

RESIGNIFICAR LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN

RESIGNIFYING THE SCHOOL AS A SETTING FOR CHANGE AND TRANSFORMATION

Nelson Ernesto López Jiménez*
Ana Victoria Puentes de Velásquez**

La reforma de la institución educativa tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permitirá el pleno empleo de la inteligencia: se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento.
(EDGAR MORIN)

Resumen

En este artículo se presentan los resultados y conclusiones del proyecto investigativo "Escuelas Demostrativas Experimentales del Municipio de Neiva" –EDEN– a través del cual el Grupo de Investigación PACA Categoría A de Colciencias adelantó un proceso de experimentación permanente (construcción colectiva)*** en las Instituciones Educativas Eduardo Santos, Rodrigo Lara Bonilla y Enrique Olaya Herrera con sus respectivas sedes, en la perspectiva de un mejoramiento cualitativo, en materia pedagógica, curricular, académica, social e investigativa.

Interesante resaltar la experiencia de construcción *con, para y desde* los estamentos que hacen parte de la comunidad educativa de estas instituciones, que permite constatar la posibilidad de crear nuevas estrategias de relación de la Universidad Surcolombiana con su entorno social. Como resultado tangible de esta investigación se obtuvo la conformación de grupos de *maestros-investigadores* pertenecientes a las instituciones, que a partir de sus propios análisis y cuestionamiento han decidido reflexionar sobre su propia práctica profesional docente. A partir de los hallazgos, se pretende avanzar en la construcción de rutas y nuevos caminos que permitan la consolidación de modelos pedagógicos pertinentes y el desarrollo de propuestas de investigación elaboradas por los mismos docentes hacia la solución de problemáticas sentidas, con el fin de alcanzar niveles óptimos de calidad y excelencia académica.

Palabras clave: Escuelas Demostrativas Experimentales, maestros-investigadores, resignificación, transformación, modelos pedagógicos pertinentes.

Artículo recibido: 26/05/2009 Aprobado: 12/08/2009

* PhD. en Educación. Director Grupo de Investigación PACA –Programa de Acción Curricular Alternativo– Categoría B de Colciencias. Vicerrector de Investigación y Proyección Social de la Universidad Surcolombiana. E-mail: nelopez@usco.edu.co

** Magister en Educación y Desarrollo Social. Investigadora Grupo PACA. Profesora Tiempo Completo Facultad de Educación Universidad Surcolombiana. E-mail: anavic@usco.edu.co

*** Contó con la participación de los coinvestigadores Leidy Ximena Salazar y Jairo Silva Quiza como también con los grupos de trabajo de docentes de las tres instituciones educativas.

Abstract

This article presents the results and conclusions of the Research Project "Experimental and demonstration schools of Neiva" conducted by the research group PACA acknowledged in category A by COLCIENCIAS. It was a permanent experimentation process (collective construction) carried out in Eduardo Santos and Rodrigo Lara Bonilla schools, from the perspective of a qualitative, pedagogical, curricular, academic, social and research improvement.

It is interesting to enhance this construction process *with, for and from* the groups which constitute the educational community of these institutions. This has made it possible to verify the possibility of creating new relationship strategies of *Universidad Surcolombiana* with its social context. A tangible result of this research was the gathering of groups of teachers and researchers belonging to the chosen institutions who have decided to reflect on their own professional teaching practice from their self-analysis and questioning. The research findings will further the construction of new routes towards the consolidation of relevant pedagogical models and the development of research proposals conducted by the same teachers to solve critical problems and achieve high standards of academic quality and excellence.

Key words: experimental and demonstration schools, teacher-researchers, re-signifying, transformation, relevant pedagogic models.

El proyecto EDEN se constituye en una experiencia municipal, departamental y nacional en lo que respecta a la elaboración y el desarrollo de un proceso continuado de caracterización, experimentación, seguimiento y sistematización de tres Instituciones Educativas con sus respectivas sedes que garantice la de-construcción¹ y re-construcción de los procesos estructurales de las mismas (académico, curricular, pedagógico, investigativo, artístico, cultural, evaluativo y de proyección social), enmarcados en las políticas de calidad, cobertura y equidad. Su realización se proyectó a 24 meses, tiempo que permite un trabajo de acompañamiento directo hacia la consecución de metas claras y alcanzables a partir de los desarrollos de sus Planes de Mejoramiento que se concretan en Planes de Acción y Operativos.

El desarrollo del proyecto fue concebido en dos etapas: la primera etapa (2007) respondió por los procesos de sensibilización de la comunidad educativa, reconocimiento y caracterización de las fortalezas y debilidades de la institución, reformulación del Plan de Mejoramiento y a partir del mismo, la ejecución de un Plan de Intervención.

La segunda etapa (2008-2009) está orientada hacia la sistematización de los procesos de experimentación desarrollados, la autoevaluación y el seguimiento a los cambios propuestos y a la socialización y difusión de sus resultados en los ámbitos regional, nacional e internacional.

1. Bases teóricas y conceptuales del proyecto EDEN

El estudio tiene como referente básico la Teoría de la Transmisión Cultural (Basil Bernstein y continuadores) que pretende construir una teoría sobre la gramática de la transmisión cultural y social y sus efectos en la producción de formas de subjetividad.

Bernstein produjo su teoría de los códigos² para expresar los principios generales de estructuración y reproducción que articulan, en diferentes niveles analíticos, la división social del trabajo, la distribución de roles e identidades, la construcción de mensajes y significados, la distribución del poder y el ejercicio del control social (Díaz: 2000).

