

reconocernos en el aquí y ahora y emprender de nuevo el caminar. Cada estación, cada pare en la travesía, es un momento para tomar provisiones y continuar el viaje

y pilatunas hechas a los maestros y maestras de la época, algunos de los cuales participaban en la conversación. El ambiente era de júbilo y de fiesta, tal vez porque

conducir hacia fuera, hacer salir de manera tranquila -como el artista creador de sus obras - aquello que está latente, oculto en si mismos/as pero que ayuda en la elaboración y construcción de personal selectivo; es en



## La enseñanza de la investigación en las Escuelas Normales





República de Colombia  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

# LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES

RODRIGO PARRA SANDOVAL

COORDINADOR





Libertad y Orden

**Ministerio de Educación Nacional**  
**República de Colombia**

**Cecilia María Vélez White**  
*Ministra de Educación Nacional*

**Juana Inés Díaz Tafur**  
*Viceministra de Educación Básica y Media*

**Isabel Fernandes Cristovao**  
*Directora de Calidad de la Educación Preescolar, Basica y Media*

**Monica López Castro**  
*Subdirectora de Mejoramiento*

**La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales**

© Ministerio de Educación Nacional  
ISBN: 978-958-xxx-xxx-x

**Cordinador de Investigación:**  
Rodrigo Parra sandoval

**Editores**  
Edgar Martínez, Eduardo Aguirre Dávila

**Diseño y Diagramación:**  
Julián Ricardo Hernández

**Ilustración:**  
Edwin Javier Sanabria

2007 Primera edición

Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Basica y Media  
Subdirección de Mejoramiento  
Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 2007  
[www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co)

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
I. LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN	11
EL INSOPORTABLE PESO DE LO LEVE: LA INVESTIGACIÓN EN LA NORMAL DE SAN BERNARDO	13
<i>Claudia Patricia Carvajal, Carlos Julio Castellanos</i>	
LA GALLINA DESCUARTIZADA: ¿CÓMO ES LA VIDA DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS?	67
<i>Antonio José Osorio Restrepo, Gledis Montes. Cielo         Herrera Kelly Madrid, Marcos Suárez. María Angélica         Tordecilla, Jennifer Torres Faneyte.</i>	
INVESTIGAR LA INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA” DE GUACARÍ	105
<i>Miguel Santiago Caicedo Holguin, Maria Viviana         Rodriguez Ortiz</i>	
LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE GIGANTE	137
<i>Sarita Lavao Camacho, Rosa María Blanco, Rosana         Cortés</i>	
INVESTIGANDO LA INVESTIGACIÓN: ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JUNÍN	175
<i>Dumar Espinosa</i>	

LA INVESTIGACIÓN EN LA NORMAL SUPERIOR DE SAN ROQUE <i>Martha Alba Velencia Cataño, Angela Ruth Monsalve Patiño</i>	209
TRAS LAS HUELLAS DEL DEBER: CONTENIDO, FUNCIONAMIENTO Y RESULTADOS DEL CURSO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. NORMAL SUPERIOR DE RÍO DE ORO, CESAR. <i>Nexi Esperanza Pinto Durán, María Teresa Durán Celón, Doralba Andrade Arias, Jenny Milena Álvarez Hernández, Alejandra Castillo Lara, Dorly Marley Quintero</i>	267
LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN NORMAL SUPERIOR DE QUETAME <i>Serafín Rodríguez,</i>	341
CAMINADO HACIA EL HORIZONTE: LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA <i>Astrid Torcoroma Barrera Lobo, Clara Inés León Suárez</i>	387
<b>II. LAS NORMALES Y EL CONTEXTO SOCIAL</b>	<b>441</b>
LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL: UN GRAN AMANECER <i>Hna. Eva Maritza Mantilla, Nayibe María Jaimes Perez, Jorge Isaacs Garay Angarita y Divina Rosa Oyola</i>	443
ESCUELA NORMAL Y POBLACIÓN VULNERABLE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS <i>Hector Soto Salas, Alcides Meneodza castillo, Nereida Gonzalez Zambrano, Douglas Molina, María del Pilar Ramos Garcés, Susana Ramos Garcés.</i>	485
<b>III. CONCLUSIONES Y POLÍTICAS:UNA MIRADA COLECTIVA.</b>	<b>537</b>
UNA MIRADA COLECTIVA AL MUNDO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS NORMALES SUPERIORES	539
PROPUESTA GRUPAL DE RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PARA LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES	553

## INTRODUCCIÓN

**E**ste libro es una compilación de escritos realizados por maestros de escuelas normales superiores de distintas regiones del país, quienes durante un tiempo trabajaron incansablemente, tomándose fines de semana, noches y momentos de aquí y de allá, para preguntarse por la manera como se enseña a investigar en las escuelas normales, para observar, grabar, desgrabar clases, entrevistar maestros y alumnos acerca de las clases de investigación que en determinados casos fueron sus propias clases; rebuscar en los trabajos de tesis, observar el trabajo de campo de los alumnos, sus resultados, sus hallazgos y sus fracasos, la naturaleza de la cultura escolar y su relación con la enseñanza de la investigación.

La subdivisión de mejoramiento de la calidad del Ministerio de Educación Nacional, cuenta entre sus programas, con uno dirigido a mejorar la calidad de las escuelas normales. Entre múltiples proyectos, se encuentra el de “la enseñanza de la investigación”. Durante un año se llevaron a cabo cinco talleres de una semana de duración con maestros de las diferentes Escuelas Normales, realizados en Paipa, Boyacá, en los que se discutieron conceptos y maneras de realizar investigaciones sobre asuntos relevantes de la vida escolar en estos centros educativos, de sus relaciones con el contexto en que actúan, se hicieron preguntas, se diseñaron maneras de recolectar la información pertinente, se organizó y se interpretó la información recogida para finalmente, escribir los correspondientes informes. Cada Normal, representada por dos profesores, lleva a cabo un trabajo. Los testimonios que conforman este libro han sido escritos y reescritos varias veces de acuerdo con las



conversaciones, comentarios, críticas y sugerencias de todos los participantes.

Los documentos han sido elaborados de diferentes maneras, escogidas libremente por los maestros. La mayoría intentó el ensayo. Algunos escribieron con un lenguaje refinado y academicista; otros con sencillez y claridad, con palabras del mundo escolar. En algunos casos, usaron el diálogo para vertebrar la narración de su informe, el formato teatral o la narración explícita. La investigación etnográfica permitió diferentes formas de comunicación de los resultados. De todas maneras el esfuerzo escritural de los maestros de las normales ha sido relevante, sobre todo, si se tiene en cuenta que para la mayoría de ellos era la primera vez que hacían un ejercicio de investigación científica de este tipo.

Participaron en esta investigación etnográfica maestros de las Normales Superiores de Gigante, Huila, San Bernardo, Quetame y Junín en Cundinamarca, Ocaña, Norte de Santander, Río de Oro y Manaure en Cesar, San Roque, Antioquia, Guacarí, Valle y Cartagena de Indias.

El propósito de este proyecto, - la enseñanza de la investigación en las escuelas normales -, es que todas ellas pasen por lo que se podría denominar experiencia de tres pisos: dos proyectos de investigación escolar, con una duración de un año, coordinado por investigadores profesionales quienes servirían de guías, pero principalmente de consultores al servicio de los maestros. Y un tercer proyecto de investigación, cuya realización se inscribiría en las reglas de COLCIENCIAS. Con este propósito, se está creando un fondo especial entre el Ministerio de Educación Nacional y dicha entidad solamente para profesores de las Escuelas Normales y dentro del cual los profesores presentarían sus proyectos. Este programa se constituiría en un eje fundamental para formar maestros creativos, capaces de comprender y transformar el mundo escolar y de formar, a la vez, los ciudadanos modernos que requiere el mundo globalizado contemporáneo.

Estos trabajos de investigación que presenta la Subdirección de Mejoramiento de la Educación han sido realizados enteramente por los maestros de las Escuelas Normales, a veces individualmente, a veces de manera grupal y, en el caso de las conclusiones y recomendaciones de política, de manera colectiva. El conjunto de las investigaciones mues-



tra un panorama bastante completo, crítico y a la vez propositivo, de la situación de la enseñanza de la investigación en estos centros educativos, dándose así comienzo a la construcción del primer piso de la formación de maestros investigadores.

RODRIGO PARRA SANDOVAL

*Coordinador del grupo*





# I. LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN



# EL INSOPORTABLE PESO DE LO LEVE

## LA INVESTIGACIÓN EN LA NORMAL DE SAN BERNARDO

### INTRODUCCIÓN

**L**a ENS de San Bernardo, al igual que todas las Normales del país, se viene preparando para encarar la acreditación de alta calidad en el año 2008, esto quiere decir que ya ha superado buena parte de la serie de requisitos administrativos y académicos para ganar ese posicionamiento como centro educativo productor de conocimiento pedagógico, centro de investigación pedagógica. La pregunta que surge entonces, es ¿Cómo han repercutido los procesos formales de reestructuración en la orientación investigativa en la ENS de San Bernardo? Esta pregunta nos conduce al planteamiento de otra en términos más concretos con respecto al interés que aquí nos asiste: ¿Cuáles son los contenidos, el funcionamiento y los resultados de los espacios de investigación en la Escuela Normal, en cuanto a su calidad científica y su capacidad de servir al maestro para entender el contexto social en que trabaja? <sup>1</sup>

1 Este es el objeto del informe que se presenta a continuación, con una salvedad: este trabajo debió que ser asumido en su etapa final por quienes aquí lo presentamos, sin contar para ello con la valiosa información recolectada por las personas que, en representación de nuestra institución, participaron en las etapas anteriores a éste y que en la actualidad ya no laboran en la normal de San Bernardo. Por tal razón, y por el apremio de tiempo, la realización de dicha indagación, la hemos orientado hacia el ámbito de la asignatura de Investigación en el C.C.F.D.

#### *Autores*

CLAUDIA PATRICIA  
CARVAJAL  
CARLOS JULIO  
CASTELLANOS

**Diríamos que en este momento estamos saliendo de un valle y empezamos a remontar la cresta más decisiva para el destino de la Normal, la de la acreditación de alta calidad.**

Ese reacomodamiento de la Escuela Normal que ya hemos mencionado, se ha venido dando como un proceso fragmentado y discontinuo, marcado por una dinámica ondulante con sus valles y sus crestas; en donde los valles vienen a ser aquellos períodos de relajación que se dan tras los distintos hitos del proceso de acreditación; como por ejemplo, entre la acreditación previa y la acreditación de calidad o entre la acreditación de calidad y la acreditación de alta calidad -aún por venir-, momentos éstos que vendrían a constituir las crestas del proceso.

En consecuencia, lo que se percibe en los largos lapsos de relajación, - en los valles que llamamos -, es, con contadas y significativas excepciones, el tranquilo reposar de las cosas en el estado de normalidad, esto es, el ejercicio irredento (reivindicado) de la pedagogía transmisionista, el olvido genérico de todo lo que tenga que ver con dinámicas de transformación interna y por lo tanto, la reproducción de una escuela protocolarista, psicorígida y compartimentalizada en sus saberes.

Las crestas son los momentos apremiantes, momentos de crispación nerviosa y de euforia colectiva; los momentos en que todos, hasta la señora de servicios generales, debe reconocer el modelo pedagógico de la Institución, identificar la misión y la visión; saber todos los himnos (normalista, san bernardino, departamental, nacional), conocer los emblemas y participar con pulcritud en todas las actividades que aquí se lleven a cabo. También es un tiempo en que el aire se llena de palabras desengavetadas para la ocasión, la principal de ellas, investigación. De repente, todo lo que se hace está tocado y puesto bajo la égida de ese estandarte, pero todo como parte de un ritual mediante el cual la Institución se muestra como la quieren ver desde afuera. ¿Cómo sucede esta transformación? No está claro, lo cierto es que una noche la normal se acuesta dictadora de clases y al día siguiente se levanta investigadora e innovadora, pero todo dentro de los parámetros que amordazan el palpitar de la vida.

Diríamos que en este momento estamos saliendo de un valle y empezamos a remontar la cresta más decisiva para el destino de la Normal, la de la acreditación de alta calidad. Aún así, ahora nos encontramos más cerca del estado de tranquila satisfacción que del de la etapa paroxística. Por eso, ya que los ánimos están todavía relajados, resulta bastante inte-

resante y oportuno echarle un vistazo al campo investigativo, para oler el aire que se respira en su más elemental cotidianidad ecosistémica, la de la clase de investigación, pues consideramos que es en estas circunstancias en las que se pueden vislumbrar elementos de análisis que nos permitan comprender en qué medida las transformaciones estructurales en las Escuelas Normales, han repercutido en el enriquecimiento de la vida escolar, si es que de eso es de lo que se trata.

Como ya lo hemos mencionado, nuestra indagación estará referida a la asignatura de Investigación desde el quehacer de la docente en el aula de clase. Para tal efecto, llevaremos la siguiente secuencia: en un primer apartado presentaremos la información recolectada con las distintas fuentes, seguidamente nos arriesgaremos a hacer un ejercicio de interpretación de esa información, ejercicio que comprenderá el abordaje del concepto de investigación desde la perspectiva institucional, desde la perspectiva de la docente y de los mismos estudiantes, para después confrontarlos en el escenario de la clase; finalmente le apostaremos a algunas conclusiones para ser tenidas en cuenta y de allí a la formulación de algunas recomendaciones sobre políticas reformadoras del currículo.

Dos aclaraciones finales. La primera, puesto que el tipo de investigación a la que aquí apostamos se emprende desde la realidad escolar, quienes decidimos aventurarnos en este ejercicio estamos involucrados en dicha realidad en calidad de actores; por ello reconocemos nuestra implicación directa, intelectual y afectiva en el escenario que se quiere interpretar, lo que nos lleva a explicitar nuestros campos de conocimiento y los espacios de la ENS de San Bernardo en la que laboramos.

La profesora Patricia Carvajal es Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, se desempeña en la Normal como docente de Lengua Castellana desde el año 2003, centrando su práctica pedagógica investigativa en el desarrollo de las competencias comunicativas a partir de la investigación semiótica, esto es, de la indagación y comprensión de los sistemas de signos que se usan en la comunicación; por tal razón, su quehacer se fundamenta en tres proyectos: *la radio escolar*, *el periódico mural* y el proyecto *viajando ando* -con este último se lleva a cabo una explora-



ción del arte rupestre en la provincia del Sumapaz, entendiendo dicha manifestación artística como una de las formas con la que nuestros antepasados se comunican con el mundo actual-.

Carlos Julio Castellanos es el bibliotecario de la Institución desde el año 2001. Su formación es fundamentalmente autodidacta, con una acentuada profundización en Filosofía y Literatura; ha buscado hacer de la biblioteca un centro de atracción de la escuela y un espacio estratégico de apoyo al desarrollo curricular. Desde allí ejerce una permanente labor reflexiva y propositiva frente a la realidad institucional, lo que se refleja en textos de su autoría como son, “*La libertad de leer*”, artículo publicado en el N° 1 (año 2003) de la revista *Huellas Pedagógicas*, y el ensayo “*La escritura: entre la visión del desencanto y la visión reencantada*”, publicado en la sección Docentes Publican del portal Colombia Aprende.

Como se puede ver, las afinidades electivas de quienes integran el equipo investigativo, están del lado de las humanidades en el campo disciplinar; en el campo experiencial, en un ejercicio pedagógico innovador –el de la profesora Patricia Carvajal- y en un saber más libresco, -como lo es el del bibliotecario-, orientado no obstante a buscar la comprensión del entorno socio cultural.

Esto nos conduce a la segunda aclaración, que está relacionada con el notable contraste que el lector percibirá entre el lenguaje desplegado en la primera parte del trabajo -es decir, el de la información recolectada-, lenguaje propio de una comunicación oral básica, y el lenguaje utilizado en el componente interpretativo (segunda parte) desde el que se tratan de elaborar los constructos conceptuales que permitan aproximarse a la comprensión de los registros informativos. Dicho lenguaje, - el de los investigadores -, parte de un presupuesto, que consiste en que el más elemental y aparentemente insignificante hecho de la vida escolar, puede constituirse en un referente idóneo de reflexiones bien fundamentadas, que pueden llegar a adquirir validez de teorías explicativas sobre el acontecer de la ENS de San Bernardo, producidas en su propio contexto. Esta pretensión, combinada con nuestra formación y experiencia, inspira el tono filosófico-literario que se destaca en el ensayo de interpretación y el uso de algunos términos especializados, con

los que consideramos debemos irnos familiarizando los docentes investigadores, términos que, no obstante, serán aclarados en cada caso.

## PRIMERA PARTE. INFORMACIÓN RECOLECTADA

A continuación presentamos la información recolectada, para el análisis interpretativo. El orden de aparición es el siguiente: La clase de investigación con el primer semestre de CCFD (Ciclo Complementario de Formación Docente) [ 1 ], continuaremos con la clase de investigación del tercer semestre [ 2 ], seguidamente presentaremos la historia profesional de la docente de investigación, luego mostraremos un par de testimonios de dos alumnas del tercer semestre, Eliana Rodríguez y Ángela Lesmes [ 4 ] y [ 5], y finalmente presentaremos una entrevista con la profesora que coordina la práctica pedagógica [ 6 ].

### [1] CLASE DE INVESTIGACIÓN SEMESTRE I CCFD

#### PERSONAJES: DOCENTE Y ALUMNOS.

**DOCENTE:** –Hoy vamos a hacer el primer trabajo. . .ya ustedes han leído - ¡oído!-, ya han leído ustedes sobre la importancia de solucionar el problema y ya fueron a su práctica de campo a nivel pedagógico. Todo maestro cuando está haciendo su práctica a nivel pedagógico, está observando una realidad, y la idea es que nosotros, formemos maestros investigadores, pero no investigadores de allá afuera, sino investigadores de la realidad contextual que viven con los estudiantes. Nosotros tenemos que partir siempre de que mi idea no es de pronto la más exacta, de pronto yo tengo una idea, y si alguien piensa como maestra-fósil vuelvo la educación como un fósil, la vuelvo ahí estática. Entonces, es importante que nosotros estemos generando ideas; ¿qué estamos haciendo en este proceso de investigación? –Si tú me pones más cuidado, seguro que me vas a entender mejor, por favor (dirigiéndose a un estudiante que está distraído)- ¿qué estamos haciendo en este proceso de investigación? Estamos iniciando la elaboración del arte, ¿en qué consiste esta elaboración de un arte? Estamos deseando que ustedes escriban toda esa información que ustedes traen de su práctica. Recuerden cuando se fueron y la lectura que hicimos sobre el profesor reflexivo, vimos que la profesora tenía organizados los estudiantes de la mejor manera, por un sólo niño que se paró a sacarle punta al lápiz, cuando la profesora se dio cuenta tenía el curso completamente en

Nosotros tenemos que partir siempre de que mi idea no es de pronto la más exacta, de pronto yo tengo una idea, y si alguien piensa como maestra-fósil vuelvo la educación como un fósil, la vuelvo ahí estática

**lecto-escritura, miremos a ver si eso es un problema, porque no lo que piensan otros lo debo pensar yo**

zigzag, y el orden que ella creía en ese momento - que era muy importante-, dejó de serlo para los niños. No todo lo que nosotros creemos importante, lo es para los niños, hay que investigar.

En la elaboración del arte empezamos a escribir, escribir qué, a ver ¿qué escribimos nosotros?

**OSCAR:** - Pues lo que los niños estén comunicando, lo que están haciendo ellos, o ¿los problemas que ellos tienen?

**DOCENTE:** - ¿Los problemas que ellos tienen?

**ANGÉLICA:** - Los problemas que identificamos.

**DOCENTE:** - Los problemas que se identifican, ¡muy bien! Escribir: los problemas que nosotros identificamos. (Silencio prolongado)

Bueno, ustedes fueron a su práctica y algunos habrán encontrado que las clases les salieron muy bien y encontraron que ustedes fueron una novedad.

A ver, vamos a empezar a trabajar lo que se llama Observación que es el primer paso de nuestra investigación. La idea es tener maestros que investiguen, y que investiguen dentro del aula de clase y dentro de la Institución, y que creen estrategias de solución; no van a salir ustedes, después de año y medio de proceso de investigación con algo que yo por ahí escuché: “Profesora es que nos ha tocado cambiar el tema tres veces porque la profesora de allá dijo que el problema era. . .”, por ejemplo: lecto-escritura, miremos a ver si eso es un problema, porque no lo que piensan otros lo debo pensar yo. Si de pronto, lecto-escritura no es un problema sino que el niño aprende a ritmos distintos. Y para que el aprendizaje sea eficaz tenemos que mirar las condiciones –hasta la alimentación del muchachito-, entonces ahí si empezamos a investigar. Cuando empezamos a averiguar si es que lo que está incidiendo en el aprendizaje de esos niños es una mala nutrición, empezaremos a analizar; porque el problema a lo mejor no era lecto-escritura, el problema era algún aspecto que incidía en la lectura, la escritura o en el aprendizaje del niño.

Bueno, cuando empezamos a escribir los problemas que identificamos, empezamos a elaborar el arte de investigar (silencio prolongado), y miren que no es que no tengamos investigación, tenemos investigación, pero no escribimos y nuestros alumnos tampoco escriben; empezamos a decir que es que a los niños no les gusta la lectura, que llegaron al bachillerato y al grado Once y que tampoco comieron nada. Resulta que nosotros los maestros tenemos que aprender a investigar y aprender a. . . escribir. Se

encuentra uno con personas que están en menor capacidad intelectual que uno, y que han hecho más porque tienen algo importante: actitud, tienen disciplina, y hoy trabajaron cinco minutos lectura... y en esta semana todos los días trabajaron cinco minutos, la siguiente semana trabajarán diez minutos, y al cabo de dos meses todos los días lo harán veinte. . . minutos, y qué fue lo que se creó ahí, se creó el hábito, el hábito de leer, y después de tener el hábito de leer, podemos desarrollar el hábito de. . . escribir y cuando escribimos estamos trazando toda nuestra investigación.

Además de su práctica pedagógica ustedes observaron algún problema dentro de la Institución que trabajaron. A ver, la idea es ,ésta, que ustedes me identifiquen el problema, no como les estaba diciendo hace ratito, que los chicos encontraron el sexto tema dizque porque la profesora les dio el tema; no es otra persona la que me debe dar mi problema de investigación, soy yo como maestro investigador, quien tengo que identificar el problema. ¿Qué problema encontraste?

**MAYERLY:** - Cuando la profesora de Escuela Nueva de Pirineos de los cursos cero y segundo, les estaba explicando lo del ábaco, entonces les. . .o sea yo escribí la pregunta así: problema del niño en el ábaco de derecha a izquierda, porque ellos decían: unidades, decenas y centenas y ellos colocaban las unidades en las decenas, y en las centenas colocaban las unidades, o sea, tenían como problemas de... sí, al contrario, o sea se supone que...

**DOCENTE:** - de lateralidad

**MAYERLY:** ...de lateralidad sí, o sea, es de derecha a izquierda, y ellos lo hacían de izquierda a derecha, entonces ahí, o son problemas de lateralidad, o es que la profesora no supo explicar unidad... qué es unidad, decena y centena o...

**DOCENTE:** - o algo pasó.

**MAYERLY:** - Algo pasó, sí

**DOCENTE:** - Muy bien. Qué contraste, dime (dirigiéndose a otra estudiante)

**LIZ:** -Pues yo creo que es un problema, digamos. . .de la profesora, porque ella dura media jornada en una sola cosa, digamos le estaba enseñando a los niños de primero a recortar las palabras, y duró media jornada sólo recortando mamá, papá y momia, hasta la hora de descanso, desde que entramos hasta que salieron a descanso sólo con eso (se perciben reacciones de otros estudiantes que intentan opinar sobre si esta situación es o no un problema).

**DOCENTE:** - Bueno, y ustedes, miren lo importante que es ahí observar a nivel de aprendizaje, hasta dónde se crea ...hasta dónde uno... la actividad de cortar, la actividad de cortar genera académicamente conocimientos, ¿será que si genera?

**LIZ:** Sí, porque están aprendiendo a cor...

**WILLIAM:** - Es que lo que están cortando son palabras, no están cortando cualquier cosa.

**MAYERLY:** -Profe, pero, pues hablando de lo del ábaco, no; pero había dos niñas ( bullicio) o sea, yo no sé dónde estaba el problema porque había un grupito como de seis niñas que si estaban superpilas, y ellas eran las que llevaban el ábaco y le hacían de todo a la... todo lo que ella ponía en el tablero, ellas hacían todos los ejercicios, entonces ahí yo no supe si el problema eran los niños, o era la profesora que no les sabía explicar.

**WILLIAM** (en segundo plano): - Es que igual hay unos niños más...quedados.

**MAYERLY:** - Sí, o sea, hay unos niños que son repilos, y hay otros que definitivamente no.

**DOCENTE:** - ¿Pero de cuánto es el número de estudiantes en ese curso? (alguien responde en el fondo del salón: dieciocho. Tenemos una tercera parte de la población.

