada con el tipo de trabajo de aula que se estaba diseñando: “Pregunta 1: Gloria tiene 2 años más que Martha. Si Martha tiene 20 años, ¿cuántos años tiene Gloria?”

Ese tipo de preguntas siempre me han dado problema ...A mí las matemáticas me indisponen! ...El libro de Mason, el de Raíces del álgebra [libro que le fue entregado a cada participante y que está dedicado a profesores de matemáticas de primaria], en mis manos no tiene sentido; yo leo eso y no entiendo nada; ¡me indispongo! (Segunda sesión de trabajo en equipo, septiembre, 2008).

Pero Simón estaba dispuesto a involucrarse realmente en el trabajo que había acordado desarrollar. En la tercera sesión (en total fueron 5 para el diseño de la actividad), cuando ya él había desarrollado, en su aula de ciencias, tres sesiones centradas en el tema “Los dinosaurios”, que servirían de contexto para la secuencia

6 Ni en el colegio ni en la casa de Simón había servicio de Internet.

de su innovación curricular, Simón decidió abrir su aula, pues acordó que él y la profesora de matemáticas (la asesora) trabajarían en el aula juntos.

El trabajo innovador de Simón

El propósito básico que Simón identificó para la secuencia de actividades diseñada en el contexto del proyecto PROMICE era: “Involucrar a los niños en la identificación de regularidades a partir de la consideración del *largo* de los dinosaurios (Apatosaurio, Tiranosaurio-rex y Triceratops)”. Simón mostró ser un profesor de posiciones progresistas en su aula, en donde su principal preocupación era centrar la atención en el pensamiento y dificultades de los niños.

En las tres sesiones iniciales sobre “Los dinosaurios”, Simón y los niños trabajaron en la búsqueda y luego en la discusión y organización de información sobre diferentes aspectos de los dinosaurios, incluyendo sus tamaños y sus formas de alimentación. Según el plan de trabajo de Simón, la secuencia de actividades pretendía incluir o tocar conceptos de las dos áreas que se podían nombrar así:

Ciencias: clasificación y características generales de dinosaurios; características físicas; preconceptos de evolución. *Matemáticas*: pensamiento numérico; pensamiento métrico; inicios de pensamiento variacional (diario de Simón).

En el Apéndice se muestra la Hoja de trabajo N° 1 que fue el foco de atención durante la primera sesión en la que Simón y la asesora trabajaron colaborativamente en el aula. El juego completo de materiales que fue entregado a cada niño(a) se puede ver en Agudelo-Valderrama y Vergel (2009). Se propuso tomar el aspecto del tamaño de los dinosaurios, centrándose en su largo, para plantear la pregunta abierta, exploratoria que, al contrario de la Pregunta 1 antes mencionada, creara espacios para la consideración de variación condicionada. Esta variación resultaría de los valores escogidos por cada niño o niña, que luego serían retomados con ellos(as) (en plenaria) para promover la reflexión sobre el número de respuestas o posibilidades que se daban para contestar la pregunta. Simón quiso que antes de esta sesión de trabajo en el aula, se hiciera un sondeo (o prueba piloto) de la pregunta dada en la Hoja de trabajo N° 1 para ver qué dificultades o facilidades tenían en la comprensión de la pregunta. Se decidió hacer el sondeo usando una pregunta del estilo de la Pregunta 1 con los niños de Grado 2. Lo mismo hizo Simón con los niños de Grado 3°, en donde se desarrollaba la innovación, dedicando cerca de media hora al enfoque y discusión de las diferentes interpretaciones de los niños y de las dificultades asociadas a la forma de expresión usada en la pregunta.