1 Proceso que permite des-estructurar o des-componer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también, des-sedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución genética de un proceso signifiicante bajo la objetividad constituida. (Derrida 1999).

2 Se entiende por código el principio regulador adquirido en forma tácita, que selecciona o integra: significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores.

La naturaleza de los códigos difiere a partir de la dependencia de los contextos en los cuales se constituyen. Se afirma que cuando existe una dependencia marcada de las interacciones y procesos activados por los códigos de un *contexto local*, el código adquiere una naturaleza restringida y excluyente. Cuando la dependencia del código esta referida a un *contexto universal*, adquiere una naturaleza elaborada, es decir, es mucho más amplia, robusta, incluyente y enriquecida. Uno de los elementos centrales que se constituye en la esencia del mejoramiento cualitativo de las IES hace referencia a la posibilidad de transformación sistemática y gradual de la naturaleza de los códigos educativos, es decir, de códigos restringidos a avanzar o migrar hacia la construcción de códigos elaborados.

En la Teoría de la Transmisión Cultural se concibe la Pedagogía como “el dispositivo que permite la producción, reproducción o transformación de la cultura”, razón por la cual se puede afirmar que la Pedagogía es una acción intencionada que persigue propósitos y metas concretas. A partir de las anteriores enunciaciones teóricas se sustenta el análisis de las diversas observaciones y discusiones con los estamentos participantes en la investigación.

1.1 Acerca de la problemática educativa

A nivel nacional, la política del gobierno, la Revolución Educativa, propone una serie de planteamientos “que buscan dar respuestas a las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social y económico, y mejorar la calidad de vida de la población”³. Bajo esa aspiración, el Plan de Desarrollo Nacional propuso tres políticas educativas básicas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo.

Estas tres políticas están orientadas a facilitar el acceso de los niños y niñas de todas las regiones del país a las instituciones educativas; a posibilitar la permanencia en las aulas a lo largo del ciclo educativo, a mejorar sus procesos de aprendizaje de tal manera que puedan desarrollar las capacidades necesarias para contribuir en

forma permanente a la construcción de un país mejor y a enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo⁴.

En concordancia con la política de mejoramiento de la calidad de la educación, se afirma que el incremento de la cobertura debe ir acompañado de una política de calidad que movilice el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje.

En tal sentido y para la puesta en marcha de los objetivos de la política de mejoramiento de la calidad, *el plan sectorial propone el desarrollo, adaptación e implementación de modelos educativos pertinentes para poblaciones vulnerables*, en donde se inscribe el proyecto EDEN.

El gobierno departamental del Huila, en el Plan de desarrollo “Huila Unido para construir futuro” ha formulado como un eje el DESARROLLO SOCIAL, el cual enfatiza que el departamento del Huila presenta una cobertura del 79% en la educación básica; incluida la oferta oficial, la matrícula para el año 2003 fue de 256.424 estudiantes. De acuerdo con las cifras, 68.037 niños y niñas están por fuera del servicio preescolar, especialmente la población de tres a cinco años que no ingresa a niveles de prejardín y jardín, como grados de educación preescolar, pero que llega tarde al sistema según los excedentes de matriculados en el nivel de básica primaria.

El mismo diagnóstico señala que “en relación con la pertinencia de los contenidos curriculares a la sociedad, se expresan algunas dificultades en el departamento del Huila relacionadas con la aplicabilidad de los programas curriculares en distintos campos del desarrollo regional. En efecto, el ejercicio de prospectiva realizado por expertos huilenses y consignados en el documento “Visión Huila 2020” demostró la falta de articulación de los currículos a los temas del desarrollo organizacional empresarial y económico⁵.

Para enfrentar dichas situaciones, el plan de desarrollo departamental propuso el programa EDUCACIÓN AL ALCANCE DE TODOS que corresponde a las acciones relacionadas con la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación, coordinadas con los proyectos de la Revolución Educativa, como compo-

3 Ministerio de Educación Nacional. La revolución educativa “Plan Sectorial 2002-2006”. (Bogotá DC: MEN, 2003).

4 Ibidem, pág. 8.

5 Departamento de Planeación del Huila “Plan de Desarrollo Departamental Huila Unido para Construir Futuro”, Neiva 2004-2007.

nente del Plan Nacional de Desarrollo. En este sentido, el programa prevé realizar Proyectos de Educación Rural, Planes de Mejoramiento de Instituciones Educativas y Municipios, atención a niños con necesidades educativas especiales, acciones de articulación curricular a los contextos locales, implementación de nuevas tecnologías, recursos humanos y técnicos, dotación de canasta educativa básica para las instituciones y actualización y perfeccionamiento del docente. En el marco del Proyecto Instituciones Educativas Experimentales del Municipio de Neiva, EDEN, se tiene previsto atender a las anteriores necesidades y programaciones.

La segunda estrategia de este programa propone *el mejoramiento de la calidad de la educación*, mediante la revisión y ajuste de los proyectos educativos institucionales PEI para responder a las potencialidades de desarrollo local y elevar los índices de resultado en las pruebas de Estado.

A pesar de los esfuerzos institucionales que desde las políticas públicas se orientan, es preciso señalar que para el logro de los propósitos de la política departamental, es *imperativo* reconocer e intervenir las estructuras curriculares bajo una perspectiva compleja de los ámbitos y categorías que ello comporta.