**MILENA:** - Profe, y en el caso de que, por ejemplo, cómo están manejando las guías, porque es que por ejemplo una profesora, o sea yo no sé como hace, a los niños se les está privando del Inglés, se les está privando de recreación, no les están dando Ética, no les están dando Religión, o sea, materias que todavía son eso, y todo el día en Sociales o todo el día en Matemáticas.

**WILLIAM:** - Es que a mí me dijo la profesora de la Despensa que ellos, que el gobierno y el Ministerio de Educación vienen... que ellos desde que empiezan a ver un tema no pueden dejar de verlo hasta que lo terminen todo.

**MILENA:** -Pero no, es que nosotros terminamos la guía uno, seguíamos con la otra y casi terminamos toda la cartilla.

**WILLIAM:** -Pero eso ya depende del profesor, y también del grado.

**MILENA:** - No sé, lo digo porque en mi época era, por decir, la profesora nos socializaba el horario de escuela, vamos a sacar el cuaderno de Matemáticas, estudiábamos el tema y desarrollábamos la actividad, veíamos

por ejemplo multiplicación por dos cifras y veíamos otra materia y otra materia.

**WILLIAM:** -Pero es que ahí no estarían trabajando Escuela Nueva, ahí estarían trabajando ya con un currículo. (Bullicio)

**DOCENTE:** - A ver, Nasly va. . . ¿Me esperas un instante? Nasly. . .

**NASLY:** - La profesora de Pirineos Bajo dijo que lo que era Inglés, manualidades y esas otras materias aparte de las otras, se las daban el día viernes: recreación, Inglés. . .

**OSCAR:** -Pues ya volviendo otra vez al tema de los problemas, lo que más encontré –tercero, cuarto y quinto-, fue como pronunciación y vocalización de las palabras; por ejemplo, con la /b/ y la /s/, por ejemplo la palabra obstáculo, entonces ellos comienzan a pronunciar ostáculo, no la pronuncian bien. No pronuncian lo que es obstáculo. O sea un problema muy grande es eso que encontré en la pronunciación y en la vocalización de las palabras.

**DOCENTE:** -Tiene la palabra, señorita.

**ANGÉLICA:** - ¡Ah! profe, en la Despensa, fue una experiencia muy grande y muy bonita, y referente a cuarto y quinto, se sigue un horario, es decir, la profesora dice “tenemos tal cosa”, por lo menos un problema que ella tiene es de un niño, es de ¿tercero?, se llama José Ernesto. Yo lo veía llegar en botas y los demás niños iban en zapaticos, y decía “pero por qué este niño viene en botas”. Él venía sucio, venía mal presentado porque uno se daba cuenta y entonces fue cuando le pregunté a William, pero ese niño qué, y él me dijo: “lo que pasa es que el papá es de una familia muy pobre” y uno se da cuenta porque el señor a veces viene a que le regalen pan, va a la plaza a que le regalen cosas, y entonces uno piensa, y el niño es muy indisciplinado, él le quita el borrador a los demás, no se calla, la profesora lo grita y tres días, o sea, el miércoles, observación entre segundo y tercero, el jueves y el viernes no estuvo, no fue a la institución; la profesora le dijo “traígame a su mamá”, pero es un niño que... no sé; uno lo ve enfermo, o sea, uno por dentro piensa y reflexiona ...(alguien más comenta algo que no se alcanza a entender, entonces interviene la docente)

**DOCENTE:** - Pero acuérdesse que la función del maestro no es sacarlo.

**ANGÉLICA:** - No, no lo sacó, le decía: “Jóse fresco, haga eh... compórtese” pero...

la profesora le dijo “traígame a su mamá”, pero es un niño que... no sé; uno lo ve enfermo, o sea, uno por dentro piensa y reflexiona

**DOCENTE:** - y cuando uno involucra lo primero que hace es caracterizar de pronto las situaciones que lo hacen distinto, porque acuérdense que alguna vez hablábamos de la importancia... y vimos que los estudiantes todos eran iguales ¿en qué? Acuérdense que hicimos ese ejercicio: ¿los estudiantes de mi Institución son iguales? en qué?

**ESTUDIANTES:** - En el horario.

**DOCENTE:** - En el horario del... trabajo que tiene la Institución. Lo demás es distinto: el uniforme no es igual, ni su pensamiento, ni nada del estudiante, lo único que ellos tienen igual es que todos entran a las siete y todos salen a la una. Entonces la función aquí del maestro es muy importante. . .

**ANGÉLICA:** - Pero, la profesora nos contaba que ese niño lo habían expulsado de Santa Helena; lo expulsaron porque los profes no se lo aguantaron; es que era tan indisciplinado que. . .no se lo aguantaron allí. ¿Qué hicieron? Lo matricularon el año pasado en la Despensa y la profesora dijo: “lo estamos acomodando, él ya ha mejorado”, pero igual él... él a veces es muy. . .muy . . .uinsch. . .

**ESTUDIANTE** (en segundo plano): – No han encontrado la forma en que le deben enseñar.

**ANGÉLICA:** - Pero entonces hay que pensar en su familia, no sé. . .no ve que es que al papá...al papá... le dicen “José tonteras” (“¿cómo?”, pregunta alguien en el fondo)... “José tonteras” le dicen al papá, y una vez dizque al niño comenzaron a decirle así en la escuela –la profesora nos contaba-, “¡José tonteras! ¡José tonteras!” y el niño es ahí pero... pues los amiguitos sí con él pero no sé... ejee...

**DOCENTE:** - Perfecto, muy bien.

**ESTUDIANTE:** - Venga profe, él quiere hablar.

**DOCENTE:** - ¿Ya?

**ALFONSO:** - Un problema que yo vi, en la escuela de Pirineos Bajo, fue que los tres profesores titulares allá le daban prioridad siempre al grado mayor. . .siempre entre tercero y quinto, le dan prioridad a quinto; entre segundo y cuarto, le dan prioridad a cuarto y entre preescolar y segundo, le dan prioridad a segundo; entonces, pues no sé. . .creo que si se trabajan dos grados, debería ser cincuenta y cincuenta.

**DOCENTE:** - Muy bien.



**ADRIANA:** - Profe, en Pirineos Alto hay un problema grave. . . (“es gravísimo” dice alguien secundando) gravísimo y yo creo que eso no es sólo atención de. . .o sea, ya creo que mandaron. . .lo que pasa es que allá se ahogó una niña en una quebrada ¿sí?. . .y hay una niña en preescolar, en preescolar hay ¿cinco alumnos? (“sí. . .en preescolar son cuatro alumnos” dice la voz secundadora), ella es de preescolar, ella sólo fue un día y el día que fue se lo pasó llorando... llore y llore y llore. Ve que va a llover y comienza a llover, y comienza a llorar (“es un problema psicológico” dice la otra voz)... psicológico, o sea, ya la profesora la manda para la casa porque es que ella no va sino a llorar a la escuela, y ya cuánto hace que se murió esa niña...

**DOCENTE:** - y la angustia de la niña...

**ADRIANA:** - Por eso, y esa niña todavía así... y no volvió a la escuela, pero es que los padres de familia no la quieren llevar porque a ella ya le mandaron cita médica con psicólogo y no la quieren llevar (la voz del estudiante que secunda a Adriana dice en medio de cruces de palabras que dificultan la audición: “es un problema grave el que se presenta porque es que la niña perjudica a todos”).

**DOCENTE:** -¿La niña perjudica a todos?

**ADRIANA:** (siguen los comentarios en tropel): –Obvio profe porque es que están de cero a quinto en un sólo salón.

**DOCENTE:** - Bueno, pero ustedes no observaron un día una pregunta parecida aquí en el colegio, de la niña del tigrito, que vino aquí a la puerta. Era lo mismo: estaba llorando porque la niña que se había ahogado se le apareció en el trayecto –aquí en el colegio-, se le había aparecido en el trayecto de un lado a otro con un tigre en las manos (risitas) y cuando volteó a mirar no más vio la imagen del tigrecito, y lloró, y se atacó...pero tenemos que ver lo que la...

**ESTUDIANTE:** - Eso ya es algo... lógico, pues, en cambio allá es psicológico, porque siempre que llueve ella se pone a llorar.

**NASLY:** - Pero a mí me contó la mamá de la niña que es solamente en la escuela, en la casa no pasa eso porque cuando está lloviendo la niña no se pone a llorar; y yo hablé con ella, y me dice que la ha llevado al psicólogo...

**ALFONSO:** - Profe, de pronto es que en la casa la niña se siente protegida por la mamá...

**ADRIANA:** - Sí, obvio...

**ALFONSO:** - y por lo que se siente en la casa. . .

**ESTUDIANTE** (en medio de un cruce de comentarios): - Pues de pronto le da miedo. . .pues a ella le da miedo sí, porque como ella tiene que cruzar el trayecto...ese trayecto, donde ella...en donde ella murió, entonces es ahí donde...

**DOCENTE** (pasando a otra alumna): - La señorita ¿qué observó en la escuela que trabajó?

**ALUMNA:** - Ahorita le cuento pero espere primero yo opino sobre lo que estaban diciendo ellos: yo digo que eso es problema de todo niño que entra... entra a su preescolar es llore y llore y llore, porque es que a veces no... le hace falta la mamá (siguen una serie de exclamaciones en contra que no le permiten completar su intervención)

**DOCENTE:** - ¡sssshhhh!

**ADRIANA:** - Y ella medio se calma, o sea, por momentos ella trata de estar callada, cuando vuelve al rato y “¡uuhhmmm!”

**ESTUDIANTE:** - No, es que lo que pasa es que a ella se le murió un familiar, o sea la prima... la prima, prima.

**DOCENTE:** - Familiar, la niña es prima.

**NASLY:** - Ella vio cuando la niña se ahogó.

**ESTUDIANTE:** - Ella vio el cuerpo...

**DOCENTE:** - ¡Ah! Claro.

**ESTUDIANTES** (al unísono): - ¡Aaaaaahhhhhhhhhhhhhhh!

**ALUMNA:** - Pero no habían dicho nada... ¡qué pecao!.. pónganme cuidado. . .con todo esto digo. . .un problema que yo observé en grado quinto fue...fue qué...ella, o sea, estábamos en Español, entonces resulta que los niños decían era: que “la b grande y la v chiquita”, entonces pues yo llegué y le dije a la profesora. . .y le dije: profe por qué ellos no dicen que la uve y la b; ella me dijo: “no, es que yo ya les enseñé que la b grande y la v chiquita”, entonces pero “profesora, discúlpeme, no es mejor enseñarles de una vez que una es la uve” y ahí hizo sacar el libro y esos niños: no “que la b grande y la que la v chiquita” y ahí duramos casi dos horas enseñándoles la b grande y la v chiquita, que es la uve.

**WILLIAM:** - Pero es que igual, es lo mismo (un coro de voces responde: “¡No! ooo!” y se suscita un aspaviento que dificulta escuchar lo que se dice en pro y en contra; aquí algunas cosas que se alcanzan a escuchar: “No, una es la b grande y otra la uve” dice alguien. Otra persona: “¿Usted va a ir a

y le dije: profe por qué ellos no dicen que la uve y la b; ella me dijo: “no, es que yo ya les enseñé que la b grande y la v chiquita”

una universidad y va a preguntar: ‘¿La v chiquita o la b grande?’ Alguien más dice gritando: “Yo todavía pregunto: ‘es la b grande o la v chiquita’, porque a mí me la enseñaron por b grande y v chiquita”. (La clase termina en medio del bullicio) (Fin)

## [ 2 ] CLASE DE INVESTIGACIÓN SEMESTRE 3 C.C.F.D)

**PERSONAJES:** Docente y estudiantes

**DOCENTE:** - Buenos días.

**ALUMNOS:** - Buenos días.

**DOCENTE:** -Me están haciendo falta algunos estudiantes, ¿qué pasó?

**ALUMNOS:** Hanna, Esneider no ha llegado, Hanna no vino porque no había quien le cuidara el niño. Esneider no vino porque no había quien le cuidara la novia, ja ja ja.

**DOCENTE:** -Le informan a los compañeros que no están dentro de la clase que es muy importante que ellos estén aquí.

**ESTEBAN:** -Y ¿cómo les vamos a informar? ja, ja, ja.

**DOCENTE:** - Por eso digo, “le informan”. Vamos a trabajar hoy.

**ESTEBAN:** - ah ¿sí?

**DOCENTE:** - Un pequeño ejercicio para saber cómo está su trabajo de práctica investigativa. Vamos a organizarnos en grupos...

**NATALY:** - ¿De qué?

**DOCENTE:** ...de trabajo

**LADY:** -Pero ¿No importa que no sean los mismos de la práctica?

**DOCENTE:** - Son los de la práctica.

**ANGIE:** - Ah, yo soy solita.

**ELIANA:** - Es que somos solas.

**DOCENTE:** - No importa, entonces cada una trabaja sola.

**LADY:** - Yo estoy con Ángela Hernández.

**NATALY:** - ¿De la práctica investigativa?

**DOCENTE:** - Sí. Bueno, organicen los grupos los jóvenes...

**ESTEBAN:** - ¿De qué grupos profe?

**MERY:** - De la práct. . . de investigación. . .de proyectos.

(Continúa un murmullo de voces de estudiantes al margen del tema. Después alguien pregunta)

**ELIANA:** - ¿Y qué vamos a hacer?

**DOCENTE:** -Cada uno, cada grupo -Esteban ¿con quién trabaja?-.

**ESTEBAN:** - ¿De qué? . . .con Peña

(Continúan los comentarios dispersos sin atender al tema)

**DOCENTE:** - Levanta la silla, por favor.

**MERY:** - Profe, ¿en una hoja?

**ANGIE:** - Ya las repartió.

**DOCENTE:** - Si no fuera suficiente, sacan una hojita y me entregan el ejercicio. Necesito conocer sobre el trabajo de práctica que hicieron la semana pasada.

**ELIANA:** - ¿Le contamos lo que vimos y todo..?

**ESTEBAN:** - Yo no fui.

**DOCENTE:** - ¿Cómo que no fui?

**ESTEBAN:** - No.

**ANGIE:** - Ah sí, porque él no tenía tema.

**JHON:** - Yo tampoco.

**ESTEBAN:** - Ah, lo de eso.

(La docente se dispone a escribir en el tablero los aspectos a abordar en el ejercicio, escribe: -Ubicación de la temática. -Tema. -Justificación. -Objetivos. -Método de investigación. -Técnicas de recolección (metodología). En la parte de arriba del tablero escribe: “El maestro es (Investigador - observador y maestro)”)

**DOCENTE** (al tiempo que escribe en el tablero): – Me van a contar si se sienten ubicados en la temática...

**YEISON:** -¿Eso lo escribimos en la hoja?

**DOCENTE:** ...que seleccionaron. (Silencio prolongado) Segundo aspecto: el tema, la justificación, esto no lo van a escribir textualmente como lo tienen en su trabajo...

**JENNY:** - ¿Cómo así?

**ANGIE:** - ¿Resumido?

**DOCENTE:** - es en forma... resumida...

**ANGIE:** -¿La justificación?

**DOCENTE:** -¿Por qué razón? Porque hay estudiantes que cambiaron de tema.

(Dirigiéndose a un estudiante que le hace una pregunta inaudible) Entonces me tienes que explicar por qué no estás ubicado. (Continúa escribiendo en el tablero los pasos a seguir en el ejercicio) Un objetivo. (A otra pregunta inaudible responde) Si se siente ubicado en la temática seleccionada o que seleccionó. (Continúa escribiendo los pasos a seguir) el método de investigación que seleccionó. (Continuó escribiendo en el tablero) Técnicas de recolección de información.

**YEISON:** - Esas son las cosas que ya...ya tienen los trabajos, ¿cierto?

**DOCENTE:** - Que ya debe tener su trabajo.

**YEISON:** - Lo que ya llevamos todos.

**ESTEBAN:** - ¿Eso es para meterle investigación cualitativa y cuantitativa?

**DOCENTE:** - Usted me va a informar lo que usted observó allá. A ver, cómo la semana pasada realizó su práctica.

**ÁNGELA:** - Profe ¿Y los que nos tocó cambiar el tema otra vez?

**ALUMNA:**- Profesora, la técnica a utilizar es la de recolección de datos.

(Los estudiantes continúan, en medio de murmullos, comentarios y preguntas sueltas realizando el ejercicio propuesto por la docente)

**CAMILO:** - Profe, ¿en la primera solamente es responder sí y no?

**LADY:** - Nooo, hay que escribir.

**DOCENTE:** - Me tiene que explicar.

**ANGIE:** - Profe, ¿hay que escribir varios objetivos o uno sólo?

**DOCENTE:** - Uno sólo. . .el objetivo general.

**ESTEBAN:** - Alguien inteligente que se quiera meter con nosotros en el proyecto.

**NATALY** (riendo): -Chacarín (apodo del que tiene fama de ser más vago).

**DOCENTE** (retomando después de 15 minutos aprox.): - Entonces, ¿qué vamos a hacer a continuación? Cada estudiante o cada grupo de estudiantes nos va a socializar lo que tiene ya hecho o lo que piensa hacer; como se presentan situaciones donde los estudiantes se encontraron que esos temas ya estaban (sigue una frase ininteligible), de pronto lo que sucedió aquí es sencillo; nosotros no estamos bien ubicados en lo que es la función del maestro: el maestro no solamente dicta clase, el maestro no puede estar separado de la investigación, en cada momento se está investigando; bien sea cuando tenemos un proceso pedagógico o cuando estamos trabajando un tema específico, cuando nos encontramos con situaciones que no solamente afectan mi clase sino la de otros compañeros. Ciertamente, a veces nosotros nos encontramos que en clase se presenten actos de indisciplina; entonces ahí el maestro lo que empieza es a investigar qué es lo que él está haciendo y qué es lo que hace que se produzca la indisciplina.

**Cierto, a veces nosotros nos encontramos que en clase se presenten actos de indisciplina; entonces ahí el maestro lo que empieza es a investigar qué es lo que él está haciendo y qué es lo que hace que se produzca la indisciplina**

En el momento en que el maestro investiga... pero antes recuerden siempre, a ver, qué importancia tiene la reflexión: la reflexión, en todo proceso, es muy importante. Recuerdan el caso del profesor, la profesora que organizó la clase, que organizó los estudiantes perfectamente, y ¿qué pasó? Que hubo solamente un estudiante que se paró a sacarle punta al lápiz y después de ahí, se fueron... todos a sacarle punta al lápiz, y ¿cómo encontró los pupitres que ella había organizado? Todos... en zigzag, desordenados. Y cuando ella llegó a la casa, ¿qué fue lo que hizo?... reflexionar sobre lo que le había... pasado (en coro con los estudiantes) y además de eso qué hizo...no solamente reflexionó, creó estrategias para que al día siguiente... poderlas aplicar en la clase. Si nosotros observamos qué es a nivel pedagógico la reflexión y crear las estrategias, podemos empezar a afirmar que hemos observado algo, en ese proceso que el maestro es investigador -esto no se nos puede quitar (dice señalando la anotación hecha en el tablero)- que el maestro es investigador, observador y maestro, ¿qué quiere decir?, investiga dentro del aula de clase, fuera del aula de clase, pero en su... contexto de trabajo, observa, todos los días observa. ¿Qué está viendo ahí? Eso, la parte reflexiva es muy importante, pero además todo lo que él pueda percibir lo debe tener muy en claro y no se puede quedar observando toda la vida, bueno, y entonces qué: no se solucionó el problema, Cuando uno observa, identifica el ...problema, surge una idea; cuando surge la idea, mire por qué han encontrado tanto cambio de trabajo, por qué ya van en el quinto tema, porque la idea que surgió, en ese momento

lo que observaron, esa idea, pueda que el problema esté allá pero es que no ha sido enfocado, y entonces llegamos otra vez, vamos y resulta que allá ya no está ese problema o, de pronto, sigue el problema y me dan otras soluciones y yo no me he ubicado.

**ÁNGELA:** - Lo que pasa es que no sé. El primero, el manual de convivencia era muy extenso, entonces para trabajar eso, se necesitaba tanto de los padres de familia como de los profesores, como de los mismos estudiantes y de la noche a la mañana venir a hacer un proyecto de un momento a otro como para hacer toda la... es decir, la organización de un colegio es muy difícil; esto como que le baja a uno la moral, por lo menos, el de lecto-escritura, nosotros fuimos allá a hacer observaciones, porque ya era como el cuarto tema que escogíamos y estamos muy cansadas de cambiar de tema cada rato. Pero venimos acá y encontramos que casi todas las tesis que se han hecho, o las que habían hecho los compañeros anteriores, todas hablan de escritura y de lecto-escritura. Esto es como volver a hacer algo que ya está hecho. Pues a nosotros eso nos dio duro porque era volver a mostrar que mientras otros niños, de los que están aquí, por lo menos Eliana ya casi tiene terminado el proyecto.

**DOCENTE:** - Pero igual Eliana es Eliana y tú tienes que presentar tu proyecto. Bueno, al igual, dentro de lo que lograron de lecto-escritura ¿investigaron si en realidad esos trabajos se han llevado a cabo?

**ÁNGELA:** Pues no, pero es que ya hay algo escrito, entonces se se trata de volver a escribir de algo que ya está. Y es que eso no nos llena. Lo trabajamos porque la profesora quería, porque nosotros queríamos trabajar ortografía.

**LADY:** - Es que lo que pasa es que sinceramente nosotros no teníamos una visión de qué hacer. Entonces la profesora dijo que ella quería trabajar lectoes-critura con los niños, porque ella dice que una meta de sus es que los niños de preescolar al entrar a primero, tengan más bases en escritura, que no se queden sólo con la vocales, y con cosas elementales, sino que ya como que, pues que igual el ambiente y todo lo exige, entonces nosotros como que no veíamos más, y nos metimos en ese tema, pero entonces ya vimos que de pronto si se pueda realizar y ella lo quiere hacer como proyecto de aula, pero igual nosotros nos pusimos a ver y ya son muchas vainas...muchas cosas, y también para trabajar en ese tema necesitábamos estar allá mucho tiempo. Por ejemplo, nos tocaba algo así como cada quince días y a veces perdíamos el día, y es que hay muchos problemas porque además nosotros queríamos trabajar la lecto-escritura por medio del aprendizaje cooperativo, y es muy difícil porque el niño en preescolar

**Pero venimos acá y encontramos que casi todas las tesis que se han hecho, o las que habían hecho los compañeros anteriores, todas hablan de escritura y de lecto-escritura**



está como en su etapa del ego, de que sólo él, sólo él y entonces la profesora dijo, trabajen sólo lecto-escritura; lo otro es que allá sólo hay niños muy pequeños de tres añitos y hay un niño de dos y medio, o sea, tocaría las clases como más personalizadas, y la verdad ya no nos gusta, entonces no vale la pena trabajar. Por ejemplo en mi caso ya no, no me nace hacerlo. O sea, es que nosotras queremos hacer un proyecto bueno, que como que tenga sustancia, y como...para hacer algo y dejarlo ahí en el papel y ya.

**DOCENTE:** - Bueno aquí hay algo muy importante: la observación. Tener que solucionar un problema que está dentro de esta institución, no es que a mí no me guste la investigación, eso no es cierto, es que yo voy a solucionar un problema que haya, cómo lo voy a solucionar: observo, formulo mi problema, lo sustento; por qué hay que sustentarlo, porque tenemos que leer, porque tenemos que ir a investigar al profesor, a las fuentes primarias, fuentes secundarias, fuentes terciarias y ahí ya armamos nuestro marco teórico, o sea lo que sabemos de ese tema y ya cuando tenemos esa cantidad de conocimientos que están allá...

**ÁNGELA:** - Pero es que también digamos en todo Colombia, en todo lado, se está investigando sobre preescolar, no va a ser algo nuevo, sino va a ser algo normal...

**DOCENTE:** -¿Qué otra situación encontraron ustedes?

**ALUMNA:** - Por el momento nosotras, decidimos cambiar... es que lo que pasa es que otra vez nos sentíamos muy mal, mal, mal, porque no teníamos tema; nosotras hablamos con la profesora Magali y ella nos dijo que, nosotras empezáramos a mirar como que problemas surgían aquí en el contexto, entonces encontramos que en Alejandría, todas las escuelas rurales tienen material didáctico para preescolar y Alejandría no, entonces nosotras queremos como, pues sabemos que es muy costoso. . .