Los niños y Simón se involucraron, inicialmente, en una discusión en relación con las condiciones que, según la pregunta, debían cumplir los valores que se

les daba a los dinosaurios. Simón sugirió: “primero, escriban los números de las medidas de cada dinosaurio y, luego, tracen las barras que representan esas medidas”. La tabla que se presenta a continuación, es la que estaba en el tablero cuando ya Simón había pedido a 6 de los 24 niños de su clase que dijeran las medidas que cada uno(a) había dado a cada dinosaurio. Los niños debían dar los datos y explicar cómo los habían hallado.

Medida del largo de los dinosaurios (en metros)

	T- Rex	Apatosaurio	Triceratops
Ángela	20	24	18
Paola	6	10	4
Marina**	10	16	
Silvana	3	7	1
Mateo	12	16	10
Maribel	10	14	8

Cuando los niños explicaban por qué esos eran los valores, estaban identificando qué permanecía constante (qué no cambia) y qué no permanecía constante (qué cambia). Estaban identificando una regla para asignar las medidas a los dinosaurios: la regla de variación dada en la pregunta. El ejemplo de Marina (ver la tabla) abrió una oportunidad muy importante para que ella misma y otro compañero clarificaran y revisaran lo que estaban pensando⁷. Simón siempre quería dedicar tiempo y espacio a los niños que mostraban alguna dificultad, pero el hecho de que hubieran establecido esta regla tan rápidamente lo llevó a la decisión de pedirles que expresaran las medidas de cada dinosaurio en decímetros—explicando (escribiendo en su cuaderno) cómo hacían para convertir esas medidas a decímetros— y que luego dijeran cómo era la regla para calcular las medidas de los dinosaurios, en decímetros.

En la sesión siguiente, Simón les presentó a los niños una nueva tabla de datos que mostraba diferentes posibilidades de las medidas de los tres dinosaurios y les pidió que identificaran la regla para asignar las medidas; 23 de los 24 niños lograron identificar fácilmente la regla que mostraban los datos dados.

Los niños realmente disfrutaron de lo que hicieron en la secuencia de actividades desarrollada y lograron desempeñarse en una situación en donde, a partir de una pregunta abierta simple, se logró cambiar el formato de la clase de aritmética que normalmente hace centrar el pensamiento de los niños en preguntas de una única

⁷ Según la organización de la información que Simón hizo, 15 niños dieron una medida desde su imaginación y 9 midieron con regla la longitud de la barra roja dada para el dinosaurio de la figura, y usaron ese dato para calcular las medidas de los otros dinosaurios. Todos los niños dibujaron barras que, de alguna manera, representaban los valores que habían dado.

respuesta como en la Pregunta 1. En la sesión de socialización de los trabajos desarrollados (diciembre de 2008), Simón declaró ante todos los participantes del proyecto PROMICE: “...en el trabajo en equipo se aprende mucho”. Sin embargo, a partir de este momento, volvieron a aparecer, para Simón, las grandes “limitaciones de tiempo” y la imposibilidad para dedicar “aunque fuera un pequeño espacio” para interactuar con los asesores y elaborar algunos documentos finales que mostrarían los logros del trabajo que había realizado en su proyecto de aula. Según Simón, las limitaciones se debían a la cantidad de responsabilidades que tenía en su trabajo en el colegio⁸.

Discusión

En Agudelo-Valderrama (2002) se plantearon algunas ideas generales en relación con las posibles formas de promover el desarrollo del pensamiento algebraico en la escuela primaria. El caso de Simón brinda ideas concretas sobre el trabajo que un profesor de ciencias desarrolló en su aula de Grado 3°, con el ánimo de introducir a los niños en el trabajo de establecer conexiones entre cantidades que cambian, a partir del trabajo que desarrollaba en la clase de ciencias.