1.2 Acerca de la formación

A la escuela como institución social e histórica se le ha venido analizando desde diferentes perspectivas, dimensiones y procesos. Hoy podemos contar con una vasta y heterogénea producción de análisis, ensayos, libros y publicaciones que dan cuenta de ella, desde lo económico, lo político, lo social, lo ideológico, lo cultural. Sin embargo, es preciso advertir que estudios relacionados *con su esencia pedagógica y formativa*, no han contado con un tratamiento serio, riguroso y continuado. Se puede afirmar sin lugar a equivocaciones que lo pedagógico y lo formativo se dan por descontado; es decir, no representan mucho, no es preocupación esencial en y de la dinámica de la institución escolar.

Lo anterior puede entenderse como resultado de la predominancia de un modelo formativo sustentado en

la instrucción o transmisión de conocimientos específicos⁶, que ha permitido asumir la responsabilidad docente y formativa desde la base de saberes específicos (áreas y disciplinas), que desconocen la importancia del “saber pedagógico” como requisito esencial del desempeño profesoral, como exigencia cualitativa para contribuir a la formación de nuestras nuevas generaciones.

Esta situación explica, en parte, por qué más de un intento de reforma y transformación de la Institución Educativa no supera el umbral discursivo, que no pasa de ser un enunciado de buenas intenciones, en lo que se relaciona con los planteamientos o principios pedagógicos y formativos que sustentan todo Proyecto Educativo Institucional. En este marco, resulta oportuno preguntarnos sobre la internalización o apropiación de conceptos como gestión escolar, direccionamiento estratégico, planeación por procesos y objetivos, calidad, eficiencia, eficacia, pedagogía crítica, pedagogía hermenéutica, manejo de conflictos, pertenencia social y pertinencia académica; es decir, por la incorporación del *campo formativo* en la cultura institucional vigente.

El proyecto EDEN en el contexto de los procesos de transformación de la cultura académica institucional pretende fundamentar y alcanzar un cambio cultural que permita identificar entre otras transformaciones, las siguientes:

- Cambios en los principios organizativos del conocimiento.
- Cambios en la naturaleza de las relaciones entre los agentes involucrados en los procesos formativos.
- Cambios en los contextos de interacción o de las prácticas pedagógicas.

2. Metodología

La investigación se realizó en tres instituciones oficiales de la ciudad de Neiva: Rodrigo Lara Bonilla, Eduardo San-

⁶ Las dos últimas producciones del grupo PACA, *Modelos y Prácticas pedagógicas en la educación superior (2004)* y *Formar en Investigación: algo más que discursos (2005)*, presentan estudios fundamentados que avalan esta afirmación.

López, Nelson, et al., *Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior* (Bogotá: Editora Guadalupe, 2004).

López, Nelson, et al., *Formar en Investigación: algo más que discursos* (Neiva: Universidad Surcolombiana, 2005). Estos textos presentan estudios fundamentados que avalan esta tesis.

tos, Enrique Olaya Herrera, con sus respectivas sedes (11 en total). Los criterios de selección tenidos en cuenta fueron: bajos resultados en Pruebas SABER y de Estado; existencia de problemas de gobernabilidad (organización, administración, disciplina, etc.); atraso con relación a los Planes de Mejoramiento; no haber participado en Programas o Proyectos de alguna similitud y concepto de las autoridades Educativas Municipales donde se requería de un proceso de acompañamiento e intervención.

El estudio se orientó desde un enfoque cualitativo-vivencial. En la fase diagnóstica se interrogó y caracterizó la realidad de las Instituciones Educativas. La fase Interpretativa dio lugar a la descripción y precisión de los problemas a la luz de la Teoría de la Transmisión Cultural. La fase vivencial hizo visible y real la participación de las diferentes audiencias que hacen parte de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y autoridades educativas) en el desarrollo de los procesos y procedimientos válidos para la consecución de los objetivos propuestos.

La información se recolectó a través de la revisión documental de los Proyectos Educativos Institucionales de las tres instituciones con sus sedes, realización de 160 registros de observación y acompañamiento pedagógico a los docentes en el salón de clase; entrevistas a docentes y directivos docentes; talleres y seminarios con docentes, directivos-docentes, estudiantes y padres de familia; registros fotográficos y dos videos testimonio.

3. Hallazgos

Las Instituciones Educativas, en su Proyecto Educativo Institucional, contemplan como componente pedagógico y académico el afianzamiento de procesos formativos orientados hacia la construcción del Modelo Pedagógico.

De acuerdo con lo observado se destacan los siguientes aspectos:

3.1 Sobre el maestro

Se evidenció de una gama de comportamientos por parte del maestro que van desde los que muestran una distancia marcada con los planteamientos del modelo (lo ignoran) hasta los que se acercan a su materialización (intentan concretarlo). No obstante se advierte la

predominancia del **Modelo Pedagógico de Transmisión** en donde el papel que el maestro desarrolla se restringe a la simple transmisión de conocimientos de su área específica. Por ello su protagonismo es marcado, quiere esto decir que la relación entre las categorías maestro-alumno se da en un contexto de Clasificación fuerte (++C) en donde el *poder* del maestro coloniza el interés del alumno, lo cual implica que no se tienen en cuenta los aspectos fundantes de las teorías del desarrollo, constructivistas y formación por procesos, en la medida que la naturaleza de las relaciones sociales existentes se dan al margen e incluso en vía contraria a los postulados de un Modelo Pedagógico fundamentado en el Aprendizaje Significativo.

3.2 Sobre los estudiantes

El contexto en el cual se desarrollan las relaciones del alumno con los demás estamentos de la institución se caracteriza por la existencia de unos *límites* fuertemente clasificados. La mayoría de los registros de observación constatan que el rol del estudiante se agota en su condición de receptor de lo transmitido por los maestros.