**RAMIRO:** - En los dos lugares en donde hemos desarrollado este proyecto...el primer lugar fue en Santa Helena que comenzamos a desarrollar el proyecto de la emisora estudiantil, y vimos una necesidad allí tanto en primaria como en secundaria, ahora en este año que estamos comenzando el proyecto en la Despensa, también vemos la necesidad de desarrollarlo en cuarto y quinto; la necesidad de la lecto-escritura es muy importante porque de una u otra manera es como. . .es la base del conocimiento, y un niño o una niña que no desarrolle la lectura y la escritura de verdad, no creo que tenga un buen desarrollo cognoscitivo y ni en otros campos; entonces, por eso vemos nosotros como el interés de trabajar este proyecto porque abarca mucho, y las cosas que abarca son muy importantes, y por esa misma razón estamos interesados en seguir.

y un niño o una niña que no desarrolle la lectura y la escritura de verdad, no creo que tenga un buen desarrollo cognoscitivo y ni en otros campos

**DOCENTE:** -¿Y la metodología que van a utilizar?

**RAMIRO:** - La metodología que estamos utilizando es la IAP.

**DOCENTE:** - Investigación Acción Participativa. ¿Han encontrado algún problema con la recolección de datos?

**CLARA:** - Pues más que todo es como la información de cómo podríamos trabajar en lecto-escritura en radio escolar; o sea, ese es como el problema que hemos tenido. Pues la semana pasada estábamos investigando en Internet, y ahí encontramos el tema como tal, así lo encontramos: La lecto-escritura en radio escolar y pues tenemos esas bases a ver...

**DOCENTE:** -Muy bien. ¡Esteban!

**ESTEBAN:** - Señora.

**LADY:** - Que exponga su tema.

**ESTEBAN:** Pues el tema de nosotros, sufrió un gran cambio...pues sigue siendo casi el mismo tema, que era la granja escolar, pero ahora ya íbamos a manejar tres proyectos, que era: lombricultura, huerta escolar y piscicultura; pero se presentan dificultades en la escuela. y se va a manejar solamente la huerta escolar, y lombricultura, pero yaaaa...que esos proyectos sean más significativos para los niños en el Área de las Ciencias Naturales, entonces vamos a trabajar con ellos ese proyecto, y a la vez, en las clases que ellos vivencien significados a través de las plantas...así, vamos a trabajar por medio de guías.

**DOCENTE:** -¿El método que van a utilizar?

**ESTEBAN:** -El método que vamos a utilizar es Investigación Acción.

**ALUMNA:** -¿El mismo de los anteriores?

**ESTEBAN:** -El de ellos es participación.

**ALUMNA:** -¿Y si los niños participan?

**ESTEBAN:** -La profe Magaly me dijo que no era participación.

**DOCENTE:** Investigación Acción van a trabajar ellos.

**ESTEBAN:** -Porque participación es cuando ellos también. . .

**ALUMNA:** -Proponen

**ESTEBAN:** -Proponen, sí.

**ALUMNA:** -Pero es que ellos también van a trabajar. . .

**ESTEBAN:** -No, ellos simplemente se van a basar en lo que nosotros les llevemos; ellos no nos van a decir “por qué no hacemos tal cosa. . . ta, ta, ta”.

**DOCENTE:** -Seguimos con la señorita.

**YENNY:**- Pues. . .mi proyecto era el rincón de la fantasía, pero me tocó cambiar porque allá en la escuela, o sea en Santa Rita (murmullos),

**DOCENTE:** -sssshhhh

**YENNY:** -trataba el rincón de la fantasía, pues para qué hacer algo que ya hay; y pues la necesidad, que los profesores de allá me decían, y pues la que yo alcancé a ver, fue la ortografía de los niños, y pues eso va a ser mi proyecto, voy a iniciarlo otra vez porque...

**DOCENTE:** - ¿Con qué grado?

**YENNY:** - Con cuarto y quinto.

**DOCENTE:** - ¡Lida!

**NATALY:** - Es que el, el, el. . .el título en sí no lo tengo todavía, como me ha tocado cambiarle; pues se trata sobre los valores sociales. Lo voy a trabajar en quinto de primaria en la Normal. . .en la primaria y, pues ¿por qué lo voy a trabajar? porque es que allá los niños, o sea, se tratan muy mal entre ellos mismos y con la profesora, o sea, no tienen como ese respeto, esa tolerancia entre ellos mismos; eso fue lo que yo observé la semana pasada, y pues, ¿cómo voy a trabajar mi proyecto? por medio de juegos. . .para la construcción de los valores sociales.

**DOCENTE:** -¿Qué metodología vas a utilizar?

**NATALY:** -Acción Participación.

**ELIANA:** - Bueno, mi tema, pues ya todo mundo lo sabe, es sobre evaluación por competencias y definitivamente he estado muy de buenas porque lo que tengo es harto trabajo; porque pues, en la observación que hice el día ese en que fuimos, pues me fue muy bien, aparte de. . .o sea, se resolvieron tantos problemas que no sé cómo agrandar el proyecto que los coja todos, se presentan muchas. . .o sea, ese profesor tiene muchas deficiencias en la forma como efectúa no sólo la clase, sino como la evalúa, entonces, no sé cómo agrandar, ese es el problema, pero pues. . .pero, pero, se observa más o menos. . .por encima se ve que es viable. Y la metodología que estoy utilizando es la acción participación; para recoger datos apliqué encuestas, observación, tengo diario de investigación y talleres; también sobre todo

como que facilita mucho el trabajo es que, que en ese grado, sí, los niños se llevan superbien, sobre todo en los niños hay una relación muy buena, entonces, me ahorra trabajo ahí para organizar actividades y. . .pues ya, ahí como que. . .pues el objetivo final, o el objetivo más central, es como crear unas estrategias que...no sólo para evaluar las competencias, sino que al mismo tiempo haga de la evaluación ese proceso ameno, que nadie le tenga temor, y que sea una evaluación que verdaderamente obtenga frutos, no una evaluación por. . . como por medir algo y ya.

**DOCENTE:** -Muy bien. ¡Mery!

**MERY:** - Es el mismo de. . . (Señalando a otros que ya habían expuesto)

**DOCENTE:** - Siguiendo grupo.

**ÁNGELA:** - Bueno el tema de nosotros es el reconocimiento de las sedes rurales de la Escuela Normal Superior de San Bernardo. El problema inicial era investigar: ¿cómo es la práctica pedagógica y el currículo en las escuelas asociadas a la Normal Superior? ¿Qué hicimos nosotros? Nosotros empezamos la observación por la escuela rural de Santa Marta, en la cual observamos qué problemas tenían, qué dificultades se le presentaban a los docentes a la hora de enseñar, si les faltaba material; para ello pues, nosotros iniciamos investigando, o sea, leyendo primero algunas cosas del PEI para generar una entrevista con los docentes y de ahí analizamos también el manual de convivencia, entonces nosotros al ir allá llevamos como una especie de diario de campo, y nos repartimos el trabajo para cada uno, entonces pues se llevaba el diario de campo en donde apuntaba todo lo que se observaba, si el docente daba la clase, o sea, utilizaba el método tradicional, si trabajaba Escuela Nueva, cómo lo hacía, si tenía, digamos un plan de estudio a seguir o daba los temas porque sí; cómo eran las relaciones del maestro estudiante y viceversa; cómo eran las relaciones como de la gente que convive en la comunidad, con los niños de la escuela, todo eso preguntamos ahí, y en la entrevista ya fue más de averiguar si los docentes conocían el PEI, si conocían la misión, la visión, qué es lo que se quiere lograr en la institución, más que todo es eso; pues con miras a seguir realizando la investigación en las siguientes sedes para realizar una comparación, entonces con eso articularíamos una investigación de tipo etnográfico: comparar la cultura de este sitio con la de este otro, a ver qué resulta...más que todo es eso.

**DOCENTE:** – ¿Han encontrado problemas en la parte del currículo?

**ÁNGELA:** – Se encuentran varios problemas. Empezando porque los docentes tienen que manejar varios grados, y mirar cómo le van a enseñar a este

**Y la metodología que estoy utilizando es la acción participación; para recoger datos apliqué encuestas, observación, tengo diario de investigación y talleres**

grupo, pero sin que este se vaya atrasando, son niveles totalmente diferentes; por lo menos en Santa Marta, cada docente trabaja tres grados, entonces tienen que mirar cómo tienen que sacar tiempo para explicarle a cada uno lo que tiene que hacer, pero sin olvidar, obviamente ningún grado.

**DOCENTE:** – En la próxima clase, o sea, pasando el descanso volvemos nuevamente para concluir el tema. Entregan las hojitas (después de una pausa). Por qué se reían tanto (risas), se reían, por allá se reían, parecía que los estuvieran grabando.

**ESTEBAN:** – Alguien inteligente que se quiera hacer con nosotros. (Fin)

### [3] TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LA DOCENTE DE INVESTIGACIÓN VILMA SABOGAL

*Cómo llegó a la docencia.* Yo hice mi bachillerato académico y después a los diecisiete años inicié mi trabajo con preescolares del ICBF. Desde allí empecé a estudiar la carrera de Administración Educativa porque a mí me gusta ser maestra, a mí sí me gustó ser maestra desde el inicio. Cuando me licencié de maestra, fui a trabajar al colegio Militar Caldas en Bogotá; allí inicié todo mi trabajo, después fui a trabajar al colegio Moderno Anglicano -de coordinadora académica-, Academia Militar Mariscal Sucre, y luego fui al colegio Antonio Nariño. Hice mi licenciatura en la Universidad de Cundinamarca. Escogí la carrera de Administración Educativa porque llenaba mi ideal de manejar los programas en educación y porque era la carrera que en ese momento estaba.

*Sobre su arribo a la Escuela Normal.* Yo me presenté al concurso de maestros que se realizó el año pasado y como siempre trabajé el Área de Sociales, entonces me presenté a esta área y pasé. Dentro del concurso, pues me asignaron esta normal para venir a trabajar. La Institución me asignó la clase de investigación dentro de mi carga académica, y la he asumido de una forma muy responsable: primero, mirando como se...primero fui al plan de estudios para observar qué se daba en él... qué se daba...qué temas se desarrollaban en el ciclo complementario porque es la primera vez que yo trabajo con un ciclo y con una Escuela Normal. De acuerdo con lo que se observó y se miró en el plan de estudios, entonces se creó el propio programa para los estudiantes y se

van haciendo los ajustes necesarios; la idea es formar estudiantes con una cultura investigativa, que esa investigación parta desde el principio como algo que debe llevar metido el estudiante muy dentro de sí, queremos unos profesores distintos que sirvan a la educación pública en forma distinta. La investigación es una asignatura específica, porque su nombre lo dice, *investigación*, pero debe trabajarse en relación con las otras áreas y con todos los proyectos que desarrolla la Institución; o sea, la investigación no la podemos trabajar sola porque no está sola; la investigación debe partir de todos los maestros, y lógico que yo llevo aquí la bandera, pero todos los maestros debemos ir encausados hacia la producción investigativa; esa es la idea de formar maestros investigadores. En ella debemos estar involucradas todas las personas que trabajamos dentro de la Institución.

*Acerca de la propuesta de investigación de la escuela normal.* La propuesta de investigación que se busca es el trabajo de todos los estudiantes, de los maestros para tener una propuesta investigativa inherente al maestro, o sea, dentro del maestro, entonces hasta ahí es perfecto, pero tenemos que medir hasta a dónde nuestros alumnos llevan ese proceso involucrado en ellos.

*Sobre el diálogo con los maestros acerca de la investigación.* El diálogo ha sido muy poco. Institucionalmente sí tenemos ya un proyecto de investigación dentro de la institución, y lógico que cada reunión que hacemos mensualmente es para mirar nuestros proyectos de investigación; sí tenemos espacios. Los profesores conocen la propuesta de investigación institucional y los estudiantes del primer semestre como yo los llevo, también.

*Sobre los procesos anteriores de investigación en la Escuela Normal.* La normal sí tiene procesos de investigación porque ahí encontramos... la prueba es que ahí están los trabajos que ellos han hecho, y debe haber un responsable de esos trabajos, debe haber una persona que esté encargada de esa investigación... pero, sí hay un proceso de investigación, los estudiantes lo ven bien. No conozco prácticas que hayan realizado los estudiantes, específicas, no, pero sí sé de temas que han trabajado aquí; sé que han hecho propuestas de creación de técnicas o para mejoramiento de la lecto-escritura. La Escuela Normal

busca obtener maestros investigadores y la visión es que nosotros vamos a tener maestros investigadores.

*Lo que un maestro investigador le aporta a la educación en San Bernardo.* Si tenemos maestros que manejan los conocimientos, que manejan la investigación, que manejan la observación, que manejan todo el proceso, nosotros vamos a tener, - no en el momento ,pero si vamos a tener -, estudiantes en un período de cinco o seis años que ya estén investigando. Si nosotros miramos que desde el bachillerato se les puede ir enfocando a la investigación y al pensamiento crítico, pero no crítico de quedarse criticando<sup>2</sup>, sino de hacer cosas, de cambiar, de solucionar problemas en forma inteligente por medio de un proyecto, entonces nosotros sí tenemos que aportar a la comuni... aportamos, pero los resultados se tienen que ver es en un determinado tiempo, en un determinado plazo, pero si todos trabajamos en la tónica de mejorar, tanto académicamente, tanto estrategias de lectura en nuestros chicos, esto puede mejorar, y mejora.

*La metodología de la clase de investigación.* La metodología es abierta, es explorativa, se observa hasta dónde llegan los estudiantes, se les invita siempre a que estén investigando, a que estén leyendo, a que busquen la forma de saber, porque uno no sólo aprende del maestro, uno aprende del mundo que ve y del mundo que lee.

*El seguimiento a los estudiantes investigadores.* En el ciclo tres, ellos ya llevan una implementación de un proyecto, entonces ellos me han dado el nombre de su proyecto, y hemos visto que han tenido que cambiar varias veces el proyecto, ehh. . .nos hemos dado cuenta que ellos no hicieron el proyecto observando una situación sino pidiendo el concepto de una situación que otras personas creían ver, entonces esto hizo que ellos cambiaran de pronto los temas, que se desubicaran, pero hay que registrar lo que ellos están haciendo, o sea, yo llevo el registro de lo que ellos están haciendo de lo que va realizando cada estudiante.

---

2 Más adelante la maestra amplía este concepto así: “lo crítico es lo que se está sintiendo pero hay que buscar esa alternativa de solución para esas críticas, o sea, no nos podemos quedar ahí, criticando y criticando; hay que buscar los caminos para salir de ahí”.



*Sobre los mecanismos de interlocución estudiantes – docente.* El canal es prácticamente el diálogo verbal.

*El tiempo disponible para trabajo de campo.* Ellos disponen de dos semanas, pero ellos de todas maneras tienen que estar trabajando; o sea, ellos están haciendo el marco teórico, están haciendo su práctica, están investigando y tienen que elaborar una propuesta; es decir que ellos disponen prácticamente del semestre.

*El deber ser de la práctica investigativa.* Debe ir a formar maestros que investiguen. La investigación puede enmarcarse enunciando un trabajo de investigación que dé estrategias de solución y que no solamente, se enfusque en situaciones de cómo mejorar la lecto-escritura, si tenemos cartapacio de libros que hablan de cómo mejorar la lecto-escritura. Debe haber propuestas, pero de pronto, tampoco se han puesto en práctica; o estudiar las propuestas y mirar si éstas se adaptan a este contexto social. Lo que se busca es que el estudiante conozca, maneje el tema y después de que maneje el... sepa utilizar las estrategias de investigación para ver si es factible o no, y que no se nos quede haciendo una práctica y una propuesta, que no se lleve a cabo.

#### [4] HABLA ELIANA KATERINE RODRÍGUEZ (ESTUDIANTE CCFD SEMESTRE 3)

**Opinión sobre la clase de investigación.** Yo creo que de investigación falta mucho, o sea, decir que es la clase de investigación, investigación, pues no para mí... en mi concepto no es la clase de investigación, porque se toman otros temas o ella toca cosas que...que pues, como que en realidad sobran o, pues, de pronto en un momento dado, por fuera, extra clase, pues hasta si se pueden tratar, pero que en clase es... como que hay temas primordiales y esenciales para ver y que se están pasando por alto por otras actividades que no tienen mucho sentido, o sí lo tienen, pero no para el Área de Investigación.

**Concepto de investigación.** Para mí la investigación es como el no quedarse con lo que uno tiene, el ir más allá, trascender un poco más en lo que uno piensa o cree ver a simple vista, es tomar otras perspectivas para

observar. Al mismo tiempo es como el hábito de escribir sobre algo, o de opinar, o darle su sello a alguna cosa distinta de lo que ya se ha hecho.

**Fortalezas y debilidades de las clases de investigación.** Yo creo que fortaleza, hasta ahora la que he visto, porque no hemos tenido así como clase, es como que la profesora es muy buena persona (risa maliciosa), y debilidades como que muchas; cualquier cantidad, porque esta es la hora en que ya vamos a terminar el tercer semestre y no hemos tenido como las bases suficientes para continuar con el proyecto, entonces no tenemos, por decir, una clase de investigación, clase, clase, nada; nada que ver con eso.

**Los contenidos no son pertinentes.** Porque es hora de avanzar, nosotros necesitamos que...o sea, muchos de nosotros no nos pellizcamos, muchos de nosotros no tienen tema, entonces necesitamos alguien que, que se mueva a hacer algo, no volver a ver los mismos pasos que ya se habían visto el año pasado, sí; esas son cosas que hay que ir trascendiendo más, ir eh, poniendo a trabajar a la gente que necesita trabajar más, ponerle atención a los que más necesitan y darle a los otros su prioridad.

**Sobre la continuidad del proceso anterior.** Yo también veo que el cambio de profesor es muy radical, porque pues nosotros ya conocíamos, o teníamos las bases con las que ya habíamos hecho un anteproyecto, de... con los pasos a seguir y, ella volvió otra vez a los pasos a seguir y hasta ahora lo único que hace... es enterarse de lo que estamos haciendo.

**Con quién se traía el proceso anterior.** Con la profesora Carolina León, fue mitad del primero, y segundo semestre.

**Sobre la ejecución y orientación del proyecto de investigación.** La que nos dirige es la profesora Magaly, ella... pues, ella nos envía información de...ella es la que está pendiente de...hay días en que se sienta sólo con un grupo a trabajar el proyecto, eh, la que verifica el título, modifica objetivos, todas esas cosas que... pues, van como mal en la redacción. Igual, ella en la semana santa nos envió información; puntos para hacer una ficha de resumen sobre el proyecto. Ella es quien nos pide los cronogramas de actividades, la que nos los revisa, la que nos dice si sí, o si no, qué cambiarle y la que nos da las tutorías.

**Sobre por qué la profesora de práctica pedagógica les dirige la investigación.** Es que todo empezó o...pues, no fue como que llegamos a un acuerdo, o sea, fue porque ella quiso, las cosas se dieron; porque en un principio...pues ella estaba viendo lo de la práctica docente y todo, entonces llegamos al cronograma de actividades sobre prácticas docente e investigativa, entonces ella nos dijo que cómo qué íbamos a hacer, y nadie tenía así nada porque pues todo el mundo estaba volando sobre su tema de investigación; ella dijo que no nos podía mandar así y no sé qué, entonces ella empezó a sentarse con cada uno a decir “*qué es lo que ustedes quieren hacer, cómo lo van a hacer*”, y todo eso. (...) Entonces así... como por ella al ver tantos huecos en la práctica investigativa, al ver tantos huecos en lo que nosotros llevábamos de proyecto, empezó como a involucrarse, y es la hora en que ella es la que...

**Acerca de la actitud de la profesora de investigación sobre lo mencionado.** Supongo que la profesora Vilma sabe, porque igual, al ver que hay prácticas investigativas y como que ella nooo. . .o sea, pues ella sí sabe cuando tenemos prácticas investigativas, ella se enteró porque yo soy la representante al Consejo de Práctica, entonces ella sí se enteró: yo le dejé el cronograma de todo eso, pero. . .ella dice que trabaja de la mano con Magaly. Se supone que eso es un trabajo... sí, o sea, es un sólo trabajo por las dos.

### [5] HABLA ÁNGELA LESMES (ESTUDIANTE 3ER SEMESTRE CCFD)

*El proceso que traían.* Nosotros iniciamos el proyecto con la profesora Carolina León, en el momento que ella llegó, entonces con ella hicimos un listado más que todo de los temas que íbamos a trabajar. Ella asistió a una reunión que hicieron donde iba también la rectora, no recuerdo en qué sitio fue que se reunieron y tenían que hacer diferentes investigaciones para beneficio de la institución<sup>3</sup>, entonces ella sacó ahí entre los temas...uno, era como reforma del Manual de Convivencia, volver a hacer el Manual de Convivencia, el otro era como una investigación, como la que nosotros estamos realizando sobre el PEI, sobre

<sup>3</sup> La estudiante se refiere al proceso del que hace parte esta investigación, nótese la información tan parcial y fragmentaria que tiene de éste.

el currículo; entonces ella nos sugirió el tema y pues, nosotros no teníamos tema en el momento, no fue que lo hubiéramos cogido así, por lo que no lo teníamos, sino que nos llamó la atención tomarle esa idea, entonces le dijimos a la profesora Carolina que nosotros nos le medíamos a trabajar eso. Conformamos el grupo Yeison Gutiérrez, José Luis Correa y yo. Entonces nos reunimos, empezamos a...La profesora Carolina nos explicó más o menos cómo podríamos abordar el tema y empezamos a redactar un anteproyecto, como un plan de inicio a ver cómo podríamos trabajar el tema. Hicimos un borrador, la profesora nos lo evaluó, lo pasamos a limpio, lo dimos en una carpeta, y pues ese fue como el anteproyecto de grado que se llama, la evaluación; la valoración que nos dio en segundo semestre. Pues el proyecto, según como quedó redactado hasta el año pasado, pues estaba bueno, sacó una nota de cuatro siete, fue el mejor que hubo. Y cuando iniciamos ya el tercer semestre, se hicieron unos ajustes, unas correcciones.

Entonces ella notó como cierta preocupación en los estudiantes, como cierta caída del ánimo, y más, pues que llevamos hartos tiempos en práctica, y práctica, y práctica, y pues no hemos venido a lo que es recibir concepto teórico

*Sobre la continuidad del proceso con la nueva docente.* Nosotros pues al entrar a tercer semestre, nos enteramos que la profesora Carolina no seguía con nosotros, sino que llegaba profesora nueva, entonces con nosotros llegaba ya la profesora Vilma, ella no sabía cuál era el proceso que habíamos llevado, nos tocó empezar por contarle, por mostrarle el anteproyecto que habíamos hecho, cómo era que pensábamos llevar esa investigación... Pues en sí, de anteriores también estuvo la profesora Magaly Benavides, ella viene trabajando también con nosotros desde el año pasado, ella tenía más conocimiento, pues este año ella es la que sigue orientándonos.

Con respecto a la profesora Vilma, ella no arranca un nuevo proceso, ella parte desde el punto donde nosotros la dejamos, o sea, nosotros le explicamos cómo era que había sido el inicio de ese proyecto, qué queríamos alcanzar, pues más o menos cómo era el proceso que íbamos a llevar, qué íbamos a hacer en cada una de las sedes, más o menos le explicamos qué población íbamos a tomar. Pues ahorita no es seguro que sea la misma, pueda que cobijemos más. Pero en sí, la profesora no inició un nuevo proceso, sino ella continuó la investigación con nosotros, ya ella quedó informada hasta dónde íbamos, y nos va orientando más; incluso hoy tuvimos una charla con ella, apenas finalizó la clase, y pues notó más o menos que la mayoría estábamos con la moral de-

caída, como que el tiempo está ya encima, y nosotros no tenemos eso ya prácticamente para pasar en limpio. Entonces ella notó como cierta preocupación en los estudiantes, como cierta caída del ánimo, y más, pues que llevamos harto tiempo en práctica, y práctica, y práctica, y pues no hemos venido a lo que es recibir concepto teórico; entonces nos habló que eso había que estar con el ánimo alto...bueno, nos dio una charla psicológica primero, después nos preguntó sobre el trabajo, entonces le contamos todo el proceso que llevamos la semana pasada, en cual escuela empezamos, y pues ella más o menos nos dijo que ya no había sino que sentarse, y pues sentarnos con ella, y con la profesora Magaly Benavides, y seleccionar la información que en sí nos serviría para sacar lo más importante, tomar lo más importante y no hablar tanta cháchara en la tesis.

*Acerca de la clase de investigación.* La clase con la profesora Vilma es buena, la profesora le da a uno mucho material, la profesora indaga, investiga muchísimo; empezando porque ella nos preguntó más o menos qué tipos de investigación pensábamos trabajar, y hoy por lo menos en la clase, nos dio unos documentos donde hay temas como: cómo ser docente, qué métodos de investigación utilizar; entonces hoy empezamos con lo que es de Investigación Acción, Investigación Acción Participación, más o menos para conocer esos métodos. (...) Ella se ofreció a que si necesitábamos algo, o en todo lo que necesitáramos ella nos apoyaba, si necesitábamos alguna documentación, ella nos ayudaba a investigar, pero que la cuestión no era quedarse callado y comiendo...como dicen, sino comentarle a ella todas las dificultades que uno tuviera, para que ella pudiera brindarle a uno un apoyo.