Como las evidencias lo muestran, involucrarse en un proceso de construcción de una innovación curricular con el propósito señalado anteriormente y que, además, emergiera del trabajo de ciencias, para Simón representaba un gran reto, dada su actitud inicial de temor hacia las matemáticas. Sin embargo, la importancia que Simón veía en integrar conceptos de matemáticas y de ciencias para apoyar a los niños en el establecimiento de significado en su trabajo matemático, lo llevó a hacer esfuerzos para involucrarse en un proceso de aprendizaje a pesar de las limitaciones de tiempo y de falta de recursos, como el acceso a Internet, para interactuar fácilmente con la asesora. Esto es evidencia de una actitud positiva, por parte de Simón, hacia su práctica de enseñanza y de su percepción de una “eficacia personal”⁹ (Philippou y Christou, 2002) alta ya que, a pesar de su falta de gusto por las matemáticas, se involucró activamente en un proceso de aprendizaje que le ayudara a profundizar en cómo apoyar a los niños en el desarrollo de su pensamiento variacional. A la vez, esto es evidencia de que Simón consideraba su conocimiento de las matemáticas como una determinante muy importante de su práctica de enseñanza. A pesar de señalar, en varias ocasiones, “el factor tiempo” como una limitante grande para el trabajo, durante la segunda etapa prevista para el desarrollo del proyecto (ver el Apéndice), Simón puso en un segundo plano dicha limitante para lograr su meta (con el apoyo de la asesora) de poder crear una innovación curricular que involucrara algunos elementos del pensamiento variacional.

8 Simón trabaja en un colegio de Jornada B : Estos colegios inician el año académico en septiembre y terminan en junio.

9 Según Philippou y Christou (2002), basados en Bandura (1997), la percepción de la eficacia personal de un(a) profesor(a) se puede definir como “la seguridad que un(a) profesor(a) tiene en sus capacidades para organizar y orquestrar ambientes de aprendizaje efectivos” (p. 216).

El caso del profesor Simón es representativo de un pequeño subgrupo de profesores de ciencias y de matemáticas que participaron en el proyecto PROMICE. Estos profesores se involucraron activa y comprometidamente en el desarrollo del trabajo de aula propuesto, creando estrategias para sobreponerse a las limitantes que el factor *tiempo* y otros factores del contexto escolar representaban para ellos, y proporcionaron, así, evidencias de su actitud positiva hacia el aprendizaje profesional, dejando ver que, para ellos, los factores determinantes de su práctica de enseñanza son principalmente de tipo *interno* (i.e., factores como su conocimiento y sus disposiciones). Las evidencias obtenidas en este estudio que se desarrolló con profesores de ciencias y matemáticas son consistentes con los hallazgos de Agudelo-Valderrama (2004, 2005) sobre las concepciones de su práctica de enseñanza del ‘inicio del trabajo algebraico escolar’ de un grupo de trece profesores de matemáticas colombianos. Los profesores que hacían énfasis en una enseñanza para la comprensión y la creación de significado (i.e., conocimiento producido internamente) mostraban una actitud positiva hacia el cambio en su enseñanza; se sentían motivados por involucrarse en procesos de aprendizaje profesional y capaces de diseñar y organizar ambientes de aprendizaje efectivos (i.e., alta eficacia personal); para ellos, los factores determinantes cruciales de su práctica de enseñanza eran principalmente *internos*.

A pesar de evidenciar conciencia sobre el impacto que su conocimiento y su disposición como profesores tienen en su práctica de enseñanza, estos profesores se unieron al grupo completo de participantes para enfatizar la gran influencia que el factor tiempo tiene —dadas las estructuras y arreglos institucionales— en la posibilidad de involucrarse activamente en un trabajo continuo de aprendizaje profesional que, como el promovido por el proyecto PROMICE, propicie el desarrollo curricular. Estos hallazgos tienen implicaciones claras para los responsables de los aspectos administrativos y organizacionales del sistema educativo distrital. ¿Hasta dónde es posible lograr que los profesores se conviertan en constructores permanentes del currículo, si la creación de espacios —dentro de la jornada laboral— para que los profesores interactúen con sus colegas y se involucren activamente en un proceso continuo de aprendizaje profesional, no hace parte de la cultura de la escuela?