No obstante, es preciso señalar que a pesar de los espacios restringidos de actuación con los cuales cuenta el alumno, se pudo evidenciar comportamientos relacionados con conductas propositivas (proponen actividades, hacen preguntas, argumentan, socializan con sus compañeros, lideran), lo cual demuestra un comportamiento favorable a la consolidación de un Modelo Pedagógico sustentado en el Aprendizaje Significativo, que persigue intervenir la naturaleza de las relaciones de poder que subyacen en la cotidianidad de la escuela en procura de alcanzar un replanteamiento sustantivo de su subjetividad (identidad).

3.3 Sobre los ambientes de aprendizaje

En el espacio o contexto de interacción es donde se expresa de una manera más marcada la predominancia de los códigos restringidos (dependencia del contexto local). El salón de clase es el único y válido ambiente de aprendizaje que utiliza el Modelo Pedagógico para su realización. Investigaciones relacionadas con este factor asumen una posición bastante marcada en cuanto a la contribución a repetir y legitimar el *statu-quo* del establecimiento. El salón de clase no es suficiente y una de las evidencias encontradas es que todo el proceso formativo gravita en él.

3.4 Sobre los contenidos

En el Modelo Pedagógico encontrado o real, los contenidos se convierten en la "joya de la corona" del proceso formativo; significa esto, que sin contenidos no hay actividad académica. Los enunciados en los modelos Pedagógicos distan de ser una realidad y se convierten en un factor de análisis en la perspectiva de garantizar congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Los contenidos son *finés en sí mismos* y cumplen un papel de "distractor" de la formación humana e integral. Se vehiculizan a través de códigos restringidos que erosionan la intencionalidad del Modelo Pedagógico enunciado en los documentos de las instituciones. Además, son disciplinarios, su naturaleza es academicista y enciclopédica; la "disciplinarietà asignaturista" es avasalladora y "obstáculo" para el logro de la interdisciplinarietà y los roles de los docentes, nuevos ambientes o contextos de interacción⁷.

3.5 Sobre el proceso evaluativo

La evaluación es un sistema de mensajes como se formuló en la definición de los Modelos Pedagógicos. El currículo, la pedagogía y la evaluación son procesos simbióticos de una misma y compleja problemática (la formación) que exigen ser abordados desde una perspectiva investigativa (asombro, duda, sospecha). Las acciones evaluativas no pueden orientarse a la asimilación de conocimientos o contenidos; por el contrario, en la perspectiva de consolidar un Modelo Pedagógico humanista, por procesos y sustentado en aprendizajes significativos, el código evaluativo debe elaborarse (ampliarse) y trascender los contenidos para llegar a la dimensión humana del estudiante, que permita considerarlo como un "proyecto de vida" al cual hay que orientar y reorientar permanentemente: ese debe ser el norte de la evaluación.

Aunque el trabajo de campo realizado (Registro de Observación y Acompañamiento Pedagógico), no logró una mirada sistemática de las formas y estilos evaluativos en las instituciones, toda vez que fueron pocas las accio-

nes evaluativas observadas; no obstante se puede colegir que si se le otorga un papel central al maestro, como también, una importancia significativa a los contenidos, se deduce que la evaluación está fuertemente influenciada por el marco predominante de la acción pedagógica que estos códigos generan, la cual no puede ser otra que la constatación de una apropiación cognitiva. Las otras dimensiones del ser humano parecen no estar presentes en la acción evaluativa.

Es conveniente destacar que la evaluación debe ser una respuesta directa al ideal formativo de cada Centro Educativo. La ausencia de una política institucional (a pesar que el Ministerio de Educación Nacional entrega pautas) origina y mantiene, en materia evaluativa, comportamientos y prácticas "autárquicas", independientes y muy ligadas a la calificación.

Esto permitirá generar, a partir de la participación, un compromiso colectivo con la dimensión teleológica de la institución (Misión, Visión, Propósitos y Principios), que redunde en la consecución de los niveles de calidad y excelencia educativa perseguidos.

3.6 Hacia la construcción de una cultura de investigación

A partir de los Planes de Acción, se compartió la necesidad de formar, actualizar y perfeccionar al personal docente y directivo en la elaboración y formulación de proyectos de investigación que permitiera de manera concreta la apropiación de los elementos estructurantes de la formulación de proyectos aplicados a las diferentes áreas del conocimiento con el propósito de abordar y atender las problemáticas que subyacen en el contexto educativo.

Producto de esta actividad, se elaboraron nueve propuestas de Investigación que fueron presentadas ante las instancias correspondientes (Secretaría de Educación Municipal) con el objetivo de conseguir condiciones básicas para su desarrollo orientadas a lograr una descarga en tiempo y el apoyo financiero que permitiera su ejecución.

7 Nada más complejo de argumentar que la organización actual del conocimiento, expresada a través de las estructuras curriculares, a partir de las materias o asignaturas. Las estructuras curriculares soportadas en este mecanismo organizativo se asocian con la insularidad, la segmentación y la jerarquización del conocimiento. Su énfasis disciplinario no responde a las emergencias de la actual composición y dinámica del conocimiento. La realidad histórica y social (local, regional, nacional e internacional) apenas ejerce una influencia temática y nocional. Son estructuras descontextualizadas a las cuales se les puede atribuir buena parte de la responsabilidad con la deserción estudiantil actual.