*Fortalezas y debilidades de la docente de investigación en la clase.* Ella tiene demasiadas fortalezas; empezando porque fue profesora de primaria, conoce los niños, nos ha enseñado, pues en sí en las clases que hemos tenido, nos ha enseñado muchísimas actividades, nosotros estábamos prácticamente con lo que habíamos aprendido de lúdicas cuando pasamos por la primaria, nos ha enseñado jueguitos; son juegos que funcionan, porque nosotros los hicimos en la semana de práctica -demasiado llamativos-, todos los niños se metían en el cuento de la actividad, no se quedaba ninguno por fuera; o sea, ella conoce muchas actividades que le sirven a los niños para construir conocimiento,

pero que también le sirven a uno para manejar un grupo, para conocer si el niño tiene problemas de aprendizaje o si de pronto, el niño tiene problemas en la casa; entonces, a través de las actividades que nos ha enseñado se pueden detectar con una facilidad enorme. Esos temas son pertinentes para la clase de investigación, porque si ella no nos enseñara esas actividades, uno llega a la escuela, y si se presentan problemas de esos y no sabemos cómo manejarlos, entonces ella nos orienta, por el camino, cómo manejar si se presenta un problema en el niño como maltrato infantil en la casa; pues, que el papá o la mamá lo maltraten demasiado, cómo lo afronta uno si el niño de pronto tiene trauma, trauma psicológico, a uno él no le va a hablar, va a ser un niño demasiado callado, allá del rincón; porque se han presentado problemas así, entonces ya uno con la orientación que le da la profesora, llega a la escuela no tan en blanco, sino que sabe cómo más o menos trabajar con esos niños que son así; cómo no entrarles así al tema, ni digamos... como dicen meterse al rancho averiguándole demasiado de esas cosas, sino suavemente irle averiguando, irle también pues orientando, hablándole de cómo puede afrontar la situación en la que está.

Con respecto a las debilidades, pues yo por el momento no he percibido ninguna debilidad; pues de pronto que hay demasiada confianza con la profesora, pero entonces eso yo no lo tomo como debilidad, sino como un rasguito así.

*Un concepto de investigación.* Yo diría que investigación es indagar acerca de un problema, investigar mucho y no ligarse sólo a lo que dice un texto. o a lo que dice un autor, sino también crear una idea propia de las cosas, su propia versión de las cosas, utilizando diferentes métodos. Ya como le decía, nosotros utilizamos tomas fotográficas, entrevistas, encuestas tipo cerrado, pero también se pueden hacer encuestas tipo abierto; no necesariamente se tiene que grabar o se tiene que escribir, se pueden hacer preguntas a la gente, se pueden conseguir muchas cosas, y toda esa información le sirve al investigador para conocer mucho sobre diversos temas, para aclarar dudas que tengan acerca de los problemas que se presentan.

*Lo que les aporta la investigación educativa a la comunidad escolar y a la comunidad de San Bernardo.* Eso ya es como un análisis so-

bre los estudiantes, como mirar cómo está la calidad de los estudiantes, su aprendizaje y todo. Pues le aporta a la comunidad de San Bernardo en un mejoramiento de la educación, porque en sí eso es lo que se busca, lo que uno busca al asistir a una institución educativa: mejorar sus conocimientos, adquirir de pronto conocimientos más frescos, conocer más sobre todas estas investigaciones que se realizan así, y de pronto, las tesis no deberían ser libros que queden allá guardados en la biblioteca como para que de vez en cuando los mire uno, o sólo los del ciclo porque van a hacer su tesis.

### [6] HABLA MAGALY BENAVIDES, DOCENTE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En el proceso investigativo del ciclo tres, yo tomé la bandera porque tenía que pasar un cronograma de la práctica a nivel institucional, entonces, sabía que ellos ya tenían con la anterior profesora de investigación un anteproyecto, entonces debía dar un espacio dentro de mi práctica, o sea dentro del cronograma, un espacio para que ellos desarrollaran ese anteproyecto; cuando yo dí ese espacio, tomé con los chicos unas clases para hacer. . .para revisar cada uno de los temas que proponían los muchachos, cada uno de los anteproyectos, y me encontré con una serie de dificultades por parte de ellos y de preguntas, de inquietudes, entonces fue como algo que se vino dando como. . .no sé, no tengo la palabra para decirle...como (el entrevistador dice: “por inercia”) ¡exacto! Entonces ellos empezaron a preguntar a preguntar y yo les respondía: váyanse haga tal cosa, yo le sugiero tal otra, o incluso, algunos con temas, que me resultaban que tenían este tema y no les parecía, entonces empezamos a sondear temas; incluso nos tocó cancelar una práctica investigativa, porque no todos estaban en el mismo nivel, entonces por eso... creo que me quedé al frente de ese proceso.

Yo no conocía mucho del trabajo que ellos traían; si sabía que ellos habían hecho un anteproyecto, y por eso incluí que desarrollaran ese anteproyecto en su práctica pedagógica -que la denominé práctica investigativa- porque supuestamente ellos para pasar la materia de investigación el año pasado, tenían que pasar un anteproyecto, entonces yo dije: ya tienen su marco teórico, todo ese cuento que lleva un ante-

proyecto, entonces ya lo van a realizar, a desarrollar, claro que tendrán una asesoría, obvio porque no está todo desarrollado, pero entonces cuando me encontré con que habían muchas dificultades -porque fue la mayoría del grupo la que presentó dificultades-, entonces yo dije: un momentico, aquí esto no se puede hacer así, entonces empezemos a nivelarnos todos. Por que habían unos que sí iban adelantados, otros que ni siquiera habían empezado, entonces, por eso me tocó irlos arrastrando para que llegaran un poco al proceso en que estamos.

Respecto a esto no se ha hecho un trabajo de acoplamiento con la profesora de investigación. O sea, de pronto yo lo he tomado más por lo que estamos con lo de práctica pedagógica y práctica investigativa como tan. . .tan acelerado, que sinceramente no se ha hecho con ella; o sea, yo si le comento: mire hay un proyecto que necesita bases en esto, por favor me les colabora, pero de que se haya hecho un empate con la otra profesora, no, así no se ha hecho.

## SEGUNDA PARTE: APUNTES PARA UNA INTERPRETACIÓN

### [ 1 ] ACERCA DEL CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN

Cuando nos interrogamos acerca del concepto de investigación en la ENS de San Bernardo, lo hacemos con la pretensión de que sea algo contrastable con los fenómenos de la cultura institucional y no meramente algo cuya realidad hay que presumir, porque así está establecido en los documentos oficiales, aunque éstos puedan ofrecer algunos elementos de juicio. Para configurar este concepto hemos de tomar en cuenta el paradigma investigativo oficializado en el PEI, en tanto componente de la superestructura institucional, valga decir, de las ideas e intenciones que rigen nuestra escuela *a*), pero también, y principalmente, indagaremos por el concepto de investigación que maneja la docente de dicha asignatura *b*), así como el parecer que tienen los estudiantes sobre este mismo tópico *c*), para finalmente mirar el nivel de articulación o de complementariedad que se da desde las tres perspectivas señaladas *d*). Ello ha de ser útil a los propósitos de este trabajo en la medida en que



nos deje vislumbrar el punto o los puntos focales desde donde se ubican los contenidos y las prácticas investigativas en la ENS de San Bernardo, y de esa manera buscar aquilatar su pretensión de validez científica, y el aporte cognoscitivo y pragmático que de él se deriva para la vida escolar. Tratemos entonces de precisar este concepto.

a) El concepto de investigación plasmado en la propuesta investigativa de la ENS de San Bernardo, se ajusta en sus notas esenciales a los lineamientos establecidos por el *Decreto 3012*; por el documento CAENS: “*Formación de maestros – elementos para el debate*” y por el *Documento marco para la acreditación de calidad de las escuelas normales*; en tal sentido, se asume la investigación como una labor cuestionadora, generadora de pensamiento crítico, y definidora del contexto de la vida escolar y de las relaciones existentes entre ésta y su entorno socio cultural, proceso vehiculizado en dos vertientes: una investigación pedagógica, relativa al docente y su quehacer, y otra formativa, que involucra a los docentes en formación -en cuanto a esta última el proceso se estructura en tres etapas: teórica, instrumental y ejecutiva-, todo ello fundamentado en metodologías derivadas de la epistemología de las ciencias sociales, como son la Investigación Acción Participativa y la investigación etnográfica; - entiéndase epistemología como la teoría que explica las condiciones en las que se produce el conocimiento científico -. Esto supone la adquisición de un compromiso hermenéutico por parte de la ENS respecto a su hacer pedagógico, a sus espacios de convivencia y a sus retroacciones con el entorno; en tanto la hermenéutica es, por excelencia, el arte de interpretar, lo señalado implica la afirmación de un proyecto de escuela fundado en el autoconocimiento, en el direccionamiento de las miradas de sus actores a las realidades que en ella se construyen, y que en sus dinámicas siempre están dando qué pensar. Llegado el momento, habría que mirar si este compromiso se hizo meramente como un ejercicio ritualista, cumplidor de unas nuevas orientaciones emanadas de las instancias definidoras de las políticas educativas en el país, o si realmente corresponde a una necesidad de indagación suscitada en la dinámica interna de nuestra realidad. Por lo pronto, veamos lo que la docente Vilma Sabogal entiende por investigación.

**Llegado el momento, habría que mirar si este compromiso se hizo meramente como un ejercicio ritualista, cumplidor de unas nuevas orientaciones emanadas de las instancias definidoras de las políticas educativas en el país, o si realmente corresponde a una necesidad de indagación suscitada en la dinámica interna de nuestra realidad**

b) Dos matices se dejan entrever en el concepto de investigación esbozado por la profesora de la asignatura: la idea de un docente indagador de su realidad contextual y la de un docente que en cuanto investigador, escribe, plantea y elabora de manera autónoma las problemáticas de sus proyectos investigativos. Mirado así, el docente sería una especie de artesano intelectual, esto es, alguien que se pregunta sobre su quehacer y elabora sus propias herramientas conceptuales en aras de profundizar la eficacia de sus intervenciones en el mundo escolar. No obstante, la aparente congruencia que se deja entrever entre este concepto y el institucional, ello sólo se percibe en un primer golpe de vista, pues cuando miramos más de cerca el macrocontexto discursivo de la docente, su soporte argumentativo se nos hace inaprensible, se nos escurre de las manos su fundamentación teórica y práctica como el agua entre los dedos, pues lo que encontramos en estos enunciados es más bien la explicitación de un pequeño inventario de eslóganes o consignas ideologizadas tomadas de aquí y de allá y medianamente elaboradas, como estas:

La docente por ejemplo, piensa que las competencias lecto-escritoras se desarrollan mediante la implementación de una disciplina repetitiva y mecanicista de lecturismo y escriturismo, es decir, del leer por leer y el escribir por escribir

*... la idea es que nosotros, formemos maestros investigadores, pero no investigadores de allá afuera, sino investigadores de la realidad contextual que viven con los estudiantes.*

*... es importante que nosotros estemos generando ideas; ¿qué estamos haciendo en este proceso de investigación? Estamos iniciando la elaboración del arte, ¿en qué consiste esta elaboración de un arte? Estamos deseando que ustedes escriban.*

Aquí la profesora trata de mostrar que existe una relación de vinculación imprescindible entre la investigación y la ejercitación de la escritura, mas cuando se espera que venga la sustentación coherente y consecuentemente elaborada de estos enunciados, ello es, que refuerce su concepto de investigación en su dimensión crítica y generadora de conocimiento, lo que se da es un discurrir deshilvanado y saturado de lugares comunes, que no obstante, deriva en posturas contradictorias. La docente por ejemplo, piensa que las competencias lecto-escritoras se desarrollan mediante la implementación de una disciplina repetitiva y mecanicista de lecturismo y escriturismo, es decir, del leer por leer y el escribir por escribir, concepción tras la que oculta su pezuña, la re-

currente analogía de la caja negra con sus dispositivos de entrada y de salida, según la cual, el estudiante es un receptáculo cerrado en el que entran y salen cosas (entran insumos y salen productos procesados), en este caso entran las grafías impresas en los libros y salen textos elaborados, para ello sólo basta con desarrollar el hábito. Dice la profesora en su clase con estudiantes del primer semestre: *“Se encuentra uno con personas que están en menos capacidad de intelecto que uno y que han hecho más porque tienen algo importante y actitud en esto, tienen disciplina, y hoy trabajaron cinco minutos lectura...y esta semana todos los días trabajaron cinco minutos; la siguiente semana trabajaron diez minutos y al cabo de dos meses todos los días trabajan veinte...minutos, y qué fue lo que se creó ahí, se creó el hábito, el hábito de leer, y después de tener el hábito de leer podemos aplicar el hábito de: escribir, y cuando escribimos estamos trazando toda nuestra investigación, listo”*. Con esta sencilla fórmula de Aritmética elemental, ya se tiene resuelto el complejo proceso de asimilar y producir conocimiento. El entramado discursivo se hace sobre unas palabras claves, (investigación, lectura, escritura) dispersas e inconsistentemente soportadas como tablas de náufrago. Esta forma de elaborar un decir, sobre un saber, es una especie de *técnica de sobreaguado*, en cuanto se asemeja al desempeño de quien no sabiendo nadar con suficiencia, se dedica a flotar en la superficie, asiéndose de lo que azarosamente vaya encontrándose a su paso. Hay pues unos elementos de análisis en la manera en que la docente concibe la investigación, pero son elementos sueltos, no estructurados, deducir un concepto de éstos, es como tener la madera para fabricar un mueble, y pretender que ese sea ya el mueble. Más adelante, un poco más adentrados en el ambiente de las clases de investigación, veremos si la práctica pedagógica de la profesora desmiente este parecer.

c) En el proceso de recolección de datos para esta investigación, quisimos llevar a cabo dos entrevistas con igual número de alumnas de tercer semestre de CCFD; queríamos, además de un testimonio contrastante sobre la clase de investigación, disponer de una mirada retrospectiva, dado que ya tienen el acumulado de un trayecto en el que, de acuerdo con el currículo de investigación plasmado en el PEI, deben contar con unas técnicas y unas herramientas teóricas que les permitan encarar, en una última etapa, la ejecución de su proyecto de investiga-

ción, y además, porque ya que la gestión académica investigativa venía siendo coordinada por una docente diferente a la actual, queríamos mirar si desde la visión de estas estudiantes había en efecto un proceso iniciado con anterioridad con todos los alumnos de tercer semestre, y hasta qué punto se daba o no continuidad al mismo con el cambio de docente. Pero estos aspectos no son asunto del presente apartado, por eso los abordaremos en su momento; por ahora nos interesa de esa entrevista, merodear en torno a lo que para las alumnas entrevistadas significa el término investigación.

Ante la pregunta explícita acerca de lo que para ellas es investigar, la respuesta coincide en que es trascender a través de un proceso de búsqueda en torno a un tema específico, el contenido de la información disponible en diferentes formatos (libros, trabajos de grado, versión docente, preconcepciones personales) para concluir en un aporte novedoso sobre el asunto abordado. Lo novedoso está –de suerte que el aporte estribaría en un estilo o una forma diferente, personal, de tratar un tema–, en como aquello supelementalmente inexplorado o desconocido se entendería de dos maneras: como un excedente de originalidad por parte del investigador y que en un momento dado contribuiría a hacer más eficaz la práctica pedagógica en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. Esta idea de investigación la conciben estrechamente asociada al código escrito, en lo que tiene que ver con el pensamiento plasmado por otros autores en diferentes registros, pero también con la ejercitación personal de la escritura. Ángela Lesmes, p. e. dice: *“Yo diría que investigación es indagar acerca de un problema, investigar mucho y no ligarse sólo a lo que dice un texto o a lo que dice un autor, sino también crear como su propia idea de las cosas, su propia versión de las cosas, utilizando diferentes métodos”*. Y Eliana Rodríguez por su parte manifiesta: *“Para mí la investigación es como el no quedarse con lo que uno tiene, el ir más allá, trascender un poco más en lo que uno piensa o cree ver a simple vista y tomar otras perspectivas para observar. Al mismo tiempo es como el hábito de escribir sobre algo o de opinar o darle su sello a alguna cosa distinta a lo que ya se ha hecho”*. A nuestro parecer, este es un discurso más guiado por la intuición o el sentido común, que por una fundamentación basada en un saber libresco; las estudiantes hablan con el deseo,

quieren explorar caminos de búsqueda que las conduzcan a hallazgos sorprendentes; de ello derivamos dos interpretaciones.

La primera es que si bien, con el deseo quieren romper el molde rígido de la investigación -el de la investigación como una cadena a la que se está atado hasta tanto no se llene una serie de requisitos- con las acciones, con la práctica impuesta desde la espacio-temporalidad escolar, tienen que seguir trabajando para perpetuar dicha situación, pues esa es la condición para obtener su título de normalistas superiores. Es este un círculo vicioso, es como si el principal requerimiento para obtener la libertad consistiera en mantener bien lustrada la cadena que los ata; entonces, por darle brillo a la cadena no tienen tiempo ni lugar para inventarse algún modo de destruirla y, sobre todo -algo que requiere de un mayor acopio de imaginación-, de darle nuevo sentido a sus acciones investigativas, de reorientar la investigación. Por ello, sentimos resonar detrás de esta concepción de lo que es la investigación -no querer hacer lo mismo-, además de cierta oposición a la rigidez ritualista de los procesos académicos, también cierta sensación de agobio ante la perspectiva de tener que enfrentarse a los saberes teóricos producidos, y no poder trascender esa pesada materialidad de lo ya realizado, cierta sensación de hallarse en un camino desgastado, demasiado trillado por la andadura de un discurso que, a los ojos del estudiante, estrecha cada vez más el espacio disponible para las innovaciones pedagógicas, para la creatividad y la imaginación.

Pero por otro lado, ese deseo de novedad y autenticidad, es acaso lo más recurrente que hay dentro del inventario de demandas que los jóvenes le hacen a la escuela: “*profesora háganos una dinámica, hagamos hoy una actividad distinta*”, es uno de los pedidos que solemos escuchar en los salones de clase, sobre todo cuando los temas tratados tienden a tomar cierta gravedad; al fin y al cabo vivimos en el tiempo del vértigo, en que lo que vale es lo que excita pero no se queda, el tiempo de lo efímero-novedoso. Por eso consideramos que dicha pretensión hay que tomarla con la reserva que requiere el instinto hedonista de los y las jóvenes, más cuando la actitud asumida por éstos en sus prácticas pedagógicas y en sus observaciones de campo, tienden a identificarse con las visiones más autoritarias y conservadoras de la escuela.

**por darle brillo a la cadena no tienen tiempo ni lugar para inventarse algún modo de destruirla y, sobre todo -algo que requiere de un mayor acopio de imaginación-, de darle nuevo sentido a sus acciones investigativas, de reorientar la investigación**

*d)* Esbozados los tres conceptos, el institucional, el de la docente y el de las alumnas entrevistadas, la cuestión por definir es el nivel de articulación que se da entre ellos; es decir, de qué manera se relacionan en el aspecto semántico, intencional y empírico; esto es, en lo que significan, en lo que se aspira alcanzar y en lo que efectivamente se da en la práctica, y en cómo se refleja eso en los fenómenos de la cultura investigativa de la ENS de San Bernardo.

Al referirnos al concepto de investigación contenido en la propuesta plasmada en el PEI, hablábamos del compromiso hermenéutico asumido por la Institución en ese documento, y lo hacíamos en alusión a la necesidad implícita allí, de formar un docente que le permitiera a la escuela extrañarse de sí misma, pensarse desde los ritmos vitales de su interioridad, interpretar su realidad y la de su entorno para aprender de su experiencia y producir saberes autotransformadores. Mas, dejábamos abierta la cuestión acerca de la autenticidad de dicho gesto; es decir, de si éste emergía de una necesidad manifiesta en la dinámica institucional, o si hacía parte de un proceso heterónimo que la implicaba. Cualquiera fuera el caso, las consecuencias de allí derivadas, - pensamos ahora -, podrían verse reflejadas, entre otras cosas, en la manera como esa filosofía se distribuye en los intersticios de la vida institucional, para el caso que aquí nos ocupa, en la manera como influye en la visión de la investigación que se desprende de las acepciones aquí abordadas. Pero llegados a este punto, consideramos que ese tema atraviesa todo el recorrido de este trabajo, y en esa medida es un problema simétrico en importancia al de la pregunta liminar de esta investigación, y que puede quizás ser respondido en la medida en que sean explorados los diferentes tópicos de dicha pregunta.

Al cabo de la cuestión sólo se llegará tomando en cuenta y relacionando los elementos de análisis de esta interpretación, por lo que probablemente no haya una respuesta al final del recorrido, la respuesta puede estar desigualmente dosificada en el trayecto mismo; cuando salimos a caminar, el propósito no es llegar a la meta, que suele ser el mismo punto de partida, sino recorrer el camino paso a paso: sus recodos, sus altos y bajos, sus trayectos al descampado y sus zonas sombreadas. Continuemos entonces caminando.

## [ 2 ] EN LA CLASE DE INVESTIGACIÓN

Se realizaron registros de dos clases orientadas por la docente, una con el primer semestre y otra con el tercero del CCFD. En ambas el diálogo orbitó en torno a salidas de campo o prácticas investigativas, llevadas a cabo por los estudiantes. La intención manifestada por la docente con los primeros, era la de a partir de esa experiencia adentrarse en el tema de la observación como una primera etapa de la investigación *a*). Con el tercer semestre, el propósito de la clase era más bien el de saber hasta qué punto llevaban adelantado su trabajo de investigación o por lo menos saber si ya tenían definido un tema *b*).

*a) Vamos a empezar a trabajar lo que se llama observación que es el primer paso de nuestra investigación*, le manifiesta la docente al curso de primer semestre, planteando así el tema a abordar en la clase. La clase se desarrolla en dos momentos: en el primero, la docente plantea el tema y hace una reflexión introductoria; en el segundo, los alumnos toman alternativamente la palabra para hablar de sus observaciones y de los aspectos problemáticos encontrados en sus prácticas pedagógicas; en algunos intervalos la docente interviene para expresar sus opiniones -en otro contexto le hemos preguntado cuál es la metodología de su clase, a lo que nos ha respondido que es una metodología abierta y exploratoria, sin que ninguno de estos dos términos haya quedado esclarecido-.

El ejercicio reflexivo que la profesora lleva a cabo para introducir el tema de la clase, es un despliegue de lo que ya hemos definido como *técnica de sobreaguado*; su discurso deriva de un tópico a otro sin un hilo conductor, sin un objeto preciso, y sin unas metáforas o analogías pertinentes que le den claridad argumental: *“Hoy vamos a hacer el primer trabajo... -empieza diciendo la profesora- ya ustedes han leído sobre la importancia de solucionar el problema, y ya fueron a su práctica de campo a nivel pedagógico. Todo maestro cuando está haciendo su práctica a nivel pedagógico, está observando una realidad y la idea es que nosotros, formemos maestros investigadores, pero no investigadores de allá afuera, sino investigadores de la realidad contextual que viven con los estudiantes. Nosotros tenemos que partir siempre de que mi idea no es de pronto la más exacta, de pronto yo tengo una idea, y si*

Todo maestro cuando está haciendo su práctica a nivel pedagógico, está observando una realidad y la idea es que nosotros, formemos maestros investigadores, pero no investigadores de allá afuera, sino investigadores de la realidad contextual que viven con los estudiantes



*alguien piensa como maestra fósil vuelvo la educación como un fósil,; la vuelvo ahí estática, entonces es importante que nosotros estemos generando ideas; ¿qué estamos haciendo en este proceso de investigación? Estamos iniciando la elaboración del arte, ¿en qué consiste esta elaboración de un arte? Estamos deseando que ustedes escriban*". Lo que aquí observamos es una relación de desconexión cognitiva de la maestra con los contenidos abordados en su intervención, pues aunque cuenta con un bagaje de información importante, no logra articularla en una síntesis comprensiva.