Referencias bibliográficas

- Agudelo-Valderrama, C. Una innovación curricular que enfoca el proceso de transición entre el trabajo aritmético y el algebraico. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000.
- Agudelo-Valderrama, C. “Promoción del pensamiento algebraico en la escuela primaria: una propuesta que cobra sentido de acuerdo con nuestras concepciones sobre el conocimiento matemático”. En: *Aula Urbana*, No 37. 2002.
- Agudelo-Valderrama, C. Explanations of Attitudes to Change: Colombian Mathematics Teachers’ Conceptions of their Own Teaching Practices of Beginning Algebra. Melbourne, Australia: Unpublished Ph.D. thesis, Monash University, 2004.
- Agudelo-Valderrama, C. “Explicaciones de ciertas actitudes hacia el cambio: las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas colombianos(as) sobre los factores determinantes de su práctica de enseñanza del álgebra escolar”. En: *Revista EMA*, 10(2)- 10(3), 375-412. 2005.
- Agudelo-Valderrama, C. “La creciente brecha entre las disposiciones educativas colombianas, las proclamaciones oficiales y las realidades del aula de clase: las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas sobre el álgebra escolar y el propósito de su enseñanza.” En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 43-62. 2007.
- Agudelo-Valderrama, C. y Vergel, R. Proyecto PROMICE – “Promoción de un enfoque interdisciplinario y de resolución de problemas en el inicio del trabajo algebraico escolar: integrando contextos de ciencias y el uso de tecnología digital”. Informe final del Proyecto PROMICE – Código 86 de 2007. Bogotá: Centro de documentación IDEP, 2009.
- Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman y Co., 1997.
- Cooney, T. J. Considering the paradoxes, perils and purposes of conceptualizing teacher development. En: F. Lin, T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of Mathematics Teacher Education* (9-31). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001.
- Department of Education and Training. *Middle Years Pedagogy Research and Development*. Australia: Victoria, 2003.

- Ernest, P. The knowledge, Beliefs and Attitudes of the Mathematics Teacher: a model. En: *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 13-33. 1989.
- Furinghetti, F. y Pehkonen, E. "Rethinking characterizations of beliefs". In G. Leder, E. Pehkonen y G. Törner (Eds.), *Beliefs; A hidden variable in mathematics education?*(39-57). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- Johnson, K. *New Science for you*. London: Nelson Thornes, 2006.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. y Findell, B. *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2001.
- Mason, J., Graham, A., Pimm, D. y Gowar, N. *Raíces del álgebra/Rutas hacia el álgebra*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1999.
- McLeod, D. B. Research in affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (575-596). Nueva York: MacMillan, 1992.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: Magisterio, 1998.
- National Council of Teachers of Mathematics. *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston VA, 1989.
- National Council of Teachers of Mathematics. *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston VA, 2000.
- National Research Council. *The National Science Education Standards*. Washington D.C.: National Academy Press, 1996.
- Philippou, G., y Christou, C. "A Study of the Mathematics Teaching Efficacy Beliefs of Primary Teachers". En: G. Leder, E. Pehkonen & G. Torner (Eds.), *Beliefs; a hidden variable in mathematics education?* (pp. 211-232). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- Qualifications & Curriculum Authority. *The National Curriculum for England – Science*. 83 Picadilly, London, W1J 8QA, 2007.
- Thompson, A. "Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research". In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: MacMillan, 1992.