Esta iniciativa de formación se orientó básicamente hacia:

- Motivar a los docentes y directivos de las Instituciones Educativas y sus sedes para que participen en experiencias de investigación interdisciplinarias.
- Adquirir competencias para la formulación de proyectos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento dentro de las lógicas de trabajo en equipo que caracterizan los procesos de investigación.
- Avanzar en un desarrollo teórico-práctico directamente relacionado con la formulación de proyectos de investigación.
- Socializar los resultados de una investigación de base sobre las prácticas de formación en investigación en los pregrados de la Universidad Surcolombiana, que permita contar con referentes concretos para la formulación de proyectos de investigación.
- Fomentar la consolidación de Grupos Académicos-Investigativos base para el desarrollo de los procesos cualitativos de las Instituciones Educativas y sus Sedes.
- Diseñar proyectos de investigación que respondan a las diferentes exigencias planteadas por COLCIENCIAS.

Las propuestas investigativas mantienen su vigencia, por lo cual se insistirá en la petición de alcanzar las condiciones básicas para su desarrollo, que depende fundamentalmente de la voluntad política e investigativa de la Secretaría de Educación Municipal.

3.7 Los padres de familia y su compromiso en la construcción del modelo pedagógico

El taller con padres de familia se constituyó en espacio de confrontación y diálogo sobre la concepción que tienen de la institución, sus procesos, sus docentes, las funciones que cumple y su contribución en el proceso de formación de sus hijos.

Los padres de familia destacaron lo positivo de la escuela, creen en ella y en lo que está haciendo, estableciendo un clima de confianza que propicia el acercamiento y disposición para apoyar el trabajo del maestro

y de la institución. Esto favorece el acompañamiento mutuo de los padres y la escuela a lo largo del proceso formativo de los estudiantes.

Por su parte la institución educativa debe propiciar propuestas integradoras a los padres, haciéndolos partícipes de su proyecto educativo institucional. Así, la comunicación entre padres, maestros y alumnos se constituye en el fundamento de una relación afectiva para la formación de personas estables, seguras intelectual y emocionalmente, lo que favorece el proceso de aprendizaje.

4. Construyendo rutas y caminos

Uno de los criterios básicos que tiene el trabajo etnográfico está relacionado con el respeto que se debe tener con las audiencias o poblaciones que participan en su desarrollo, en la medida que se debe *reconocer la autonomía de las mismas* en la definición de senderos o rutas de acción a emprender sobre la base de los resultados encontrados a partir de la realidad estudiada; por ello, en lo que sigue se proponen *posibles caminos* que las instituciones podrían recorrer en la perspectiva de avanzar en la solución de las problemáticas encontradas en el trabajo de campo desarrollado.

En la reunión final que se tuvo en noviembre de 2008 con los Comités de Gestión de las instituciones integradas a esta investigación, se expusieron y argumentaron senderos o caminos a abordar, con la intención de provocar una decisión por parte de la comunidad académica de cada una de ellas, que garantizara la participación y el compromiso en la realización de las acciones que *autónomamente decidieran abordar*.

Para avanzar hacia la construcción de nuevos caminos que permitan la consolidación de los modelos pedagógicos previstos en los PEI de cada una de las Instituciones Educativas y el desarrollo de las *propuestas de investigación* elaboradas por los grupos de *maestros-investigadores* hacia la solución de problemáticas sentidas de la realidad académica y social, el Grupo de Investigación PACA propuso las siguientes alternativas de continuidad de la investigación en desarrollo:

4.1 Autoevaluación autónoma

Están dadas las condiciones para que las tres instituciones educativas Enrique Olaya Herrera, Eduardo Santos

y Rodrigo Lara Bonilla, avancen en un proceso de autoevaluación autónoma que garantice la participación de todos y cada uno de los estamentos que hacen parte de la institución; la revisión de todos sus procesos y procedimientos, su visión, misión, principios y objetivos; sus políticas académicas, investigativas y de proyección y extensión educativa.

Cuando se remarca el concepto autónomo se quiere señalar que debe ser una iniciativa de la institución que le permita interrogarse por el cumplimiento o no, de las funciones y las obligaciones que la sociedad y la realidad actual le reclaman. La autoevaluación autónoma debe entenderse como una expresión de la adultez y la mayoría de edad de la institución en el marco de la calidad y la excelencia formativa.

Importante deslindar que la autoevaluación que se sugiere no es para entregársela o mostrársela a entidad alguna como respuesta a una tarea asignada; por el contrario, debe entenderse como un ejercicio autonómico muy en consonancia con el artículo 77 de la Ley General de la Educación (115 de 1994).

4.2 Formación centrada en problemas

Los diferentes modelos pedagógicos consignados en los Proyectos Educativos de las tres instituciones (Desarrollo Humano; Aprendizaje Significativo, Constructivista) se orientan fundamentalmente a crear condiciones básicas para lograr niveles de competencia bastante complejos y desarrollados, que implican avanzar en procesos de aprendizaje autónomo y aprendizajes estratégicos.

No obstante es preciso señalar con base en el trabajo de campo desarrollado, la necesidad de avanzar en la identificación y concreción de los problemas que orientarán los diferentes procesos académicos, didácticos, deportivos, culturales, folclóricos, sociales, humanos, comunicativos, etc.

Asumir la formación desde y para la solución de los problemas detectados es una expresión de la autonomía escolar, pero además un escenario adecuado y coherente para avanzar en la concreción de una formación educativa con pertenencia social y pertinencia académica. La identificación y determinación de los problemas será un proceso en el cual, la comunidad académica, liderada por las directivas institucionales, será el ente autónomo y legítimo para su concreción. No se pueden

importar o trasladar problemas de otras realidades; se requiere que la discusión, reflexión y acuerdos de los estamentos institucionales sea el camino viable, transitable y válido para su definición.

4.3 Estudio de las culturas juveniles que se expresan en el "ethos" institucional

¿Cómo pretender formar a nuestros niño(a)s y jóvenes si no sabemos quiénes son, qué piensan, qué les interesa, cómo se sienten reconocidos, escuchados y visibilizados?