Por eso en principio, suenan pertinentes los grandes temas aludidos en la clase por la docente: la idea de que el profesor ha de ser un observador de su entorno, o que el propósito que se persigue con los estudiantes es formarlos como docentes investigadores del contexto escolar y que para ello, se deben poner en juego los preconceptos que se tienen sobre la práctica pedagógica, además, el ejercicio de la escritura es fundamental en el proceso de la investigación. Pero con ello no se hace más que adherirse a una petición de principio: *hay que investigar, porque es importante investigar*. Cuando se destaca la falta de unidad argumental de esas proposiciones, la inconsistencia entre las premisas y las conclusiones, la liviandad del discurso que las soporta, y el desenlace ulterior de la clase, se cae en la tentación de formular la pregunta que se hacía el poeta: "*Pero ¿qué es, oh, qué es eso que en todo, de repente, falta?*"<sup>4</sup>

Lo que no falta es una buena capacidad enumerativa de enunciados prescriptivos pescados aquí y allá:

- el docente es un observador
- el docente en formación ha de ser un investigador
- el docente debe renunciar a sus prejuicios
- el investigador debe escribir

Todo un pequeño inventario de artículos de fe, que, aunque relacionados con la esencia de los más altos intereses de la institución y del subsistema educativo conformado por las escuelas normales, puestos

---

<sup>4</sup> El verso es del poeta Saint – John Perse.



en escena de esa manera, empiezan de entrada a suscitar un efecto contrario al de la intencionalidad de lo enunciado: moldear un formato de investigador protocolarista y acrítico, un investigador capaz de llenar todos los requisitos, de cumplir con todos los pasos, pero del cual finalmente no brota nada de su propia cosecha. Pues se fundamenta en la transmisión de un discurso trivializado desde el comienzo la formación de los docentes investigadores, que al descender verticalmente de las altas esferas del sistema educativo, se va empobreciendo progresivamente en su caída. Cuando desde un comienzo se cimenta la investigación y las normas de urbanidad del investigador sobre artículos de fe, por más que ello vaya en sintonía con las tendencias pedagógicas a la usanza, la respuesta a la pregunta que cierra el párrafo anterior, empieza a asomar la cabeza, eso es que de repente, en todo falta, parece ser, la *incertidumbre*; no como simple ausencia de certezas, ni como renuncia voluntaria a ellas, sino como su pérdida inesperada; como la sensación de encontrarse ante algo cuya esencia o misterio no se muestra a la luz de cajoncitos de resplandecientes verdades. Cuando falta la incertidumbre, lo problemático se sesga, pues deja de ser lo que exige la elaboración de una explicación no ajustada a nuestras certezas, para convertirse en aquello que simplemente amenaza la tranquilidad de creencias comúnmente compartidas.

Para cerrar su comentario introductorio, la docente busca conectar lo mencionado con una analogía a manera de ejemplo: *“Toda esa información que ustedes traen de su práctica, recuerden cuando se fueron y la lectura que hicimos sobre el profesor reflexivo, y vimos que la profesora tenía organizados los estudiantes de la mejor manera, por un sólo niño que se paró a sacarle punta al lápiz, cuando la profesora se dio cuenta, no teníamos sino el curso completamente en zigzag, y el orden que la profesora creía en ese momento que era muy importante, dejó de ser importante para los niños. No todo lo que nosotros creemos que es importante, es importante para los niños, hay que investigar. Se concluye reafirmando la petición de principio. El caso de la profesora a la que se le caotiza la clase, aludido en este comentario, está relatado al comienzo del libro de John Brubacher (et al. 2.000) “Cómo ser un docente reflexivo” y su intención tiene una claridad que la docente, aunque se esfuerza por hacerlo, no logra extrapolar de la lectura y transmitirla a sus alumnos*

de primer semestre, y es la de la importancia de enriquecer nuestras experiencias pedagógicas con la implementación de procesos de reflexión formalizados: registrando los hechos por escrito, analizándolos críticamente, meditando sobre ellos, y elaborando estrategias de acción.

Una vez hecha esta reflexión, la profesora pide a los estudiantes que hablen de lo que vieron, ellos van haciendo su relación sobre lo observado en la experiencia de campo. No obstante la prédica sobre la escritura hecha por la docente, la clase carece de un soporte documental; p. e, ninguna intervención se apoya en unas notas previamente elaboradas; el vehículo preeminente de interlocución es la verbalidad espontánea, pues lo dicho en la mayoría de las alocuciones, no parece previamente reflexionado, tampoco tiene la estructura de un relato que contenga la información de lo observado, o una ubicación en el contexto: quiénes son los actores, qué hacen, dónde, cómo, en qué lapsos de tiempo; en sí, cuál es la biografía de la observación. El desarrollo posterior de la clase da cuenta de otro tipo de interés; profesora y estudiantes equiparan implícitamente el ejercicio de observación con la búsqueda de situaciones anómalas.

Por esta vía, creemos, se va entronizando una imagen de la investigación basada en una lógica que empieza impregnando a estos alumnos de primer semestre de la idea de que el propósito de toda observación, es encontrar a toda costa un problema y, en consecuencia, hay que agotar con prontitud la etapa de observación, y localizar a la mayor brevedad lo problemático; así, estos docentes que recién empiezan su formación como investigadores se tornan en una especie de Diógenes<sup>5</sup> delirantes que adonde van pregonan sin atender a lo que les rodea: “*¡Busco un problema! ¡Busco un problema!*”; a la postre esta obsesión por agotar irreflexivamente las etapas de la investigación, se convertirá en obsesión por producir un informe final, pulcramente encuadernado y empastado, pero en muchos casos sin contenido, pues para ellos, haciendo una paráfrasis de Milan Kundera, “*el tiempo de la investigación se convierte en un simple obstáculo que hay que superar a velocidades cada vez mayores*”, todo como

---

5 Diógenes: filósofo griego de quien se cuenta que andaba entre la gente a plena luz del día con una lámpara encendida, al tiempo que iba diciendo: “*¡busco un hombre! ¡busco un hombre!*”

una labor, que aunque extenuante, los ha de llevar al fin añorado: obtener el título de Normalistas Superiores.

*Adenda a).* Pero todo lo que sucede en clase no es el desenvolvimiento de una madeja echada a rodar deliberadamente por el espíritu improvisador de la docente; hasta diríamos que más bien ella es en cierta medida un objeto de los acontecimientos. No, en esto está implicada la Institución como sistema, es decir, como estructura organizacional objetiva.

Empecemos por echar un vistazo al perfil profesional de la profesora Vilma. Su título es en Administración Educativa, en su experiencia laboral siempre se desempeñó en el Área de Sociales, razón por la cual se presentó a concurso para dicha área; su vinculación a una escuela normal se da este año por primera vez; viene de un receso de una década en el ejercicio del magisterio -esto no nos lo dijo en la entrevista grabada sino en una conversación informal posterior-; manifiesta no tener experiencia en investigación pedagógica y haber recibido de facto la asignatura de investigación en el CCFD,<sup>6</sup> sin que por lo menos haya mediado una etapa de contextualización inductiva que le permitiera identificar la cultura institucional por una lado, y por el otro, el saber investigativo acumulado por la escuela: de los procesos académicos orientados por los anteriores docentes de investigación, del estado del arte de la investigación llevada a cabo por los estudiantes del CCFD, y de los procesos investigativos o innovadores que desde la práctica profesional, tentativamente, desarrollan otros docentes en la Institución. La manera como la docente aborda la dinámica de sus clases, da cuenta de un proceso arrancado desde su propia experiencia e intuición profesional, pues no se observa por ningún lado la costura que indique la conexión con dinámicas despegadas con anterioridad a su llegada. Nuestro parecer es que el perfil profesional de esta docente, no obstante su manifestación en el sentido de que hay que acabar con el mito de los investigadores especializados -en lo que creemos tiene razón, pero no puede quedarse en una simple expresión voluntarista- no es el más ajustado a las exigencias de una asignatura, desde la que justamente la

---

<sup>6</sup> Así se procede normalmente en los colegios, los docentes “nuevones” se hacen cargo de lo que esté disponible, pues aunque haya otros que puedan asumirlo con más idoneidad temen, desprenderse de su carga académica, ya que corren el riesgo de ser centrifugados por el sistema.

institución tiene el propósito misional de profundizar sobre cultura de una práctica pedagógica reflexiva e indagadora.

Aquí es donde ubicamos la responsabilidad de la Institución en tanto sistema. El que la Escuela Normal no disponga de unos dispositivos de distribución de sus saberes orgánicos, el que deje a la deriva los procesos cognitivos y socializantes de sus nuevos docentes respecto al mundo de la vida institucional, son indicios de la ausencia de unos procedimientos formalizados a través de los cuales se recoge la memoria de la gestión académica, y del saber generado de quienes interactúan y han interactuado en su campus. Aquí el principio de que las personas se van y las instituciones quedan, no aplica. Cada actor que se va, se lleva la Institución consigo, pues de su trayectoria poco es lo que queda positivamente registrado; de la misma manera, cada docente que llega, arranca la historia de la misma en ceros, pues no tiene referentes ciertos de su hacer en el tiempo. Esto sumado al hecho de que la Escuela Normal no toma en cuenta su singularidad para disponer racional y estratégicamente de su planta docente sin poner en riesgo la estabilidad laboral individual de quienes la componen. Nos parece que son indicadores de una escuela que no se piensa orgánicamente y que en consecuencia, no genera conocimientos pertinentes sobre sí misma, conocimientos que contribuyan a su permanente reacomodamiento a una realidad constantemente cambiante y de la misma forma, a una identidad diferenciadora, valga el pleonasma. Estas lagunas en el proceso formativo de la institución como *sujeto de conocimiento*, dejan en el limbo esa responsabilidad hermenéutica manifiesta en su propuesta de investigación consignada en el PEI, e indica que todavía no logra trascender la heteronomía, por lo que sus declaraciones de principios se quedan en actos reflejos de discursos pensados y ejecutados por diferentes agentes desde instancias exógenas. Ello deriva, entre otras cosas, en un discurso y una práctica investigativa empobrecidos y protocolaristas, llevados a cabo tan sólo para llenar requisitos, para estar ajustados a la norma. Cuando esto sucede, los estudiantes experimentan la investigación como un insoportable peso, como el insoportable peso de lo leve.

*b)* Lo más leve, lo más insidiosamente intrascendente, es aquello cuyo valor estriba en ser un mero trámite y cuya ejecución, en consecuencia, nos resulta molesta en cuanto es un simple *tener que hacer*,

aunque de ello se desprenda una compensación sobreañadida. Quién no lo ha experimentado: hacer una fila, llenar un formulario, pagar los impuestos. A pesar de su futilidad, quizás no haya otra cosa que nos resulte tan lastrante como hacer trámites; siempre preferiremos que otros los hagan en nuestro lugar, incluso, hasta pagamos para que los hagan por nosotros.

Los estudiantes de tercer semestre se encuentran enfrentados a esa vicisitud, saben que este es el año de su graduación como normalistas superiores, y dada la dinámica del proceso que han llevado en la asignatura de investigación, sienten a estas alturas que su proyecto tiende a dejar de ser un propósito en sí mismo para tomar progresivamente el cariz de un mero trámite, de algo que hay que realizar a como dé lugar para coronar la meta.

En la clase con la profesora Vilma se han mostrado reacios a dar comienzo al trabajo. La mayoría manifiesta apatía, algunos no han asistido, y los que están, finalmente deciden a regañadientes disponerse para la clase. En medio de la dispersión la profesora anuncia: *Hoy vamos a trabajar un pequeño ejercicio para saber cómo está su trabajo de práctica investigativa. Vamos a organizarnos en grupos.* Y un poco después dice: *Necesito conocer sobre el trabajo de práctica que hicieron la semana pasada (...) Me van a contar si se sienten ubicados en la temática que seleccionaron* (aquí hay algo que nos resulta confuso: ¿la profesora quiere un informe sobre los proyectos o un informe de salida de campo?). La metodología de clase que la docente utiliza, es prácticamente una réplica de la clase realizada con el semestre uno, excepto porque pide que se organicen en grupos. Al tiempo que les anuncia el contenido y propósito de la clase escribe en el tablero los aspectos a tomar en cuenta para el ejercicio, transcribimos literalmente: *-Ubicación de la temática... -Justificación. -Objetivos. -Método de investigación. -Técnicas de recolección (metodología).* En la parte de arriba del tablero escribe: *“El maestro es (Investigador - observador y maestro).*

En el entretanto l@s estudiantes sueltan algunas preguntas: *¿Eso es pa' meterle investigación cualitativa y cuantitativa?* -se le escucha decir a alguien- Y más adelante, con relación a la pregunta de si se sienten ubicados en el tema, otro dice: *“... ¿hay que responder sólo sí o no?”*

**Alguien inteligente que se quiera hacer con nosotros en el proyecto**

“ El primer interrogante suena completamente fuera de lugar; es de suponer que si el trabajo realizado por la docente anterior atendía los requerimientos del currículo, sería de esperar que los estudiantes a esta altura dispusieran de un bagaje de conocimientos teóricos e instrumentales, que les permitieran ubicarse en el ejercicio requerido. No obstante es de anotar que la profesora Vilma, pudiendo aprovechar la ocasión para sondear un poco el nivel cognitivo de los y las estudiantes en lo relacionado con la asignatura y con el proceso del que vienen, no lo hace, siguiendo adelante como si de antemano tuviera trazada para su clase una ruta ineluctable. La segunda pregunta es la típica de quien manifiesta su desazón por tener que poner a funcionar su pensamiento, y quiere salir lo antes posible del paso, al igual que este comentario hecho por otra persona cuando ya se disponían a desarrollar la actividad: *“Alguien inteligente que se quiera hacer con nosotros en el proyecto”*.

Tras un lapso aproximado de quince minutos, en el que los estudiantes se han dedicado a realizar la actividad propuesta, la profesora retoma con una intervención que invita a la reflexión; en este momento nos damos cuenta que no sólo replica la metodología aplicada con el semestre uno, sino que replica la clase en su totalidad; las dos clases son espejos recíprocos la una de la otra; de hecho el discurso que la profesora despliega es casi literalmente el mismo aplicado en la clase anteriormente analizada, y así nos damos cuenta, tras echarle una ojeada al texto de Brubacher, *“Cómo ser un docente reflexivo”*, que la tabla de naufrago de la profesora Vilma en su intento por sobreaguar en la asignatura de investigación, es un apartado del capítulo primero de este libro en el que se relata una experiencia de una docente novata llamada Amy Gilson.

De nuevo la profesora realiza la declaración de principios en torno a los imperativos categóricos de los docentes, de nuevo relata el caso de la docente que puso los pupitres en línea recta, y de cómo los niños los dejaron en zigzag y de nuevo su ejercicio reflexivo se queda en la enunciación de una información que la profesora tiene cautiva, o que tiene a la profesora cautivada pero de la cual no sale una aplicación que altere la realidad de su clase, la de su propio contexto. Otra vez, se hace evidente la ausencia de incertidumbre, pero además es notorio el exceso de perplejidad.

Las grabaciones efectuadas con las alumnas del tercer semestre, Eliana Rodríguez y Ángela Lesmes, arrojan percepciones antagónicas sobre la clase de la docente. Así por ejemplo, para la primera los contenidos de la clase carecen de pertinencia; la profesora le resulta empática, “*es muy buena persona*” –dice Eliana-, pero la orientación de la clase, las reflexiones que le dan sustento y los canales de interlocución, a su parecer, no le aportan nada constructivo a sus proyectos: “*hay temas primordiales y esenciales para ver –comenta Eliana- y que se están pasando por alto por otras actividades que no tienen mucho sentido, o si lo tienen pero no para el Área de Investigación*”. Esta opinión la comparten dos estudiantes más que respondieron una entrevista escrita. Por otra parte, Ángela considera que la clase de investigación está muy bien orientada, pero al contrario de Eliana que sustenta su posición remitiéndose a la asignatura, Ángela –para respaldar su parecer- enumera una serie de virtudes disímiles de las que hace gala la docente, pero que no se ve que hagan parte estratégica de su gestión pedagógica en el campo investigativo. Para Ángela la docente sabe mucho, investiga mucho, le da material de lectura a sus estudiantes, les habla de las metodologías, y hasta les hace terapia psicológica cuando se encuentran desmotivados, pero lo que no se ve es como todos esos conocimientos se articulan en la clase para generar en los estudiantes una comprensión y un desempeño eficaces en el ámbito de la investigación. Lo que percibimos de esto es que la docente, conciente del vacío proveniente de su falta de experiencia y formación en su asignatura, busca instaurar una relación de empatía con los estudiantes –que en unos casos le funciona y en otros no-, para llenar temporalmente ese vacío mientras trata de ganar tiempo para ponerse al día. Quizás por esta razón no genera discusión frente a las inquietudes que le plantean los estudiantes, prefiriendo hacer tabla rasa con la homologación de los contenidos para los dos niveles del ciclo (primero y tercer semestres).

Tal vez también esto explique la aparición en la tras escena de otro personaje, la docente Magaly Benavides, quien coordina la práctica pedagógica y quien según lo afirmado por las dos estudiantes entrevistadas -más explícitamente por Eliana-, y confirmado por ella misma, es quien realmente se encuentra dirigiendo los proyectos de investigación que están en curso y tratando de darle inicio a los demás. Una vez más



se aprecia aquí que cuando los procesos no tienen una articulación entre los dispositivos de gestión institucional, y la gestión puesta en escena por los docentes, estos últimos terminan arrastrados por la fuerza de los acontecimientos. Nos referimos a que Magaly, como parte del currículo de la práctica pedagógica, debía disponer de unos espacios para que los estudiantes realizaran la práctica investigativa; dado que al empezar el tercer semestre los estudiantes debía retomar sus prácticas pedagógicas sin que la mayoría tuviera un tema de investigación, la docente decide llenar ese vacío asumiendo de hecho la orientación de dichos trabajos; esto es, decide acompañar a los muchachos en el proceso de realización del trámite en que termina convirtiéndose para ellos la investigación. *“Ellos empezaron a preguntar a preguntar -cuenta Magaly-, entonces yo les respondía: váyanse hagan tal cosa, yo le sugiero tal otra, o incluso, algunos con temas, que me resultaban que tenían este tema y no les parecía, entonces empezamos a sondear temas; incluso nos tocó cancelar una práctica investigativa, porque no todos estaban en el mismo nivel, entonces por eso ese proceso.. .creo que me quedé al frente de ese proceso”*. La Escuela Normal con su estructura curricular asignaturista, impone el compartir los saberes, el aislamiento de las disciplinas en el tiempo y en el espacio; ello interfiere fuertemente en la consolidación de procesos transversales, pero, en cambio, logra el efecto de transversalizar los prejuicios, siendo así que la docente para continuar con los quehaceres propios de su gestión y después, - y principalmente, para ayudar a salir del paso a los estudiantes -, se vea conminada a asumir una responsabilidad desinstitucionalizada, es decir, que no se desprende de una acción coordinada entre diferentes estamentos y actores institucionales.

Pero cerremos la escena de la clase. Cuando la profesora Vilma termina su intervención, da curso a la plenaria de la actividad; notamos aquí también que las notas escritas por los estudiantes son obviadas en sus intervenciones, que lo que se supone era un trabajo de grupo, resulta siendo una serie de breves e insustanciales monólogos alternados, basados más en anécdotas personales que en un ejercicio de síntesis de los proyectos, y que en la mayoría de los casos no hay un proceso despegado, no hay todavía un proyecto, apenas hay la intención de despegarlo. Recordamos que Ángela en su entrevista nos habló de que



la profesora anterior de investigación les había solicitado la presentación de un anteproyecto para obtener la nota aprobatoria del segundo semestre, e intuimos, por lo que se ve en la clase, que ese ejercicio, en términos generales fue una formalidad, el consabido trámite.

Algunos estudiantes se muestran aterrados, sienten que no tienen tiempo, que han venido dando bandazos sin precisar un tema con el cual se identifiquen, la mayoría invocan la urgencia de la novedad: *es que eso no nos llena, es que eso ya lo ha hecho todo el mundo, queremos hacer algo distinto*. Pero también sienten que el tiempo se acorta, y con él los plazos fijados y empiezan quizás a recordar que para liberarse de su agobio del trámite, tienen que hacerlo, tienen que darle lustre a la cadena, de allí que alguien cierre los parlamentos de los actores de la clase, reincidiendo en esta petición: “*Alguien inteligente que se quiera hacer con nosotros*”.

## CONCLUSIONES

Al explorar el discurso de la investigación en las diferentes instancias del subsistema educativo del que hace parte la ENS de San Bernardo, esto es, los documentos del MEN, la propuesta investigativa de la institución, el discurrir de la docente en la práctica pedagógica e incluso el concepto de investigación de algunas estudiantes, encontramos que la calidad de dicho discurso, en la medida en que desciende del Estado a la realidad institucional, se trivializa, al convertirse en una serie de consignas o de buenos propósitos que no derivan en un hacer investigativo auténtico; esto es, que contribuya a la comprensión y autotransformación escolar.

Lo anterior se da como consecuencia de la heteronomía en el diseño de las prácticas investigativas institucionales y en las decisiones sobre los contenidos del currículo de investigación; dichos procesos han sido elaborados básicamente como un calco de las políticas estatales, y en muy buena medida por asesores externos a la institución. No significa esto que haya que desconocer las necesarias relaciones de retroacción entre la escuela normal y el exterior –pues en parte de lo que se trata, es de sacar a la escuela del autismo–, pero sí de hacer notar que esas relaciones de

intercambio no pueden ser unívocas, ni unidireccionales, y en ese sentido, para que la escuela tenga algo que dar de su propia cosecha, necesita construir autonomía asumiendo ella misma el riesgo de mirarse y escucharse, para así propender por un despliegue creativo, desde la realidad escolar, en la construcción de un hacer indagador propio.

Pensamos, que si bien en términos formales, la ENS de San Bernardo está en capacidad de mostrar una gestión investigativa (hay una propuesta investigativa sustentada en el PEI, existe la asignatura de investigación, los docentes en formación elaboran sus proyectos de grado), ubicados en el análisis etnográfico de los fenómenos de la cultura institucional, lo que se observa, en lo que respecta al campo investigativo, es un ejercicio reducido a la condición de especialidad disciplinar y en cuanto tal. a un recipiente de contenidos que no se tocan con los otros campos de conocimiento, ni se inquietan mutuamente, y que por consiguiente, no comprometen en interacciones coordinadas la gestión académica de los docentes, ni la gestión administrativa de las directivas. Esa labor investigativa queda así relegada a la marginalidad, a ser una asignatura más, o a ser una isla más en el archipiélago de asignaturas que componen dicho currículo; lo que desvirtúa de plano los fundamentos pedagógicos y epistemológicos que sustentan el PEI, así como los demás enunciados sobre los que se soporta el proceso de redefinición de las Escuelas Normales como centros productores de conocimiento pedagógico.

Esa marginalidad de la investigación, su enclaustramiento en la rigidez de los espacios y los horarios académicos, en una práctica pedagógica tradicionalista, conduce a que los docentes en formación asuman sus proyectos investigativos como un simple relleno de requisitos, o como simple ejercicio protocolario para optar a un título, aunque con el deseo y la imaginación aspiren a otra cosa.

## RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Como se ha señalado en el apartado anterior cuatro son los aspectos que sobresalen como conclusiones del informe presentado: una apro-

piación pobre del discurso y la práctica investigativa, la ausencia de autonomía institucional en la construcción de la filosofía y la propuesta de investigación, la marginalidad de la asignatura, y el consecuente protocolarismo en la manera en que los docentes en formación asumen sus proyectos de investigación. Por eso queremos para finalizar, proponer algunas recomendaciones con el único objetivo de aportar elementos de reflexión que contribuyan a realizar el ejercicio necesario de mirar y reconocer nuestro mundo escolar basados en lo que en él realmente sucede.

En primer lugar se nos ocurre que las teorías y las metodologías de la investigación existentes son válidas en la medida en que constituyan otras experiencias u otros puntos de vista, con los cuales se pueda contrastar la experiencia y el punto de vista del investigador educativo, para afianzar su esfuerzo interpretativo personal; pero se convierten en un obstáculo para la creatividad y el pensamiento cuando se imponen como el único lente con el cual es admitido mirar y “entender” la realidad.

Por eso pensamos que para superar el protocolarismo en la investigación de los docentes en formación, la asignatura de Investigación tiene que dejar de ser una clase de metodología y de buenos propósitos, para convertirse en un ejercicio creativo de indagación e interpretación a partir de la realidad pedagógica y sociocultural de la escuela normal.

Consideramos también que la compartimentalización de los saberes reflejados en el asignaturismo, que hace que los estudiantes pasen de una clase a otra como de una isla a otra, refuerza ese ejercicio investigativo consistente en cumplir simplemente con los requisitos del protocolo académico. Por lo cual, sugerimos que en el CCFD centre la organización curricular en el planteamiento de proyectos investigativos interdisciplinarios, que permitan al maestro en formación, involucrar y relacionar los diferentes campos de conocimiento con su proceso indagador, así como irse aprestando para su ejercicio profesional, e ir fortaleciendo el fundamento de su práctica pedagógica.

Se recomienda también flexibilizar el currículo de investigación mediante la implementación de seminarios, talleres, cátedras electivas, optativas o de profundización desde las cuales se estimule la formula-

ción de propuestas investigativas que sean dirigidas y asesoradas por los docentes, que orienten dicho seminario.

Los docentes del ciclo complementario han de ser investigadores en ejercicio, no simples dictadores de clase, por ello deben ser seleccionados de acuerdo con un perfil profesional previamente establecido, y asignados específicamente para dicho nivel; además, deben contar con espacios y tiempos definidos institucionalmente para gestionar sus proyectos investigativos.

En la medida en que la investigación vaya siendo asumida como práctica transdisciplinar, la asignatura de investigación como tal debe tender a ser abolida del plan de estudios del ciclo complementario, pues la teoría sobre qué es la investigación y cómo se hace se produciría desde la misma gestión investigativa, y podría socializarse desde los distintos campos de conocimiento.