Apéndice

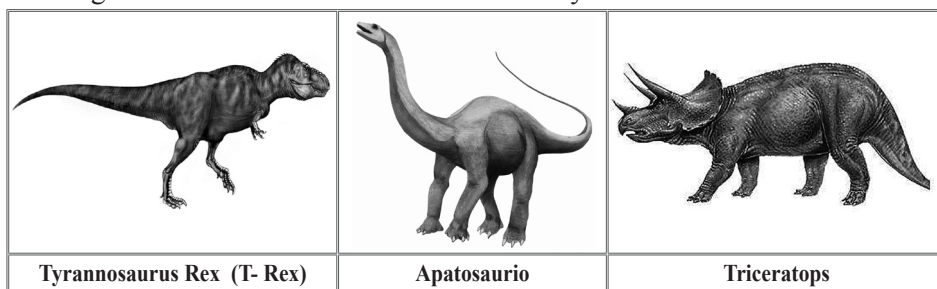
Tabla 2: Esquema básico del programa de trabajo con los profesores de los colegios

<i>Etapa de inducción</i>	<i>Etapa de construcción, puesta en acción y desarrollo de una innovación curricular</i>	<i>Evaluación, por parte de cada equipo, (de cada colegio) de su trabajo desarrollado</i>
Secuencia de cinco seminarios con el objeto de involucrarlos activamente en la discusión y el análisis de contextos del aula, bajo el enfoque del trabajo interdisciplinario entre matemáticas y ciencias.	Secuencia de sesiones de trabajo en equipo, en donde profesores y asesores se unen para diseñar, poner en acción y documentar una innovación curricular que promueve el trabajo interdisciplinario y la reflexión sobre la acción.	Sesiones de trabajo para: i) organizar la información recolectada del trabajo de los alumnos y del proceso individual y colectivo de los profesores, ii) establecer conclusiones y reflexiones, y formas de continuar y sostener el interés del trabajo del proyecto.

“Los dinosaurios y sus tamaños” Hoja de trabajo N°.1

Nombre _____

En la figura se muestra un dinosaurio carnívoro y dos herbívoros.



Trabajemos en la siguiente pregunta:

¿Cuál de estos tres dinosaurios era el más largo?

El Apatosaurio mide de largo 4 metros más que el T-Rex. El T- Rex mide 2 metros más que el Triceratops.

La barra de color rojo* que ves, en la figura de la derecha, representa el largo de ese T-Rex.

Dibuja barras de colores para representar: el largo de un Apatosaurio (amarillo), de un Triceratops (verde) y de un T- Rex (rojo), teniendo en cuenta los datos que se dieron sobre su largo.



Apatosaurio

T-Rex

Triceratops

Frente a cada barra que dibujaste, escribe la medida del largo que pensaste para ese dinosaurio.

* Por debidas razones técnicas de la publicación el color rojo mencionado aparecerá como color negro.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Universidad-escuela y producción de conocimiento pedagógico. (Resultados de la investigación IDEP - Colciencias)

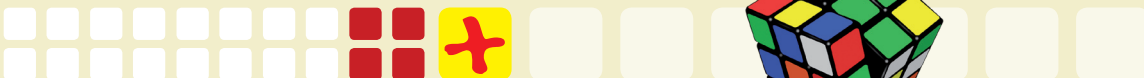
Con la expresión “investigación colaborativa” la alianza estratégica IDEP-COLCIENCIAS, busca producir sinergias en la construcción del conocimiento pedagógico de varias instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Se trata de producir un diálogo experiencial altamente productivo entre dos actores del campo de la educación: los investigadores profesionales del sector universitario y los maestros-investigadores responsables de la práctica educativa de la ciudad.

El aporte teórico-metodológico (epistemológico) del investigador universitario, puesto en acción con la tarea diaria del docente y accionados en una sola dirección, enriquece el proceso y aporta valiosísimos elementos para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Teniendo en cuenta las principales problemáticas educativas y los lineamientos planteados en el Plan Sectorial de Educación, el esfuerzo se centró en tres ejes temáticos:

- a) Educación, pedagogías y tecnologías de la información y la comunicación.
- b) Pedagogías para la construcción del sentido de lo público en la escuela.
- c) Currículo y transformación pedagógica.

Presentamos en el presente volumen trece (13) interesantes experiencias de “investigación colaborativa” que sin lugar a dudas, animarán a muchos grupos de investigación a continuar por este camino.



ISBN : 978-958-8066-65-3



9789588066653