Las culturas juveniles se asocian a modos de pensar, sentir y actuar que atraviesan las actividades de un grupo y lo diferencian de otros; de ahí que éstos se identifican con sujetos en relación con sus rasgos externos –vestimenta, marcas corporales y afinidades que tienen que ver con la cultura popular y sus posicionamientos sociales que vinculan la apariencia con el deseo de ser reconocidos. Es el caso de los rockers, los punkns, los Emos, los exhibidores de tatuajes, entre otros, cuyas identidades se proyectan desde una externalidad que busca, al ser reconocida, abrir el camino parar reconocer-se.

Pero como lo expresa Tenti Fanfani (2000), "más allá de posibles particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura y experiencia social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones *que no coinciden* necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar".

Cultura y experiencia que la escuela secundaria no reconoce, ni se preocupa por identificar y que casi siempre rechaza por haber reducido el enfoque constructivista –cuando lo tiene en cuenta– a los conocimientos previos disciplinares y no a las experiencias sociobio-gráficas de los sujetos. Este no reconocimiento se hace más patente cuando la contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura social se manifiesta entre los jóvenes de las clases sociales económica y culturalmente dominadas o consideradas como desfavorecidas, a los que se coloca de manera subordinada en el grupo de los que no saben, no quieren aprender o están desmotivados.

Esto significa que la escuela debe revisar su posición y colocarse en función de los intereses de los adolescentes y dejar en un segundo plano el teoricismo académico

de unos contenidos seleccionados más en términos de pasado que de presente. Replantearse el qué enseñar y comenzar a plantearse el 'a quién' enseñar y 'para qué'. En cualquier caso, hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. De ahí, la importancia de rescatar que los jóvenes traen consigo su lenguaje y su cultura desde los que dan sentido (o no) a los aprendizajes escolares.

Como lo señala Tenti Fanfani, la escuela "ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares", lo que hace que el currículo y la organización de la escuela secundaria tengan "todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.)" mientras que "las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc."

Esta situación produce una dicotomía donde "la experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes". Este podría ser el lugar desde el que considerar el papel de las culturas juveniles en la escuela y no como motivo para la pedagogización de la experiencia de los jóvenes o para sumirlas en el ostracismo y la negación.

El sustento teórico anterior nos invita a desarrollar un trabajo encaminado a conocer y re-conocer las culturas juveniles presentes en las instituciones educativas; esto se considera como una exigencia totalmente argumentada por la investigación adelantada. La decisión de avanzar por este camino es una decisión que deben reflexionar y decidir las autoridades educativas de las instituciones que participan en esta investigación.

4.4 Consolidación de los grupos de maestros-investigadores

Uno de los logros o avances que se pueden señalar de este trabajo investigativo está relacionado con la con-

formación inicial de grupos de maestros-investigadores integrados por profesores de las instituciones. Si bien podemos afirmar que *no se contó* con el apoyo decidido de las autoridades educativas municipales (revisar la caja de herramientas para constatar los intentos y acciones adelantadas para lograr apoyo y respaldo a esta iniciativa), se hace necesario e imperativo afianzar esta iniciativa que se constituye en una acción gana-gana. Es decir, nada se pierde con avanzar en la construcción de una subjetividad e identidad investigativa de nuestro docente.

Como la cultura de la investigación no está entronizada en nuestra cultura escolar se debe ser consciente que la tarea no es fácil pero sí posible. Aquí se presenta un referente de política institucional que debe ser definido por las autoridades académicas y administrativas de cada institución.

4.5 Construcción de subjetividades o identidades escolares basada en la comprensión de las diferencias

Se requiere una escuela que mire al estudiante como un agente activo en su propia formación además de verlo como un ser humano que actúa como tal en todas las actividades, incluida la académica que no se desprende de lo que es su historia. Un ser que no deja de verse afectado por la problemática que ocurre fuera de la escuela; en este sentido es necesario y conveniente avanzar en un proceso de re-conocimiento de la diferencia como construcción de identidad. Insistir en una formación integral retoma al individuo como una complejidad que requiere ser estudiado, analizado y formado como tal; es necesario analizar la conveniencia de la *homogeneidad del proceso formativo*, cuando trabaja con sujetos heterogéneos en todo sentido.

4.6 Trabajar por procesos

Uno de los resultados visibles de la presente investigación está relacionado con la aceptación y convicción en el carácter procesual de los cambios o transformaciones de la escuela. Nada más equivocado que pensar que la institución educativa se puede cambiar de un momento para otro; significa lo anterior que en todos los desarrollos, sean estos académicos, humanos, investigativos, sociales, culturales, étnicos, tecnológicos, etc., se debe ser consciente de su carácter inagotable e inconcluso. Esto significa que uno de los posibles rumbos o caminos a seguir por parte de las Instituciones Educativas que participaron en este trabajo investigativo es impregnar o

caracterizar todos y cada uno de los retos y responsabilidades formativas como el resultado o el producto de un *trabajo procesual* que significa definir unas etapas o fases que orienten su desarrollo; por ejemplo, los nuevos docentes que se vinculan a la institución deben conocer que ésta persigue unos fines y propósitos, que tiene una misión por cumplir y una visión por alcanzar, que persigue la concreción de un modelo pedagógico específico.