Mientras esto sucede, es importante que la Institución tenga definido con claridad, de acuerdo con la filosofía institucional y con la propuesta investigativa, el perfil profesional del o la docente de la asignatura de investigación.

Puesto que la ENS de San Bernardo es un universo pedagógico cualitativamente diferente a cualquier otro, se debe disponer, para los docentes que se integren a ella por primera vez, de un proceso de contextualización que les permita identificar su historia, su pensamiento, su gestión y su idiosincrasia.

La escuela normal debe generar un saber investigativo, heredable y transmisible, que sea susceptible de ser conservado, apropiado y potencializado por sus integrantes.

Por ello, debe existir un banco de información que a través de procesos normalizados de recopilación y clasificación, conserve la memoria de los conocimientos que se producen en la gestión académica e investigativa de los docentes en ejercicio y en formación.

Dicho saber debe ser difundido dentro y fuera de la escuela, para lo cual se recomienda establecer redes de intercambio de conocimientos, experiencias y procesos de investigación científica. Así como diseñar y

realizar programas de capacitación en pedagogía e investigación para la comunidad académica del municipio.

A esa difusión y a la interlocución escrita tan necesaria en la labor investigativa, y en la consolidación de colectivos de investigadores, creemos que también contribuiría la realización de una publicación seriada, de carácter institucional y de contenido pedagógico investigativo.

## REFERENCIA

Brubacher, J. et al. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.



# LA GALLINA DESCUARTIZADA

## ¿CÓMO ES LA VIDA DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS?

*“Dar cuenta de lo hallado en un proceso de investigación compromete el lenguaje. En lugar de un informe plano, preferimos probar distintas formas del decir. Los matices de la información configuran nuestro pensamiento y nos hacen responsables de publicar las ideas expresadas. Este texto es elaborado haciendo un cruce de voces. Hacemos conversar a los actores moviendo nosotros los hilos de los intereses, convicciones, creencias, costumbres, acciones y emociones. Es una presentación en siete actos que a continuación son caracterizados”.*

Los autores

### PRIMER ACTO: INCLUSO... EN LOS MISMOS MAESTROS SE VE LA CONTRADICCIÓN

El escrito tiene como uno de sus ejes a los maestros de investigación. Alrededor de sus concepciones y prácticas acerca de la investigación, giran las de maestros tutores y estudiantes, quienes configuran un-otro eje.

#### *Autores*

ANTONIO JOSÉ  
OSORIO RESTREPO.  
DIRECTOR DE LA  
INVESTIGACIÓN.  
GLEDIS MONTES.  
DOCENTE DE  
INVESTIGACIÓN DE  
LA NORMAL  
ESTUDIANTES DE  
TERCER SEMESTRE:  
CIELO HERRERA  
KELLY MADRID,  
MARCOS SUÁREZ.  
MARÍA ANGÉLICA  
TORDECILLA,  
JENNIFER TORRES  
FANEYTE.

## SEGUNDO ACTO: LA GALLINA DESCUARTIZADA

En la mente de Custodio Corrales cualquier cosa es San Juan de Nepomuceno, municipio ubicado al Norte de Bolívar. Su mundo es evocado desde las vivencias de provincia. En esta historia su perspectiva como tutor se configura desde lo que significa descuartizar una gallina.

## TERCER ACTO: LA TORRE DE BABEL

Esta historia es un nudo de concepciones frente a cómo hacer investigación desde las perspectivas de maestros-investigadores y tutores. En tanto, las concepciones son diversas, las prácticas son distintas. El sentido de los términos acerca de la investigación incomunica a unos y otros. Las posiciones son contradictorias y el juego de los intereses se hace notar por sí mismo. ¿Qué mueve u orienta el pensamiento de tutores y maestros de investigación en su quehacer? Es ésta la pregunta que iremos relacionando con las concepciones sobre investigación y sus prácticas.

## CUARTO ACTO: ¿EL PODER PARA QUÉ?

Esta historia tiene como intencionalidad mostrar los escenarios en los cuales los proyectos se desarrollan, cobran vida, son rechazados, acogidos, amados, discutidos. Mostraremos como la vida investigativa en La Normal depende de escenarios de poder y saber. Igualmente mostraremos una tendencia por conservar prácticas educativas que preservan el orden escolar y sirven de soporte para contener o evitar la libertad de pensamiento.



## QUINTO ACTO: LA NEGRITUD DE LA MARÍA MULATA. UN TEMPERAMENTO CRÍTICO

El relato tiene la intención de mostrar los temperamentos que acompañan la vida de un proyecto. Por lo general los informes de investigación no cuentan las situaciones emotivas que acompañan el quehacer investigativo. Es como si el resultado final fuera lo único trascendental.

## SEXTO ACTO: LA CULTURA NACE DEL AMOR A LA PROFESIÓN

El escrito muestra el pensamiento, el entendimiento, las creencias, el accionar y las posturas de los estudiantes.

## SÉPTIMO ACTO. PRIMERA PARTE. LOS SENTIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

## SEGUNDA PARTE. ME INTERESARA CONOCER LAS TÉCNICAS MÁS SENCILLAS Y EFECTIVAS PARA PESCAR

Usaremos ideas que hemos extraído de las entrevistas para hacer un esfuerzo de reflexión propio. Las historias construidas expresan por sí mismas ideas sugestivas. Sin embargo, el grupo investigador sabía su compromiso de producir sentido y significado.

## PRIMER ACTO: INCLUSO...EN LOS MISMOS MAESTROS SE VE LA CONTRADICCIÓN. Fruco<sup>7</sup>

Para los maestros de investigación en La Normal, la práctica pedagógica investigativa requiere de encuentros y no propiamente de clases. Así la clase tenga sus momentos. Esto expresa Amanda.<sup>8</sup> “Lo que hay son unos encuentros, unos momentos, unas socializaciones donde el estudiante se apoya en unas teorías y la pone en la práctica.”

Para comprender qué sucede en los encuentros es indispensable escuchar el tono de las conversaciones que adelantamos. Para Amanda, la investigación requiere de lo formal: “En investigación hay unos criterios que lastimosamente son muy metódicos, primero esto, luego lo otro, muy esquemático. Bueno... de pronto lo que está matando es el esquema, el esquema en sí, pero, es que la investigación es abierta.” La percepción del Tin Tin Delgado<sup>9</sup> sobre los encuentros con Amanda es: “Siempre nos ha orientado más como a lo que es el proyecto, cada una de las etapas del proyecto. Por ejemplo, la primera etapa nos enseña a hacer una justificación, que tipo de investigación utilizamos para investigar”. Clara León<sup>a</sup> al representar a una-otra maestra de investigación expresa: “Como maestra de investigación yo creo que en mí está muy marcada la parte del método, del diseño, los pasos a seguir, la estructura del proyecto. De pronto, no sé si ese es un error aquí, pero a veces ese trabajo se torna como te digo, engorroso para los muchachos.” Sus encuentros, en cambio, tienen la marca del agrado para Fruco y sus tesos<sup>10</sup>. “Me encantaban las clases de Clara, el debatir, porque yo decía lo que pensaba, el Cronista decía lo que pensaba, y nos poníamos a pelear de una forma bárbara.”

Un encuentro es visto por Clara León como un diálogo con múltiples posibilidades. “Entonces digo ¿Por qué no poner a los estudiantes a hablar del problema de investigación pero de cosas distintas, de auto-

7 Seudónimo para estudiante de cuarto semestre

8 Seudónimo para maestra de investigación

9 Seudónimo para estudiante de segundo semestre

10 Seudónimo para el Cronista y Polemarco, estudiantes de cuarto semestre

res distintos? Entonces yo lo que hice fue decir, tú me vas a hablar del problema de investigación desde Hugo Cerda, tú desde Carlos Sabino, tú de Tamayo y Tamayo. Y habían 25 autores en el salón de clase. (...)Entonces sí hay 25 autores que dicen cosas diferentes acerca de lo mismo: hagamos el debate y que sean los mismos estudiantes los que saquen esas pequeñas diferencias, y llegamos a un acuerdo de cómo identificar el problema de investigación.”

El encuentro acerca de cómo investigar es visto según la posibilidad o no de entender, según Dalila<sup>11</sup>: “Cuando estábamos en primer semestre Clara León siempre nos llevaba por lo menos documentos, leer sobre esos mismos parámetros sobre los que estamos hablando, nos daba guías de cómo hacerlo, nos pedía que nosotros mismos hiciéramos por lo menos ejemplos de cómo se iba a hacer el proyecto, entonces ejercicios de cómo nos presentábamos en el presimposio, etc. Con Ernesto<sup>12</sup>, me sentía como en el aire, porque, Ernesto llegaba por lo menos en tercer semestre, cosas que necesitábamos, digamos de cómo hacer un protocolo, de qué pasos se ven en esta etapa; después cuando nosotros le preguntábamos: ¿Profe, esta etapa, cómo es esto? No nos lo decía”. Sin embargo, Ernesto dice: “Primero, entiendo que la clase no es esto que llamamos un ladrillo, es a manera de un esquema oscilante. Hay momentos de mucha seriedad, hay momentos de mucha risa, alegría, hay momentos de seriedad, cansancio, de risa; hay momentos en los cuales esta la explicación, en los cuales el alumno interviene, expone, donde todos nos reímos; y el alumno cree que es una clase, pero como profesor de investigación, uno le propone cosas a los estudiantes pal’proyecto...”

Para Polemarco, el carácter metódico en el encuentro con Ernesto, impide la crítica: “Digamos que él es como metódico; el método de cómo hacer un proyecto aquí en La Normal, uno tiene que seguirlo al pie de la letra. Tú, el protocolo tienes que hacerlo así y así y así, y eso no se puede modificar. Cuando uno está en una clase de investigación, y le plantean una idea que uno no considera, o sea, que no le gusta y critica la idea, no aceptan nuestras críticas, no aceptan nuestros aportes, sino que todo tiene que ser como ya está...” Ernesto considera

11 Seudónimo para estudiante de cuarto semestre

12 Seudónimo para maestro de investigación

algo distinto: “Las clases son abiertas ¿En qué convertimos nosotros una clase de investigación? Un encuentro constante donde cada grupo de investigación va a hablar de su proyecto, yo no sé porque algunos estudiantes plantean que es algo muy rígido, ¿por qué lo estarán mirando así? En la clase se va hablar de los proyectos, y si hay necesidad de explicar unas... sobre algunas herramientas de recolección de información, allí se explica. Pero el estudiante tiene que mirar cómo lo va aplicar a su proyecto, eso se convierte en un dialogo constante.”

Un asunto que genera diferencias entre maestros de investigación y tutores tiene que ver con el sentido de los protocolos. Custodio Corrales<sup>13</sup> dice: “Bueno, el profe Ernesto los defiende como análisis e interpretación; pero es tanto el peso de ese protocolo y las exigencias de hacer el protocolo, que en ocasiones el tutor es desconocido en ese proceso y el mismo protocolo se convierte en un elemento tan fuerte en la clase de investigación que muchos estudiantes anteponen la realización del protocolo a la misma dinámica que llevaba su proyecto de investigación y éste comienza a verse como una tarea...”

La preocupación sobre el asunto de instrumentos como la matriz y los protocolos, como expresiones del diseño de investigación se escucha así en la voz de Clara. “¿Por qué yo tengo que hacer una investigación tan sistemática? Entonces, como maestra tutora<sup>14</sup>, tengo muy en cuenta la estructura del diseño de investigación desde la etnografía que se hace en la Escuela Normal...” El problema influye en las mismas posibilidades de los estudiantes para contar aquello que descubren. “Los limitaba más, me pude dar cuenta de eso. Muchos decían la palabrita clave que tenían en la matriz y se les agotaba el discurso porque ya no tenían nada más que decir.(...) Aquí de pronto, se le cortó mucho el discurso de los estudiantes para mostrar los resultados”. Pero es que la matriz hace parte de la investigación etnográfica, asegura Amanda. “La investigación etnográfica casi siempre pide esos elementos. Que la matriz. ¡hombre! es que la matriz es donde el estudiante sintetiza todo lo que ha hecho en su proyecto de investigación durante toda la inves-

13 Seudónimo para maestro tutor. Protagonista de la historia: La gallina descuartizada

14 Clara cumple al mismo tiempo la función de maestra tutora y maestra de investigación.

tigación.. Lo que pasa ese que no se ha entendido la importancia de la matriz a la hora de sintetizar los resultados.”

Las diferencias, se manifiestan en uno u otro conflicto: el conflicto respecto al especialista en una temática, y a alguien que siendo ajeno a la misma, emite juicios de valor. Es el caso que nos cuenta el Tin Tin Delgado: “Hay bastante contradicción entre las personas que nos asesoran; por ejemplo, nosotros se lo llevamos al tutor, hacemos las correcciones, se lo llevamos a la tallerista, y nos dice que está mal. La profesora tendrá sus ideas distintas a la de la profesora que ya conoce lo que estamos trabajando. Yo pienso que hay contrariedad en eso, porque si a un licenciado en Lengua Castellana le presentamos nuestro proyecto, puede confluír contrario una profesora de investigación; la verdad es que no entiendo cuando ella coge el proyecto y dice: no, esto está malo, esto está malo sabiendo que son ideas planteadas por un profesor licenciado en eso(...) de pronto ella nos dice las falencias pero no nos dice esto esta bueno(...) Cuando el proyecto de nosotros llega a manos de una sola y derrumba todo...” Según Amanda las dificultades del Proyecto de Delgado, dependen del grupo de estudiantes y del trabajo del tutor: “Tú no puedes tener una cosa pensada y escrita otra. El proyecto le ha faltado asesoría, orientación. Ellos tienen una debilidad, y es que no leen la teoría. Su tutor desconoce algunos elementos de la investigación. De pronto, él ha podido realizar investigación pero ha faltado mucho acercamiento del tutor con el investigador. Ahora, no sé por qué dicen que no partí de una fortaleza. Yo les dije: bueno esto aquí esta interesante, pero son ustedes los que lo tienen que visionar (...), entonces, ellos escriben alejados de lo que están diciendo, o sea, no hay coherencia de lo que piensan con lo que escriben, eso le ha faltado a ese proyecto. Por eso es que rebota”

Sí este relato continuara, sería para repetir los escenarios. Entonces tiene sentido terminar citando a Jesús Alberto Echeverri Sánchez en su artículo: Formación de maestros a través de la historia.<sup>15</sup> El texto que tomamos parte de una consideración que el autor hace acerca del sentido de Cien años de soledad de Gabriel García Márquez: “Al pensar en reformar unas instituciones debemos volver a repasar ese libro para

15 Ver. ASONEN. Hacia el rescate de la pedagogía, 1995. p- 11 a 29 La cita no corresponde al autor del artículo.

mirar cómo ahí se muestran todas las utopías que ha habido en nuestro país, y como éstas han caído, cuando viene la peste del insomnio o cuando a la gente se le olvida todo el alfabeto, se le olvidan las letras; es decir, somos un país que olvida la historia, un país que olvida los errores que hemos cometido, que no tiene capacidad de volver a mirar atrás y decir: esto se puede mejorar. Esa expresión, eso que llama hoy García Márquez “la peste del olvido”, es como una enfermedad; a la gente se le olvidan las letras, se le olvida que está lloviendo”

## SEGUNDO ACTO: LA GALLINA DESCUARTIZADA

Custodio Corrales interviene lo menos posible en el trabajo investigativo de los estudiantes, pero como que algo se vuela la cerca y le espanta la gallina: “En la investigación de los estudiantes fueron ellos los que identificaron una problemática, son ellos los que comienzan a aportarles a unas ideas de selección, son ellos los que comienzan ... digamos ese proceso de interpretación de la información, son ellos los que estructuran su proyecto ¿sí?... lo estructuran(...), desde una estructura que viene desde muy arriba, metodológica, sobre todo en las etapas que se dan por decir en el primer semestre hay que entregar una parte, en el segundo semestre hay que entregar otra parte...” Ese algo no sólo espanta la gallina, sino que la quiere preparar para que aparezca con un buen registro en los refrigeradores del Vivero: “Cuando uno mira la mayoría de los proyectos en los que uno hace tutorías aparecen unas... por lo general dos o tres categorías, dentro de esas categorías digamos que están las que llaman como las matrices, las fuertes, pero por lo general estas categorías vienen y añaden los títulos, o sea, cuando uno mira el título de un proyecto de investigación (...) y uno se va después al análisis, se da cuenta que en todos los trabajos, todas esas categorías aparecen del título, entonces yo creo que no deben salir de los títulos necesariamente...”

**Pero tú en el pueblo tienes la posibilidad de ver todo el proceso desde que persigues la gallina para cogerla, hasta que este el sancocho listo**

Estos asuntos y principalmente el relacionado con los protocolos, hacen que Custodio piense en la gallina descuartizada: “Ahí es cuando yo digo que aparece la gallina descuartizada ¡bueno, yo soy de pueblo!(Risas), entonces la gallina en el pueblo uno la coge del patio

viva, y como ve todo el proceso no es como cuando uno llega al Vivero, y la puedes encontrar, bueno ya todas las gallinas están muertas y les pueden vender ya todas las fracciones, la presas, el muslo, una parte, o sea, por pedazos. Pero tú en el pueblo tienes la posibilidad de ver todo el proceso desde que persigues la gallina para cogerla, hasta que este el sancocho listo ¿ya? Entonces en ese proceso se coge la gallina, se mata la gallina, se pela, se quitan las plumas, y después comienza el proceso de descuartizarla que eso significa abrirla y despresarla”

La mujer, la gallina y el marrano, se comen con la mano, dice el dicho. Mucho más cuando la gallina es de uno y no puede uno dejarla en manos de otro: “En ocasiones el jurado se da el lujo de cambiar todo el proyecto de investigación, da risa y da rabia. Al jurado le dan dos días para leer el proyecto, entonces le dan la investigación, observan cosas y como alguien que tiene la mirada sobre algo, él tiene su mirada, y sucede que la mirada que él tiene no es la mirada del grupo de investigación ni la del tutor, entonces hacen una x, y cantidad de sugerencias. Si el tutor y los estudiantes le hacen caso a la x, o al número de sugerencias, el proyecto termina siendo otra cosa...” El mismo Custodio se cuida mucho de no meterse con la emplumada: “...por mucho que uno no quiera meterle la mano al proyecto, termina metiéndole la mano (...), desde el mismo momento que uno empieza a dar ciertas observaciones ya le metió la mano (...) creo que ningún proyecto está por fuera de esos procesos de vigilancia. Lo mismo en una comunidad académica hay vigilancia. Cosa diferente, cuando a uno lo nombran de tutor entonces, uno aparece casi apoderándose del proyecto (...), por que quiere imponer su idea. A esa última parte yo no le apuesto”

Pensemos, ahora, en algo mucho más significativo: la gallina de los huevos de oro es como la investigación que surgió del proceso de auto evaluación. De ese proceso se destaca: “...la dinámica que imprimió el grupo que se aisló, incluso con una dinámica con mucho criterio y rigidez tanto, en la construcción del documento...no fue un documento que se pensó y enseguida se hizo; sino que fue un documento que pasó diferentes etapas, diferentes momentos de revisión, de echar hacia delante, de echar hacia atrás, de volver a escribir, hasta que se construyó, digamos un documento. Por lo menos llamó la atención incluso a los pares académicos, no solamente por el mismo contenido (...) Creo que

fue un proceso interesante. Yo lo llamaría hasta investigación...” Sin embargo, no todo lo que brilla es oro: “...se quedó allí aislado y creo que el impacto no ha sido fuerte porque desafortunadamente desde los directivos todavía sigue con mayor fuerza el P.E.I, que el mismo documento de auto-evaluación. El P.E.I prevalece ...pero es un P.E.I que en última instancia también es cuestionado desde el mismo documento de auto-evaluación, y si hoy tuviéramos que hablar de un P.E.I, tendríamos que hablar de otro P.E.I, pero no de ese P.E.I. Un P.E.I que todavía no está escrito pero que sí se da, o sea, cuando uno mira los proyectos de los estudiantes, yo no lo llamaría tanto el currículo oculto, sino que son una dinámica de las mismas instituciones. Cuando uno mira los proyectos de los estudiantes, recuerda (Dirigiéndose al entrevistador) que en los primeros momentos, posiblemente no estábamos muy empapados de lo que se hacía acá, pero había proyectos que se devolvían como ideas de proyecto porque no se ajustaban a los lineamientos teóricos que se establecían acá, al P.E.I...” Y ya este asunto va mucho más allá del campo, de la gallina, de los huevos, de San Juan Nepomuceno y del mimo Custodio. La historia ahora se parece más a las procesiones de Semana Santa en Mompo, en las cuales se dan tres pasos hacia delante y dos hacia atrás: “En ocasiones nos devolvemos a muchos elementos que creo que se podían ya haber superado y que no se superan por ese mismo... matiz de conservar las cosas (...), en ocasiones decimos muchas cosas interesantes pero al momento de tomarlas, se toman en posición de lo que conserva las cosas.”

### TERCER ACTO: LA TORRE DE BABEL

La historia del principito tiene su inicio cuando un aviador a miles de millas de su lugar de origen tiene que arreglar su vehículo y de pronto, una vocecita, en medio del desierto, le pide que le dibuje un cordero. Desde éste lugar podemos comenzar a vislumbrar algunas ideas acerca de la cultura investigativa. En La Normal, una tutora<sup>16</sup> acerca de lo

16 En esta historia privilegiamos las situaciones en lugar de los nombres. Además, en tanto usamos como trasfondo la historia del principito, no pretendemos identificar a unos y otros personajes.



que sabe sobre investigación dice: “... he aprendido a investigar aquí y...por eso es que no me atrevo a decir si lo que hacen en otras partes es o no investigación, o lo que hacemos aquí es una investigación. Porque no tengo el referente de otras partes...” En La Normal eso de investigar circula, se siente, se aproxima dice una maestra de investigación: “Bueno, afortunadamente en La Normal se habla de investigación, porque hay colegios donde eso ni se mienta, ni se menciona la investigación. Yo considero que nos estamos acercando a la cultura de investigación. Cuando ya nos atrevemos a hablar en los pasillos, cuando ya nos atrevemos a llevar a los estudiantes a otros escenarios para que adelanten cosas...”

*El principito buscó con la mirada un lugar donde sentarse,  
pero el planeta estaba totalmente cubierto por el magnífico  
manto de armiño*

Para el rey todo quien llega a su planeta es un súbdito: “El proyecto debe hablar de ti y debe hablar por él mismo. Esta Institución tiene unas políticas y yo me tengo que ajustar a ellas, lastimosamente si existen...de malas, hay que cumplirla. Que yo no esté de acuerdo o no las comparta, es otra cosa. Yo no es que esté de acuerdo pero si las comparto” Algunos instrumentos desde los cuales se orienta la investigación, lo encubren todo: “Entonces cuando uno mira todos esos protocolos, se da cuenta que el protocolo número uno se le hizo el análisis y la interpretación, y da la impresión que ese protocolo número uno no tiene nada que ver con el protocolo número dos, ni con el protocolo número tres, ni con el protocolo número cuatro, y no aparece al final, por lo menos al final un proceso que sintetice y articule cada uno de esos protocolos, es decir, se queda nada más en el plano de la narración, así digan que allí hay una interpretación, pero se queda nada más en ese plano”.

La contradicción entre maestros de investigación y tutores obedece a inciertos lugares del poder. Según un tutor “Pareciera que no estuvieran pensando en otras posibilidades. No sé si es que ellos tienen que rendir cuenta de algo, pero no. Está, como yo decía: bueno, hay que pluralizar la investigación, está bien que hay que hacer una sistematización y alguien debe encargarse de eso, pero quien se encarga de

sistematizar por lo menos no debe creer ni creérselo que es quien tiene autorizada la investigación y en una institución que tiene tanta proyección y tantas aspiraciones, como que la idea de formar el C.D.I<sup>17</sup> me pareció interesante y fue una tarea para el proceso de acreditación porque lo entendí como una tarea, no como un propósito estructural...” Sin embargo, “El C.D.I nace con el proceso de auto-evaluación. En el P.E.I se reglamenta un comité de investigación, entonces hacía falta eso un elemento que estaba en el P.E.I y que no estaba visible para los días que venía la visita de los pares. ¿Qué tocaba en la Institución? Se tuvo que crear una resolución interna Decía que se formaba un comité de investigación que se encargaba de orientar, de recepcionar los proyectos y que se haya convertido en grupo de poder... de pronto, en la debilidad del otro...” Las distancias se hacen más notorias “No me gusta como se está abordando la responsabilidad de la investigación en La Normal a partir del C.D.I. porque el C.D.I. es mirado como un grupo que tiene poder; no, al contrario, el C.D.I. es un pobre centro documental de investigación que lo que necesita es gente que se meta allá a trabajar con nosotros trabajo acumulado, procesos de investigación...” La sensación de molestia se afianza. “No, si ojala se manejara poder allá, poder de qué, poder de decisión, de pronto nosotros nos critican eso. El C.D.I de pronto nos miran como una élite y no, de ninguna manera. Yo estoy absolutamente en desacuerdo con esa mirada.”