En el contexto de este trabajo se debe entender que los cambios o replanteamientos deben ser producto de un análisis consensuado por parte de todos los estamentos participantes y pertenecientes a la institución, que el trabajo colaborativo, que el disenso argumentado, la no unanimidad en lo discutido, lejos de dispersar o debilitar las acciones, se deben entender como una muestra de seriedad y rigor de la solidez y compromiso con el cambio propuesto. Trabajar por procesos implica revisar la naturaleza de la relación *entre* y *dentro* de la Institución de todos y cada uno de los agentes y actores del proceso académico.

4.7. *Insistir en la formación antes que en la instrucción*

Formar a un ser humano implica reconocerlo en todas sus dimensiones y asumir su carácter pluricausal, es decir, evitar desconocer sus intencionalidades, sus deseos, sus anhelos. Cuando se plantea la necesidad de entender la formación como la "síntesis creativa entre un campo de problemas y un campo de conocimientos" se retoma un concepto de formación que va más allá de la simple entrega de información o transmisión de contenidos.

Se pretende superar el triángulo didáctico tradicional en donde "el maestro es el que enseña", "el alumno el enseñado" y "lo que se enseña son los contenidos", por una concepción de formación más holística e integrada que desborde el desempeño de los anteriores "roles o papeles a jugar" y permita vivir un proceso que se caracterice por su pertenencia social (ser respuesta a necesidades detectadas a partir de la definición de problemas) y pertinencia académica (trabajar en torno a lo que tiene sentido e interés para el alumno). Si se analizan de manera detallada los propósitos y objetivos de los modelos pedagógicos de las instituciones educativas participantes en esta investigación, le apuestan a un concepto de formación complejo, razón por la cual, se detecta la necesidad de hacer realidad dicha intención, en la medida que se debe intervenir y debilitar la "simple

transmisión e información de contenidos" a partir de integrar la formación escolar con la formación vivida en otras agencias culturales como lo son la familia, el trabajo, el deporte, la cultura, etc.

4.8 *Institucionalizar el "Debate Académico"*

La común-unidad académica de las instituciones educativas se configuran por una "pluralidad de voces" que desde sus propias perspectivas construyen sus puntos de vista y constituyen el "campo formativo escolar" (padres de familia, alumnos, docentes, directivos, otros). No obstante, se puede afirmar que la manera como se relaciona e interactúan estos miembros de la comunidad educativa no se corresponde con la naturaleza y complejidad del proceso formativo. Cuando se afirma y se retoma el concepto "debate" lo que se quiere expresar es la necesidad de crear escenarios de diálogo, discusión, análisis, reflexión colectiva, que permita "oír la voz de los actores" involucrados en la acción escolar.

Si se asume que la formación está determinada por una serie de problemas a enfrentar y solucionar, resulta válido y pertinente involucrar al mayor número de personas y estamentos en su abordaje y superación. Es completamente compartido que la formación no es responsabilidad exclusiva del maestro, tampoco del padre, menos del niño y quizá de los directivos; por el contrario, se afirma que es una responsabilidad compartida, "que todos tienen que ver"; si eso es aceptado, no queda otra alternativa que crear las condiciones para que estos estamentos "se escuchen entre sí, se conozcan". Esta es la razón principal para sugerir la creación e institucionalización de un espacio de diálogo, confrontación y concertación.

4.9 *La producción como antídoto de la reproducción*

Uno de los retos que tiene que asumir la escuela del siglo XXI se relaciona con la posibilidad de crear "conocimiento escolar"; significa esto que la escuela como institución social e histórica debe avanzar en el campo de la "sistematización de sus experiencias" entendida como la posibilidad de "crear conocimiento desde su hacer cotidiano". No es defendible que una institución considerada como la estrategia o dispositivo social para interactuar con el conocimiento y el saber, se caracterice por no producirlo. El reto está planteado como elemento de transformación cualitativa de la escuela, y éste se puede instalar en el siguiente dilema: "¿la escuela como institución reproductora o productora de saber".

En ejercicio de la autonomía escolar se puede optar por el camino que se considere apropiado, lo que es indiscutible es la construcción del "horizonte de sentido" de la institución como respuesta directa a la decisión tomada. No puede ser igual una institución que decide construir futuro a partir de sistematizar y escribir su realidad, que una que no le concede valor alguno a la historia institucional.

4.10. Identificación del maestro como agente innovador

"La identidad se construye desde la diferencia", quiere esto decir que las Instituciones Educativas pueden orientar sus dinámicas hacia la consolidación de campos de desempeño donde la *innovación* sea el referente esencial y determinante de sus procesos y procedimientos. Invitar y crear condiciones mínimas para contribuir en la formación de un maestro atento a las ideas que surgen y circulan en el imaginario infantil y juvenil, es garantizar una nueva subjetividad y responsabilidad docente.

Contar con un maestro que vuelca su interés y el de los alumnos en actividades significativas se convierte en una respuesta clara y contundente frente a los retos de aprendizajes básicos y estratégicos, considerados vértices en el umbral de los procesos de formación humana.

Lo anterior no significa desconocer e invisibilizar el actual desempeño de los docentes que hacen parte de las Instituciones Educativas integrantes de esta investigación; por el contrario, pretende avanzar en la construcción de una re-fundamentación de la identidad profesional del maestro, que debilite la imagen de simple transmisor de un conocimiento y un saber que no le pertenece y, que en muchos casos, no le significa, es decir, no forma parte de su "horizonte de sentido".

Consideraciones finales

Si bien no se puede llegar a conclusiones definitivas, dado que el proyecto está en marcha y su desarrollo final se prevé para el 2009, sí se pueden señalar aspectos significativos para el desarrollo del mismo:

- Resulta interesante destacar la actitud amable y proactiva de los docentes y administrativos de las IE frente al Proyecto EDEN. Ello permite garantizar la culminación del Proyecto tal como está previsto.