Pero el conflicto de intereses entre tutores y la presencia institucional del C.D.I. va más allá de decisiones que se toman o de compañeros que ayuden; es un problema de concepciones relacionadas con el diseño metodológico. “El grupo del C.D.I yo creo que hace una labor interesante porque se han apersonado de los procesos de información al interior de la Normal, intenta organizar los trabajos, intentan... digamos, que ponerle seriedad por decirle así a los procesos de investigación. Pero creo que hay una falla en ese proceso y es que se ha quedado mucho en los elementos del diseño de investigación e intentan orientar toda investigación a partir de unos esquemas rígidos de diseño.” Esta posición genera perturbación “Aquí hay un problema en La Normal y es que hay personas que no les gustan algunas propuestas (...) y comienzan como el comejen a estar por dentro carcomiendo, carcomiendo, ¡no!

---

17 C.D.I significa Centro Documental de Investigaciones.

Si los que estamos en el C.D.I. no les gustamos a la gente, miran en el C.D.I. unas personas que están en la cúspide y son los que mandan, los que van a todos los eventos y en el C.D.I. se suscribe a 5 o 6 personas y estoy pensando que los problemas del C.D.I. son creados al interior de un grupo de profesores, que de pronto nosotros nos decepcionamos y el C.D.I. se está convirtiendo en una misma traba para hacer procesos de investigación, ¿en qué sentido? Algunos profesores dicen no lleven eso al C.D.I., porque allí se pierde todo y nosotros hemos sido tan amplios que por eso es que se pierden algunas cosas.”

El principito aprecia cada cosa por lo que es, aprecia su flor así su existencia sea efímera, considera que le es útil a sus tres volcanes por que los deshollina. En cambio el mundo de los adultos esta más ocupado en nombrar, en encuadrar. “En cuarto semestre orientamos cómo vender el proyecto en el presimposio y proponíamos: hombre, vamos a realizar una matriz, una matriz que viene a ser el instrumento en donde tiene la oportunidad el expositor de relacionar conceptos, realizar interpretaciones, de manifestar objetivos de acuerdo con lo que se está haciendo; pero esa bendita matriz en los mismos estudiantes se convirtió en que había que aprendérsela de memoria porque era una clase y había que responder a la matriz ¿no?...” La matriz, el protocolo, las etapas del proceso, el diseño... funcionan como las consignas del farolero. “-¿Qué es la consigna? -Apagar el farol. Buenas noches. Y volvió a encenderlo. -Pero, ¿Por qué acabas de encenderlo? -Es la consigna, respondió el farolero. -No comprendo- dijo el principito. -No hay nada que comprender -dijo el farolero-. La consigna es la consigna.”

Bajo estas condiciones un tutor dice “... yo más bien digo que hay una tarea investigativa, pero no una cultura investigativa...” La cultura investigativa es algo distinto, es algo más relacionado con la formación, o sea, con la misma educación. “...pero que sea el hecho que los agentes investigativos tengan plenamente convicción de que es la investigación que están desarrollando y que por lo tanto se emocionen que es la posibilidad de aprender para enseñar, no, no lo siento como que es muy próximo a eso. La cultura investigativa es como que la, la necesidad, la necesidad de esa de, de desde el campo de la formación de la persona de realizar la indagación y que...que esa necesidad te cree a ti, digo, el deseo, el deseo de vivirla, desde los instintos claves y que, que

**El principito  
aprecia cada  
cosa por lo  
que es, apre-  
cia su flor así  
su existencia  
sea efímera,  
considera que  
le es útil a sus  
tres volcanes  
por que los  
deshollina**

sea constante ¿no? y que no sea ocasional.” Se trata, pues, de un esfuerzo constante de búsqueda antes que un afán por acumular mecánicamente. “Vengan acá, yo tengo 4 cursos y en cada curso hay 40 muchachos se originarían 80 proyectos, porque se hacen en equipos de 4; eran 80 proyectos que iban a hacer los estudiantes en su práctica pedagógica más 80 proyectos que iban a hacer en componente pedagógico ya eran 160 (...) esto se iba a convertir en un mar de proyectos con un centímetro de profundidad...” Algo así como lo que ocurre en el cuarto planeta con el hombre de negocios “!Uf! Da un total, pues, de quinientos un millones seiscientos veintidós mil setecientos treinta y uno (...) ¡Tengo tanto trabajo! Yo soy serio, no me divierto en tonterías.”

Un tutor podría expresar así el resultado de la proyectitis aguda<sup>18</sup>. “...en el ciclo lo que se hace es que con mayor, con mayor, como digo yo: caché de nivel de estudio. Pero en la media se hace en la misma dimensión el proyecto, con la misma estructuración; lo que varía es el, los sustentos epistemológicos con los núcleos temáticos que se desarrollan. Se le da mayor importancia para la constatación de la investigación al ciclo que a la media, porque en la me... en el ciclo, tiene lo de... los simposios, las tutorías y todas esas cosas, pero en la media se da en la misma rutina.” Y he aquí cuando aparece el vanidoso “El vanidoso volvió a saludar, levantando el sombrero. Después de cinco minutos de ejercicio el principito se cansó de la monotonía del juego: –Y ¿qué hay que hacer para que el sombrero caiga?– preguntó. Pero el vanidoso no le oyó. Los vanidosos no oyen sino las alabanzas.”

En sus viajes, el principito abandona una y otra vez lugares poblados de ideas añejas, costumbres difíciles de cambiar. “Por lo menos si nosotros como tutores ya comenzamos a decir que el modelo entró en crisis y que no nos sentimos bien desarrollando el modelo, o sea, no ver siquiera esa inconformidad con un elemento que puede introducir cambios, quiere decir que ya eso es mantener el status. Realmente yo no se que significaría que las cosas no están funcionando, o sea, que habría que mostrar, que tendrían que mostrar los estudiantes. Que tendríamos que mostrar nosotros para transformar el proceso...”

**En sus viajes,  
el principito  
abandona  
una y otra vez  
lugares pobla-  
dos de ideas  
añejas, cos-  
tumbres difíci-  
les de cambiar**

18 Dicha designación es tomada de la entrevista con Clara León.

El lugar de los investigadores corresponde a personas que merecen no sólo atención sino credibilidad en lo que hacen. “...yo defiendo entonces una especie de ética; es como partir de un acto de buena fe en el sentido que si el estudiante lo está diciendo y atendiendo que hubo un tutor, que hubo un maestro asesor, y que hubo un maestro de investigación, entonces, con tanta vigilancia alrededor de ese trabajo, cómo es que ahora van a decir que los estudiantes hicieron algo para... porque esa es la evidencia, eso como dudar de ese proceso moral y ético, que se va formando en el mismo momento que esté corrigiendo el proyecto...” El énfasis en mostrar evidencias corresponde más bien a la posición del geógrafo en el principito, en tanto, el dato se valora como dato y no como lo que es. “El geógrafo es demasiado importante para ambular. No debe dejar su despacho. Pero recibe allí a los exploradores. Los interroga y toma nota de sus observaciones. Y sí las observaciones de alguno le parecen interesantes, el geógrafo hace levantar una encuesta acerca de la moralidad del explorador.” *Lo esencial es invisible a los ojos.*

**El lugar de los investigadores corresponde a personas que merecen no sólo atención sino credibilidad en lo que hacen**

## CUARTO ACTO:

### ¿EL PODER PARA QUÉ?

Partamos de los relatos del tutor, protagonista de esta historia, desde la perspectiva del Búho que aparece en *El cuento del P.E.I* de Nicolás Buenaventura. El Búho<sup>19</sup> nos cuenta el enigma del pájaro que vuela hacia atrás. Este pájaro vuela hacia atrás porque le importa más de dónde viene que hacia dónde va. Esa idea es un enigma a descifrar y no una demostración: “En tanto que con el enigma, como es inevitable y vamos a demostrarlo en nuestro caso, no vale la demostración. Porque lo grave es que al descifrarlo, no se concluye, sino que se inicia el problema, pues entonces ocurre que usted y todos y cada uno de los interesados tienen que ser, a su vez, descifrados por el enigma.” (Buenaventura, 1997, p. 19)

Un grupo de estudiantes llega a una aula para realizar su práctica pedagógica investigativa. Su preocupación, buscar un problema para

19 Se usará tal seudónimo para identificar al maestro tutor protagonista de la historia

Se trata de entender que el problema no está en los maestros en sí, el problema está en las prácticas encarnadas de una educación que no es problemática para el pensamiento

realizar una investigación. Su problema: ¿Cómo será la relación con la maestra asesora? El Búho entonces advierte: “...muchas veces las maestras asesoras no se abren para entender el trabajo del muchacho, porque se lo está explicando un estudiante, o sea, hay unas creencias que si ustedes están en formación no me pueden explicar nada ¿cierto?; soy yo quien debo explicarles(...), pero es que también el acompañante vaya donde la maestra asesora para hacerle ver qué es lo que está haciendo ¿cierto? y no un estudiante que vaya a revisar tareas, a colocar tareas, a aprovecharse de la presencia del estudiante; yo digo que se puede aprovechar pero más inteligentemente...” Se trata de entender que el problema no está en los maestros en sí, el problema está en las prácticas encarnadas de una educación que no es problemática para el pensamiento. “Que la maestra asesora no crea que la están atacando a ella como persona, están cuestionando una práctica no a la persona; es una práctica y esa persona encarna esa práctica desafortunadamente. Pero es la práctica porque esa persona cree que es así...”

El grupo de estudiantes al terminar cada semestre respira miedo. Precisamente, antes del Presimposio o el Simposio y durante los mismos. Para el Búho el problema es el siguiente: “...cuando un estudiante tiene miedo de hablar no es por que sea tímido; yo considero que ahí no hay timidez; ahí lo que hay es un dictador frente a él que le impide hablar, y está demostrado con la sicología y con la fisiología; cuando yo siento miedo, mí pensamiento se vuelve trizas (...) con el gesto me está diciendo: lo que estás diciendo no vale nada. Entonces sí no tengo esa posibilidad de seguridad psicológica, qué libertad psicológica voy a tener...o sea, cuando voy a ser atrevido.”

El Simposio es concebido como un espacio de socialización de los proyectos de investigación. Para el Búho es el espacio de la *disputatio*, de los desacuerdos, de desbaratar el proyecto, de hacer públicas las ideas, de someterse abiertamente al escrutinio público. Sólo que viajando hacia atrás, el Búho cuenta que hasta inventar el lenguaje es un atrevimiento que no se les permite a los estudiantes: “Recuerdo que yo les dije una vez, invéntense una expresión corta, invéntensela, no preciso ahora, tenía que ver con el lenguaje, y se la inventaron los pelaos y en el simposio varias personas dijeron que cómo se atrevían a decir esto si eso no existía, y yo les respondí a las personas. Yo cogí el

micrófono y le dije: profesora, esas mujeres que están allá acabaron de inventar esto, porque no habían encontrado en el lenguaje la expresión para decir lo que había sucedido. Entonces había que inventar el lenguaje, había que inventarlo, porque no había, no encontrábamos, y yo le dije: yo las admiro. Así se construye la cultura investigativa. Cuando la gente se atreve, se atreve a caminar, y no por el camino que se ha señalado...”

El camino señalado representa un formalismo sagrado<sup>20</sup>, un mecanismo ciego que impide dejar en el pasado ideas mediante las cuales prevalece el dominio de unos sobre otros. Los problemas del poder tienen que ver con creencias e ideas que funcionan a manera de obstáculos epistemológicos. Por eso son ideas fuertes, ideas vigentes, ideas que configuran un qué, un cómo y un para qué investigar: “La investigación no se ha hecho, no se ha hecho por que hombre, porque si se hace, se pierde poder. Así, vamos a decirnos las cosas. Sí se hace se pierde poder, o sea, nosotros todavía no hemos podido erradicar de las estructuras mentales que el poder es para servir y no para dominar. Entonces, esa presencia del poder para dominar en la Normal se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo de la cultura investigativa...”

Para el Búho los grupos de muchachos que acompaña son sus hijos intelectuales. Entonces es indispensable iluminarles el camino del descubrimiento, de la observación, del entendimiento; “Edgar Morin lo planteaba en su texto Introducción al pensamiento complejo (...), entonces el peso de lo que está sucediendo, es lo que me obliga a mí a buscar la teoría para poder entender eso y eso no se está dando en La Normal, sino que hay una observación, –creo que hasta no estructurada–, y yo soy de la idea de que ellos son nuestros hijos intelectuales y ahora son hijos menores(...)deben partir de la observación directa estructurada inicialmente y después modificar en el espacio; o sea, aquí hay una cuadrícula en La Normal, y el que se sale de esa cuadrícula es subversivo, pues si es subversivo, ya está señalando caminos hasta cerrados, pero yo soy de la idea de que es mejor equivocarse que no hacer nada...”

20 Expresión tomada del Negro, maestro tutor. Personaje de la historia: La negritud de la María Mulata. Un temperamento crítico.

**Así se construye la cultura investigativa.**

**Cuando la gente se atreve, se atreve a caminar, y no por el camino que se ha señalado...**



El atrevimiento de los muchachos en los proyectos se da por lapsos; son frases que carecen de sentido por que una metodología cuadrículada impide tener una visión del todo: impide la criticidad. “Yo acabo de leer un trabajo y digo que es producto de eso. Unas muchachas están trabajando sobre el lenguaje corporal para la fabricación y aprendizaje, -segundo semestre-, pero las muchachas, el trabajo...critica la palabra motricidad, ¡me encantó!, critica la palabra motricidad en los referentes conceptuales y señalan que lo mejor es que hablemos psicomotricidad, que es lo psíquico, el cuerpo, ¿cierto? Pero cuando estoy en la descripción... vi entonces la motricidad, motricidad para acá, motricidad para allá; es decir, queremos que el acompañante tiene que ser como Argos o sea, Argos ¿te acuerdas? , tener ¿cierto? tener muchos ojos para ver, para decirle también tú tienes, puedes tener cien ojos, y tener cien ojos es recordar lo que escribiste allá, que puede estar en contradicción con lo que dice acá...”

Una pregunta emerge en este enigma, una pregunta que nos permite desentrañar relaciones entre leer, investigar, teoría y descubrimiento. La lectura en investigación se hace para observar el fenómeno, para entenderlo. Por eso hay que enseñarle a los muchachos a leer “Es decirles de este parámetro de referencias bibliográficas: mira esos autores que sirvieron de fuente para escribir ese texto, porque el mundo es polifónico; hay muchas voces, nadie habla monofónicamente. Solamente que tenga un trauma. Pero nosotros somos polifónicos, hay muchas voces, entonces yo enseño: váyanse para la referencia bibliográfica, díganme estos autores, ¿los conocen?, no los conocen; Sino los conocen yo se los presto. ¿Qué les voy a prestar? Lo que yo sé del autor. Listo... y usted verá, ustedes me dicen: no, a nosotros nos gustaría leer este autor. Bueno, aquí lo tienen...”

**porque el mundo es polifónico; hay muchas voces, nadie habla monofónicamente. Solamente que tenga un trauma**

El peligro de no enseñar a leer, de leer la realidad sin estar dispuesto a romper con los prejuicios propios, consiste en interpretar el mundo de acuerdo a mi estructura mental sin reconocer la realidad. En aquello que sucede por aparte de mis prejuicios, está la situación concreta en la cuál se construye un objeto de investigación. “... ¿Qué es una zona de sentido? Hombre, que el muchacho con las teorías que maneja (...) explique una situación y esa zona de sentido aquí no se evidencia, sino que (...) el muchacho nuestro entra huérfano al salón de clases para observar



problemas y cae en un problema, en un fenómeno que es peligroso, en el fenómeno de confundir la racionalización con la racionalidad. Cuando digo que confunde la racionalización con la racionalidad, es que lo que lleva en su cerebro, sus creencias obliga a eso que está sucediendo acomodarse a su creencia y entonces eso, eso es una racionalización...”

Para aprender a hablar en varias voces, para tener varios ojos se requieren pares que escuchen. “Entonces aquí hay unos pares prepotentes y esos pares prepotentes (...) que no permiten que uno se acerque, originan lejanía en vez de cercanía, es decir, el lenguaje que utilizan separa a los humanos...”

Para investigar no existen recetas. No puede prevalecer la formalidad sobre la temática, ni la violencia en el lenguaje sobre la cercanía del contacto humano. El asunto para el Búho tiene que ver con aquello que le enseñaron en uno de sus viajes a una zona muy caliente: “Jocosamente me sucedió en la ciudad de Barrancabermeja, eeh, acababa de dictar yo una conferencia y alguien se paró y dijo: investigar es como hacer el amor y yo pensé: me estaba mamando gallo. Sin embargo yo le dije: profesor, por qué no explica eso. Dice, vea: el investigador que se dedica a la metodología de investigación, nunca hará investigación; el que está haciendo el amor se pone a pensar en todos los manuales que leyó y cae en la impotencia. Consideré yo la similitud más berraca. La impotencia es estar pensando en la revista: pon la pierna para allá, pon la pierna para acá(risas) y no hace nada. Al principio yo consideré perversa la comparación, pero después me puse a reflexionar y es verdad, ¿sí? El que le presta mucha atención a la formalidad metodológica no hace investigación...”

En las luchas en las cuales se manifiesta el poder y el saber de quienes formamos en investigación, los muchachos quedan en el medio: “Sí el tutor está leyendo a cualquier autor, podemos decir, Pierre Bordieau, y Bordieau tiene que ver con la expresión escritural y el profesor de ...de investigación desconoce ese autor, entonces las expresiones que he escuchado, y es que tiene muchos autores, hay que cercenarlos. Cuando yo digo que mientras más autores tengan es mejor, hay un...hay un trasfondo que nos va a permitir ver con mayor claridad el fenómeno y transformarlo, pero si hay un choque y hay un choque de la situación de poder, hay

**En las luchas en las cuales se manifiesta el poder y el saber de quienes formamos en investigación, los muchachos quedan en el medio**

que decirlo así, hay un choque de las situaciones de poder...yo soy eh, el profesor de investigación y tú eres el profesor tutor que tiene que ver con lo conceptual y lo temático; entonces ese choque hace que los estudiantes a veces se desmotiven, no saben; que haya el escepticismo, a quién creerle ¿Al tutor? ¿Al profesor de investigación?. Entonces no. En La Normal no hay una verdadera comunidad académica, entre el maestro asesor, el tutor, el profesor de investigación; no hay comunidad académica, y lo otro es que en el trajinar, hemos, - yo he detectado - que en el trajinar, se modifican las consideraciones que se deben hacer(...) por ejemplo, a mí me cogió de sorpresa cuando empezaron a hablar de matriz, yo no sabía eso ¡aah! entonces el estudiante ya para graduarse; le toca a uno aprender sobre la marcha, como si fuese una cuestión que se debería ampliar. Es como decir: bueno, lo formal pesa más que lo temático...” Estos choques de poder, estas luchas se asemejan a las guerras actuales en las cuales solo hay perdedores, como lo expresa Nicolás cuando tuvo su segundo encuentro con el Diablo: “...¡Y las guerras contra la injusticia (...) le grité (...) las guerras contra la opresión!, diablo, por Dios. ¡Piense usted en México, en Chechenia solamente! Esas no son guerras, amigo, son antiguerras, no se hacen mirando hacia el campo de batalla, sino hacia la mesa de negociaciones—me replicó sonriendo, sin rencor— ¿No se da cuenta usted que ahora una simple mesa de negociación se ha vuelto más grande que un campo de batalla.?(Buenaventura, 1997, p. 34)

## QUINTO ACTO: LA NEGRITUD DE LA MARÍA MULATA. UN TEMPERAMENTO CRÍTICO

Maria Mulata<sup>21</sup> diría: El Negro ese me regaña por que yo soy de las que no me quedó callada: “Ese negro es como mi papá, es el que regaña, el que te coge y te insulta de las mejores maneras posibles, y te hace sentar cabeza, puesto que trabajar en grupo es muy difícil. Trabajar con tres personas es muy complicado puesto que todo el mundo tiene posturas diferentes, y siempre va a haber una persona que trate

21 Seudónimo para estudiante de cuarto semestre. La María Mulata en Cartagena es un ave simbólica. Se caracteriza por la brillantez de su plumaje negro. Se le teme porque en la defensa de su huevos o polluelos picotea a quien pase cerca de su nido.

de imponerse; es como el líder, el que trata de organizar; yo siempre me mantuve en ese orden. El Negro siempre me regañaba porque yo soy muy orgullosa y compulsiva. El Negro me decía: tienes que tratar de que tus ideas encajen con la de los demás...”

El Negro nos aclara como nació el proyecto que nos ocupa: “Así fue, así fue... es que ellos me presentan la primer, -eh- cómo le llaman, el instrumento que hacen ustedes?...el registro. Porque de ese registro iba a partir su investigación. Pero ellos lo iban a dirigir hacia la producción de textos escritos; entonces yo veía que lo que estaban registrando en ese documento era que los niños no daban respuesta a los interrogantes del maestro, era porque el maestro no le hacía las preguntas pertinentes. Debería estar de acuerdo con lo que intencionalmente quería hacer, entonces yo dije: bueno, aquí hay una posibilidad y es que trabajemos...este... la pregunta; y es más, específicamente dije: la pregunta contextualizada como elemento importante para...desarrollar pensamiento desde alguna dificultad. (...) Entonces yo tuve que dedicarme con ellos en tres sesiones de tutoría a tirarles la carreta de lo que era la pregunta, y el arte de hacer pregunta, y la importancia y los tipos de pensamiento para poder entonces cuadrar los tipos de pregunta que debían trabajarse, y qué impacto podía tener en el proceso educativo.”

Durante este proceso los temperamentos de los estudiantes fueron así: “Las relaciones de grupo son bien, aunque hay cuatro personalidades distintas: Fruco, como él ya lo dijo, es un flojo, todo lo toma relajado... Dalila tiene un temperamento bastante fuerte, amargadita; María Mulata autoritaria, prepotente, le gusta hacer todo sola, -este... yo la mediadora entre las dos, me toca apaciguarlas.”

El temperamento del Negro se hizo evidente cuando terminó el segundo semestre y se presentaron dificultades. “Sí, sí, lo que pasa es que yo pienso que eso hace parte del instrumentalismo investigativo de la Normal; pero yo sé que, que ese formalismo impide hasta la libre creatividad del investigador y hasta del tutor. Entonces se supone que en la Normal, que ... hay cosas dichas y que por lo tanto no se pueden cambiar y tienen que ser así... ocurre que en el desarrollo de las tutorías y del presimposio, parece que este grupo debía entre comillas una

sustentación o... no sé que cosa al grupo que estaba escuchando. Pero, en el grupo dentro de los integrantes como jurados que estaban allí hay una compañera que es Gloria, Gloria Mendoza,<sup>22</sup> ella también tiene la especialización en aprendizaje autónomo; entonces Gloria, cuando los estudiantes están presentando su primer informe, le pareció interesante y pertinente la investigación; pero el resto de integrantes del jurado estaban más centrados en la forma que en el desarrollo; entonces comenzaron a ... como que a trastocar los objetivos y fue cuando ella y yo dijimos: bueno, un momentico, aquí hay dos personas que son especialistas y tienen pertinencia con lo que se está haciendo; nosotros consideramos que estos son los objetivos que hacen relación con esta cuestión; sí, si alguien por fuera del desarrollo de esto viene a decir que debe hacerse esto o no, yo mejor le dejo el proyecto y que le haga el seguimiento legal, pero yo no admito que me le cambien nada a esa cuestión, eso... eso fue una parte...” María Mulata en ese escenario reaccionó también. “...la otra fue que una de las niñas estaba haciendo su sustentación que se le interrumpía demasiado y ella dijo que esperaran, que desarrollara todo lo que tenían que decir, y al final que le hicieran las preguntas que tenían que hacer. Parece que el estudiante a propósito de lo sociocrítico aquí –este-...se considera eso, se entendió como una falta de respeto y eso mostró una reacción, ¿no?, de recordarle algunas cosas...creo mala, mal ambiente; algunas cosas que, antes no se habían presentado, es decir, lo que trajeron y eso... y –este-...le pusieron como condición que no podían hacer la sustentación en el próximo simposio. Ellos salieron muy molestos...” El escenario previo a esta situación muestra el por qué de la conducta de María Mulata. “Dentro de los sistemas organizacionales que tiene aquí, cada vez que falla la Normal por lo general, quien falla es el estudiante, quien asume la culpa es el estudiante. Cuando nosotros estábamos en segundo semestre íbamos a hacer el presimposio del segundo semestre; nos dicen a lo último que no, que ya no se podía hacer el presimposio; desde la mañana nos iban aplazando y aplazando; no, que en la tarde porque está el tutor y la jurado. Pero el tutor nos dijo desde un principio que él no iba a venir. Llegaron las cinco de la tarde y aparentemente íbamos a exponer: no, no hay lo necesario para exponer, como era alguien que

---

22 Seudónimo para maestra tutora.

escuchara y nos evaluara. La seño Aurora<sup>23</sup> nos dijo: no, que se hace el viernes u otro día; entonces – seño, ¿pero por qué? sí usted sabe muy bien que desde la mañana nosotros íbamos a exponer, y que si el tutor no estaba era porque no podía. Entonces, los compañeros míos también se enfurecieron; todo el mundo se enfureció; cogimos rabia. Lo primero que hicimos fue decir: seño, no me parece; esto aquí lo que hay es una desorganización total, y mientras ustedes no se organicen no pueden venir a donde nosotros a llenarnos de su desorganización; el hecho de que estos presimposios estén fallando y sigan fallando, no significa que nosotros tengamos que pagar las culpas. Y es entonces cuando ella nos dice, el viernes (...), entonces yo le dije que el viernes tampoco podía. Los muchachos también buscaron excusas para decir que el viernes no podían. Decían que si alguien no iba al presimposio no podía pasar al tercer semestre. Yo dije: nosotros sí vamos a pasar al tercer semestre; no se cómo, pero vamos a pasar.”