- Se ha creado una conciencia colectiva frente a la necesidad de minimizar la distancia entre la formulación del modelo pedagógico y su ejecución. Es bastante aceptada la idea de asumir como reto la implementación y ejecución del Modelo Pedagógico consignado en cada uno de los PEI.
- La categoría Maestro-Investigador se ha posicionado a tal grado que en la actualidad se trabaja de manera permanente en la elaboración y estructuración definitiva de los proyectos de investigación a desarrollar.
- El acercamiento de la Universidad a las IE y a la Secretaría de Educación advierten una dinámica bien interesante y novedosa en la medida que el mutuo respeto y la interacción creativa se convierten en avales esenciales de esta interinstitucionalidad.
- El adoptar el proyecto EDEN dentro de los Planes de Mejoramiento que las IE realizarán en el 2008, se convierte en una prueba fehaciente de seriedad y rigor para el alcance de los propósitos perseguidos.
- La garantía y el apoyo presupuestal de la Universidad Surcolombiana permitió proyectar y programar el trabajo realizado en el 2007 y 2008, sin ningún sobresalto o impedimento para su realización.
- Se cuenta con dos VIDEOS TESTIMONIO en donde se recogen los factores y elementos sustantivos del proceso desarrollado. En él se puede constatar algunos de los aspectos enumerados anteriormente; es decir, la motivación existente para la realización del proyecto. Este material está para consulta y análisis de quien lo considere pertinente.
- A partir de los Planes de Acción concertados entre el PACA y las Instituciones Educativas participantes en el proyecto EDEN, se compartió la necesidad de formar, actualizar y capacitar al personal docente y directivo en la elaboración y formulación de proyectos de investigación. Producto de esta actividad, se concretaron nueve iniciativas de investigación que fueron presentadas ante las instancias y entidades que cofinancian procesos de investigación en el Municipio, el Departamento y la Nación.

- Los hallazgos encontrados en las instituciones evidencian situaciones comunes; sin embargo, no se puede pensar que son similares puesto que se establecen diferencias atendiendo a su naturaleza. En este sentido no se pretende direccionar de igual manera las acciones que cada una de ellas proyecten; por el contrario, su capacidad autonómica permitirá continuar con el proyecto, hacia las intencionalidades, deseos y anhelos que compartan las comunidades académicas.
- El proyecto EDEN entrega una información de fuentes primarias (información en bruto) que permite servir de insumo o referencia a nuevas investigaciones sobre la escuela y su problemática.
- Se pretende trascender de una fase asistencial y de acompañamiento a las Instituciones Educativas por parte del grupo investigador, a una etapa de construcción de rutas o caminos, dirigida hacia la calidad y pertinencia académica.

Referentes bibliográficos

Argudín, Yolanda. *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México D.F.: Trillas, 2009.

Barbero, Jesús Martín. "Saberes Hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 32 (2003): 17-34.

Bernstein, B. *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: Editor Cristian Cox. CIDE. 1985.

—————"Hacia una Sociología de la Educación" en Mario Díaz, Nelson y Ernesto López, eds. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio. 2000.

————— *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

—————"Hacia una teoría del discurso pedagógico". *Revista colombiana de educación* N° 15. Primer semestre (1985).

Bottorff, Joan; Carey, Martha Ann. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2003.

Bustamante, Guillermo. (2001). "La moda de las competencias". Maestría en evaluación de la Educación. UPN. Bogotá. (Precisar tanto el tipo de texto como su contexto de presentación).

Cerda Gutiérrez, Hugo. *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio. 2000.

Díaz Barriga, Ángel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. México D.F.: Aique grupo editor. 1996.

Fals Borda, Orlando. "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla", en Simposio Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales, Bogotá, Punta de Lanza-Universidad de Los Andes, Vol. I, pp. 209-249. 1978.

Ferrer, Guillermo. PREAL. *Reformas curriculares: La experiencia de los 90 en el Perú, Argentina, Colombia y Chile*. 2004.

Jurado, Fabio. *Investigación, escritura y educación. El Lenguaje y Literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 1998.

Kemmis, S. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 1993.

López Jiménez, Nelson. "El proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular". *Revista de Educación y cultura, FECODE-CEID* N° 30 (Julio de 1995).

————— *La De-construcción Curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio, colección Seminarium. 2001.

Magendzo, Abraham. *Currículo y Cultura en América Latina*. PIIE. Segunda edición. Santiago de Chile. Agosto de 1991.

Mejía, Marco Raúl y Unda, María del Pilar. *El proceso de producir saber en la Expedición Pedagógica*. Equipo de coordinación, Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. UPN. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

Mejía, Marco Raúl. *Cuadernos de sistematización. De la experiencia de habilidades para la vida*. Bogotá: Fe y Alegría, 2004.

Torres, A. "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre la práctica reciente". *Pedagogía y Saberes* N° 13 (1999) www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf

UNESCO. *Educación para todos. Informe de seguimiento de la EPT*. (S.I.) 2005.

UNESCO-COLCIENCIAS. *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: COLCIENCIAS, 2005.

Stenhouse L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1987.

Vasco, Carlos Eduardo. *El saber Pedagógico: Razón de ser de la Pedagogía*. Bogotá: CORPRODIC. 1990.

—————. "Sistematizar o no, he ahí el problema." *Revista Internacional Magisterio* 33 (2008): 20-23.

Zuluaga, Olga Lucía. *Hacia la construcción de un campo conceptual plural y abierto para la Pedagogía. Aproximaciones metodológicas*. Medellín: Ediciones Foro Nacional. 2000.