Este escenario pone en cuestión el proceso de formación de la Institución, sus premisas y principios. “...pero no creo que sólo haya sido básicamente por el temperamento de ella ( se refiere a María Mulata), sino por el hecho que se estaba produ... y es que ellos han sudado ese proyecto. Cuando yo dije ahora ratico, que la investigación la entiendo como que además de esa inquietud, la indagación implica también emoción, vivencia, ¿verdad? Ellos han vivido ese cuento y lo están sudando, lo están pariendo muy bien. Entonces que alguien les quiera como que marear la cosa, lo desestabiliza hasta emocionalmente; puede ser ¿no? Y reacciona como, pero yo pienso que si la investigación es formativa, todo eso se admite dentro del comportamiento de los estudiantes ¿verdad? Porque para eso es el cuento. Pero entonces, formativo, pero cuando el estudiante en ese afán de investigar para aprender, se atreve a decir cosas, son...impedidos para hacerlo. Entonces no podemos quitar el carácter de lo formativo, de lo socio-crítico, de las otras cosas.”

El tono con el cual El Negro asume la defensa de su grupo, hace parte del trato que da a los estudiantes: “...con El Negro nosotros a la hora de llegar a una tutoría o trabajar con él en ese espacio, lo primero

---

23 Seudónimo para coordinadora.

que nos decía era revisar los compromisos que teníamos, que él mismo nos dejaba en las tutorías, de las tutorías anteriores y ésta. Por lo menos, sí el compromiso que nos dejaba era más que todo la lectura de los libros para lograr hacer el marco teórico, la justificación, o sea, no ha dejado de lado lo que nos planteaba la Institución, pero, -este-... como que se salía de este esquema de simplemente llegar y realizar lo que se tenía que hacer ¿no?, si no que se planteaba una conversación entre el tutor y nosotros como grupo investigador; sobre lo que se estaba viendo, sobre los compromisos que él nos deja, sobre lo que nosotros pensamos acerca de lo que se está haciendo.”<sup>24</sup>

## SEXTO ACTO:

### LA CULTURA NACE POR AMOR A LA PROFESIÓN.

Para Dostoievski,<sup>25</sup> la investigación en La Normal se hace en el ciclo: “Una cultura de investigación en la escuela, yo creo que no hay sino pequeños grupos que hacen cultura investigativa (...), los grados 10 y 11 que se trabajan proyectos, el papel que tiene la investigación para ellos no es como que muy importante; y lo digo yo desde mi experiencia; por lo menos, yo en 10 y en 11, no le prestaba mucha atención a lo que era eso de investigación; y me acuerdo de una vez que entregué un proyecto, y que por casualidad un compañero escribió una frase que no correspondía, solamente por mamadera de gallo y eso se entregó así; y cuando devolvieron el trabajo, no que muy bien, yo dije: Miércoles, eso muestra que no leyeron el proyecto; yo que le voy a dar importancia a eso si ellos tampoco se la dan. Y eso también se ve a la hora de sustentar allá en el auditorio, que la mayoría de los estudiantes se van en la mitad de las exposiciones; ya no hay amor por la investigación en la escuela. El cambio se ve entrando en el ciclo; uno se encuentra con las teorías y no que esto me parece interesante, metámonos por aquí; mira que este autor lo contradice: eso es crear espacios de cultura investigativa.” El trabajo investigativo se resume así “...por ejemplo, en primer semestre trabajamos lo

<sup>24</sup> Tomado de la entrevista con el grupo en el cual participó Dalila.

<sup>25</sup> Seudónimo para estudiante de cuarto semestre que lee con pasión al escritor Ruso.

que son registros etnográficos y hasta el tercer semestre, era el cómo registrar esas observaciones, que era lo que nos iba a permitir escoger el tema de investigación, describirlo, y remitiéndonos a lo teórico que aunque no nos lo dijeron, nosotros mismos vimos la necesidad de hacer eso, es más que todo, hacer lo que a uno le toca hacer en esa etapa del proyecto, más que todo eso, y algunos fundamentos teóricos que nos brindan en esa clase.” Según el Lector <sup>26</sup> investigar implica definir un objeto concreto. “Yo creo que aprender nosotros a investigar pues... tú no aprendes a investigar estando allí en una clase, porque tú aprendes a investigar, además, sin negar lo teórico, haciendo la misma investigación; porque tú vez la necesidad de que tienes la investigación, tú no puedes aprender a investigar con un tema imaginario, una población imaginaria, tú no puedes hacer eso y no aprendes a investigar.”

La teoría en investigación está relacionada usualmente con los libros, con las referencias bibliográficas. Los estudiantes, sin embargo, relacionan investigar y leer; así lo hace el lector al considerar la investigación como “Un proceso de descubrimiento, teniendo en cuenta unas bases teóricas para leer el contexto, lo que está sucediendo.” Se trata de una lectura transformadora, según Dovstoievski: “Yo creo que además de descubrir es transformar, es dar opciones o mirar opciones de la manera más inteligente como tú resuelves un problema. ...cuando tú encuentras el meollo de todo el asunto, ahí puedes tratar de transformar esa situación; Porque sino suprimes ese meollo del asunto, vas a quitar como ciertos aspectos irrelevantes, pero, el oro que está ahí, no vas a solucionarlo, va a quedar como el mismo problema, y eso es algo ideal que no siempre se logra, pero es como a lo que siempre apunta la investigación.”

De acuerdo al Cronista no todos quienes leen, saben leer: “Yo me he dado cuenta que hay personas que primero se leen un libro y después van a hacer el proyecto, como para no tener la necesidad de vivir la realidad y buscar un teórico que hable sobre esa realidad, no, sino que ellos tratan de meter eso que saben ahí en ese ambiente donde están. Yo pienso que allí no hay cultura investigativa.” Para Elena<sup>27</sup>, el Cronista

26 L Seudónimo para estudiante de cuarto semestre que lee reflexivamente.

27 Seudónimo para maestra tutora.

Yo creo que además de descubrir es transformar, es dar opciones o mirar opciones de la manera más inteligente como tú resuelves un problema

tiene sus propias teorías: “A ver, hay unas fuentes teóricas, que tú sabes cuáles son, de autores que hablan sobre oralidad, hablando específicamente del proyecto del Cronista (...), ellos tienen unas fuentes que son sus producciones, ellos tienen unas fuentes que son digamos que personales”

Las muchachas que atendieron al Búho en su posición de partero de la investigación, leyeron sus orientaciones: “Cuando yo les decía: bueno, tráiganme un posible título, traían cuatro títulos, cada una traía su título y bueno ahora empiecen ustedes a negociar, porque ese hijo que van a parir es de ustedes; yo lo único que voy a hacer, es ayudar en el parto, voy a recibir al pelao, para que el pelao no se me asfixie, pero ustedes son los que lo van a fecundar, lo van a pujar, o sea, yo no voy a pujar nada, son ustedes. Entonces estas muchachas así se convirtieron en unas buenas lectoras...”

El lenguaje del Tin Tin Delgado puede servir para medir aquello que ha aprendido acerca de investigación estando en segundo semestre: “... tenemos claro los pasos para investigar, pero aún no sabemos cómo investigar.” “Nosotros hemos interactuado mucho con el problema que estamos trabajando, y es más, lo hemos observado y lo estamos viviendo. Podemos decir que queremos darle posibles soluciones tratando de tener claras las sugerencias que nos de la tallerista.” “Un problema nace de la observación y además de la observación, de la interacción que hemos tenido con los estudiantes; el acercamiento a ellos nos ha brindado conocer su problemática desde adentro.”

El Cronista al finalizar cuarto semestre se expresa así: “Yo siento que nosotros sí estábamos haciendo investigación y lo que estamos haciendo ahora es bueno porque estábamos diciéndole a la gente que nosotros si estábamos haciendo investigación por esto y por esto. Pero en cambio hay gente que no estaba haciendo investigación y no sabían ni siquiera qué estaban haciendo. En cambio, cuando hay una conversación se van creando ideas, esas ideas se meten en la persona, van formando a la persona y se transforman en cultura cuando todas las personas empiezan a actuar con base en eso, en lo que piensan.”

Elena nos permite saber que nuestros egresados cumplen un papel principal en procesos de investigación: “Los estudiantes de cuarto se-

**Un problema nace de la observación y además de la observación, de la interacción que hemos tenido con los estudiantes; el acercamiento a ellos nos ha brindado conocer su problemática desde adentro**



mestre del ciclo complementario, que terminan el ciclo e ingresan a una universidad, no van a ver investigación. Entonces ¿Qué hacen generalmente? Lideran los proyectos de investigación. No es que lo haya palpado, digamos que, por lo que cuentan los estudiantes que se van para otras universidades, sabemos esa información...”

La investigación en La Normal Superior de Cartagena de Indias encuentra su lugar en la práctica pedagógica investigativa. En este lugar se hace énfasis en el quehacer de quienes se forman como maestros. Por ello tienen valor los registros que muestran los escenarios de la práctica. Escuchemos el decir de Polemarco: “ El nacimiento real de nuestro proyecto se dio cuando estábamos escuchando las historias que contaba el profesor Gaviria. Entonces, nosotros escuchábamos esas historias y sentíamos el efecto en nosotros mismos ¿ya?, nos dábamos cuenta de que nos gustaban y le decíamos profe, no, cuente otra historia ahí para relajarnos un poco; (...) Tratando de imitar eso con los estudiantes, nosotros comenzamos a contar allá. (...) Hubo una actividad en la Institución en que la maestra, donde tuvieron una jornada pedagógica y reunieron a todos los estudiantes en un bohío que hay en la escuela, ahí vino el cronista y contó una historia, y nosotros nos dimos cuenta que el mismo efecto que tenían las historias en nosotros las tenían en los niños, y en ellos aún mayor, porque ellos venían y enseguida querían que les narráramos otras historias.”

Clara nos enumera las razones por las cuales sus hijas intelectuales responden por el sentido de la investigación: “Primero, la forma como se involucran allá en el escenario, ellos reconstruyen las historias de los muchachos. Se preocupan por el niño que es evangélico cómo se expresa, cómo se relaciona; la niña que fue violada y que silenciosamente lleva su trauma allá en el aula de clases. Ellos lograron como cosas, llegaron a conocer cosas de esta aula que la propia profesora no conocía; eso les permitió a ellos otra... les permitió replantear cosas para, para el trabajo en preescolar. Ellas como maestras donde quiera que lleguen a trabajar y les asignen un curso de preescolar, ellas tendrán una manera distinta de trabajar con esos niños”

Custodio reconoce que algunos trabajos muestran elementos de investigación “...hay unos trabajos que uno podría decir, aquí hay una

**La presencia en las aulas de maestros en formación puede convertirse en la posibilidad de transformar las prácticas educativas; así persistan temores y conflictos**

gran preocupación porque... éste... está primero, ha identificado una problemática, y segundo, tiene claro esa intención hacia dónde quiere llevar esa problemática, y hay un gran esfuerzo por buscar un referente teórico que le permita comprenderla. O sea, que si falta algo, y es aportarle más a la producción del con.. en función del proyecto que están haciendo. Creo que todavía en este sentido, uno todavía podría decir: bueno le falta que el estudiante sea capaz de producir, y uno como profesor se mete en una investigación... producir con a partir del mismo proceso, y sin decir que uno desconocería los teóricos que lo orientan, pero por lo menos llegar al nivel de complementar algunas posiciones que se tienen.”

La presencia en las aulas de maestros en formación puede convertirse en la posibilidad de transformar las prácticas educativas; así persistan temores y conflictos: “Bueno, por lo menos la maestra asesora en nuestro proyecto, ha cumplido la función de acompañante. Nosotros en los objetivos de nuestra propuesta trabajamos con la idea de vincular a la maestra en el quehacer de contar cuentos; quisimos vincularla y realizamos una actividad donde la incluimos pero nos dimos cuenta de que - en mi parecer -, cualquier persona lo puede utilizar, pero tiene que tener un mínimo de interés. (...) La verdad es que la profesora siempre ha estado atenta al proyecto de nosotros, nos pregunta, siempre, está presta para cuando nosotros vamos a realizar las actividades. No se da el caso que se da con maestras en otros proyectos, que el día que llegan los practicantes, ellos son los que le van a quitar el control de su salón, porque son los que las van a criticar, no, yo pienso que en nuestro caso la profesora cuando nosotros llegamos al aula, piensa que nosotros somos un apoyo para ella, ó sea, demostró que ella trató, de aprender a contar de la misma forma como contábamos nosotros; porque finalizó el proyecto y no logró de la mejor forma...”

Para terminar con este tejido de ideas producto del pensamiento de los estudiantes, dejamos a propósito una reflexión fundamental. La pregunta que se le hizo al Lector indagaba por la cultura investigativa. El Cronista, en su momento, respondió con una frase de a puño: “Cuando a mí me hablan de cultura, a mí me hablan de algo que es mío, algo que está en la persona...” El Cronista continuó con ideas

que apuntaban hacia un asunto ya establecido como problemático. El Lector, sin embargo, nos dejó pensando un interrogante ¿Qué significa estar en la Normal? “Yo creo que la cultura nace de una creencia. Dovstoievski de pronto tiene razón cuando dice que en 10 y en 11 no hay cultura investigativa. Hay mucha gente allí que no quiere estar, ni quiere ser maestro sino para terminar; después salgo de aquí y estudio otra cosa. La creencia que da pie a esa cultura surge de ese mismo deseo de ser maestro. Para que los estudiantes puedan formarse, que el maestro los acompañe en un proceso de formación integral, para una mejor sociedad y todo eso. Cuando tú quieres ser maestro quieres eso, y el maestro está comprometido con su país. Es que tú, a través de la investigación puedes transformar el proceso educativo, y cuando lo haces, puedes tener unos mejores resultados, incluyendo también los procesos; unos mejores procesos, y ese mejor resultado va a ser una mejor formación, y esa mejor formación va a llevar un mejor desarrollo de tu país. Hay quienes quieren ser maestros no por amor a la profesión sino que ven el ser maestros como una labor, que te venga a ti un sueldo, sencillamente de eso vivo, más no el querer que esa persona se forme. Cuando tú quieres que esa persona se forme, entonces hay cultura investigativa.”

## SÉPTIMO ACTO:

### PRIMER PARTE. LOS SENTIDOS DE INVESTIGAR

#### INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

La construcción del conocimiento surge del desconocimiento. La investigación es la búsqueda incesante de elementos que ayuden a construir algo cierto, algo que va surgiendo en el proceso mismo de la búsqueda. La investigación misma es incierta e implica estar dispuestos a ver aparecer lo nuevo: lo emergente: “Yo soy partidario de que es el mismo proceso de investigación el que te va diciendo qué es lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo, qué hay que buscar, qué conceptos hay que involucrar; incluso que tanto hay que cambiar la misma investigación. Porque las mismas dinámicas que se están dando van

**Cuando a mí me hablan de cultura, a mí me hablan de algo que es mío, algo que está en la persona...**

**La investigación misma es incierta e implica estar dispuestos a ver aparecer lo nuevo: lo emergente**

colocando ciertas situaciones que uno no tiene previstas, o sea, son como unos imprevistos; entonces a esas situaciones ya yo como que le llamo emergente...”<sup>28</sup> La mirada cansada de una verdad prevista acaba con las posibilidades de encontrar lo nuevo. Impide que irrumpa algo, lo imprevisto, aquello que recibimos apasionadamente porque es resultado de un esfuerzo continuo. “Bueno, lo investigativo para mí es la auscultación, insisto, conciente ¿verdad? pero que al mismo tiempo implica una pasión por alcanzar una... una, una verdad, una respuesta que está buscando y eso tiene que romper en algún momento, debe romper, debe llamar al hecho al hecho de, apartar lo instrumental, para concebir, porque lo investigativo, este... implica circunstancias, implica contextos que son irruptores, o sea que aparecen de repente, entonces, uno no puede estar solamente investigando a partir de unos esquemas ¿cierto? ya preestablecidos y, es como si tú llevaras, lo que le ponen a los caballos, unas ojerizas ¿verdad? porque ya deja de ser el hecho investigativo.”<sup>29</sup>

Las evidencias de una investigación surgen de lugares imprevistos. Surgen de la reflexión acerca de lo desconocido; surgen para resolver problemas educativos, para transformar una realidad en particular: “... yo no niego la importancia del registro, yo lo que digo es que ese registro se presente en sí como una evidencia, decir que hice un registro y anoté cosas, ya eso es una evidencia. Yo creo que esa no es la idea, porque la evidencia para mí, el registro se constituye en evidencia o algunos elementos del registro, algunas cosas que están escritas en él son evidencias en la medida en que son objeto de reflexión, ¿ya? Son elementos que apuntan a una reflexión, que apuntan digamos a un análisis que uno logre identificar en ese pedacito escrito que ahí está como la esencia de lo que esta investigando, en ese elemento lo que en sí, bueno, ni él ¿si? sería la evidencia, es lo que se hace con él, lo que muestra que efectivamente se evidenció un trabajo...”<sup>30</sup> La investigación en educación permite transformar las concepciones educativas y encontrar formas distintas de enseñar. Quienes se forman como maestros encuentran en la investigación la dirección de su accionar.

28 Tomado de la entrevista a Custodio Corrales.

29 Tomado de la entrevista al Negro.

30 Tomado de entrevista con Custodio

La investigación implica conversación, diálogo, intercambio de ideas, variedad de voces. Investigar es la posibilidad de dar a conocer lo hallado. Implica entonces, saber escuchar al otro y lo otro. Es aceptar las diferencias, las particularidades, la originalidad. Investigar es un encuentro con lo desconocido y consigo mismo como acto de pensamiento. “La verdad es que nosotros aprendimos a investigar en el momento en que nos salimos de la academia(...), o sea, que la clase de investigación, yo la recojo dándole a cada grupo el ejemplo de un proyecto y ya me ahorro la temática de 1, 2, 3 y 4 semestre. Y reemplazar esa clase por unos encuentros donde yo diga, bueno, yo estoy realizando esto en mis prácticas pedagógicas, yo creo que esa es una idea innovadora, lo cambiaría por un espacio donde se pueda conversar, donde uno pueda dialogar, donde uno pueda intercambiar ideas acerca de mi investigación con los demás.”<sup>31</sup>

## EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Las instituciones formadoras de formadores requieren de maestros que evidencien el acto investigativo. El concepto de enseñanza adquiere en dicho contexto un sentido estricto, una exigencia máxima. La teoría y la práctica investigativa se enseñan investigando con los estudiantes, mostrándose como investigador, asegurándose de abandonar lugares comunes para poder indagar, escudriñar, buscar. La ausencia de tales condiciones se siente como una ausencia de maestro que enseña a investigar: “Yo considero que el que enseña a investigar es el que investiga, o sea, yo puedo enseñar a investigar si estoy investigando, porque entonces estoy comprendiendo realmente cómo es la dinámica de investigación; porque nosotros sentimos que lo que nos enseñó el profesor no fue tan trascendental, y que nosotros en la dinámica misma (...), nos dimos cuenta que eso sí tiene su valor, que sí lo tiene, pero que no fue trascendental en el proceso de investigación.”<sup>32</sup>

En el proceso de investigación se aprenden asuntos fundamentales para la educación: “...tenía un preconceito que también aprendí en el proceso de investigar, porque sinceramente yo utilizaba la pregunta y

31 Tomado de la entrevista con el Cronista.

32 Tomado de la entrevista con Polemarco.

**Yo creo que el aprender a investigar no te lo va a dar una retahíla de teoría, de forma, de estilo, te lo da estar en la salsa, si tú nunca te tiras al agua, nunca estás en la salsa, en la cuestión de investigar**

yo preguntaba porque no sé que, pero no sabía que por medio de las preguntas yo podía desarrollar habilidades cognitivas, habilidades que generaran pensamiento y eso lo aprendí en el proceso (...) La verdad es que cuando uno empieza la investigación, empieza con una duda, con una pregunta, pero es que en el mismo proceso se van dando más preguntas y se van resolviendo más.”<sup>33</sup> A investigar se aprende sin tener que recurrir a teorías preestablecidas porque quien investiga está en la salsa, quien investiga tiene que estar dispuesto a aprender a caminar sin que alguien le diga cuándo alzar un pie y cuándo el otro: “Yo creo que el aprender a investigar no te lo va a dar una retahíla de teoría, de forma, de estilo, te lo da estar en la salsa, si tú nunca te tiras al agua, nunca estás en la salsa, en la cuestión de investigar, ¿Cómo vas a aprender? Es como si bueno muchachos, te cojan a ti desde el principio: caminar es esto, te pones un pie, lo alzas, haces esto, luego esto; si tú no te tiras a caminar no vas a aprender a caminar.”<sup>34</sup> Entonces investigar es un acto de independencia intelectual y de libertad de pensamiento.

Las concepciones de los estudiantes resultan esclarecedoras en cuanto hay aceptación de instancias académicas que definen que es o no una investigación. El acto investigativo demanda aprender algo específico; útil en sentido educativo; algo que supera el instruccionismo investigativo y el control cerrado: “Yo creo que el hecho de investigar no es seguir unos parámetros como plantearse un problema; eso es importante porque pienso que todo conocimiento es social, ¿sí me entiendes? Hay que llevar unos parámetros por que la sociedad así lo exige. Pero yo pienso que es investigación en la medida que uno aprende ¿ya?, y que eso que uno aprende, eso que uno esta investigando, eso que uno está resolviendo, le sirva a uno ¿Porque sí no sirve?...”<sup>35</sup>

Ser maestro de investigación es pensar con los estudiantes sus investigaciones, es acompañarlos en sus esfuerzos, seguirles los pasos: “Sí, ahí hubo reflexión. Yo creo que en ese sentido ella si investigaba, porque ella investigaba qué pensábamos nosotros, por qué íbamos así, y llegaba al mismo grupo: ella investigaba cómo investigaban los estu-

33 Tomado de la entrevista con Fruco.

34 Ibidem.

35 Ibidem.

diantes.”<sup>36</sup> Ser tutor de una investigación es entrar en relación con un material de estudio que puede carecer de sentido en el desarrollo curricular. Por eso la investigación ofrece posibilidades para transformar las prácticas educativas. El material de estudios deja de ser algo previsto, inmóvil, ya programado. Surgen en el espacio de las tutorías las condiciones materiales para transformar la enseñanza y el saber acerca de la enseñanza. En tal sentido, investigación y saber pedagógico tienen un punto de encuentro. “...algunos aspectos, algunas teorías, que en el desarrollo de las actividades curriculares normales no alcanzamos a verlas, no alcanzamos a apreciarlas, pero desde el proyecto sí; hay muchas cosas a las que no le damos mucha importancia, no, no son tan relevantes en el desarrollo curricular; de pronto es... a partir de un proyecto, los estudiantes, con los estudiantes que uno está acompañando, uno les encuentra explicación, les encuentra aplicación, les encuentra... como razón de ser...”<sup>37</sup>

## SEGUNDA PARTE: ME INTERESARA CONOCER LAS TÉCNICAS MÁS SENCILLAS Y EFECTIVAS PARA PESCAR

La finalidad de la Institución es formar a un maestro comprometido con la transformación social y para ello, se hace énfasis a la formación en investigación, sin que esto nos garantice la consolidación de una cultura investigativa. Algunos estudiantes conciben la vocación como un deseo de formarse como maestros innovadores, comprometidos con la transformación social: la investigación corresponde a dicha vocación.

Entendemos por cultura de investigación una vivencia activa al interior de la comunidad educativa. Esta es la condición para formar a un maestro. En tal sentido, los estudiantes consideran que se ha avanzado en la medida en que existen algunos grupos que investigan, se hacen eventos, se socializan proyectos y se genera una búsqueda de conocimientos al interior de la institución. Sin embargo, prevalecen imposiciones, intereses particulares y estructuras rígidas que obstaculizan

**Entendemos  
por cultura de  
investigación  
una vivencia  
activa al  
interior de la  
comunidad  
educativa**

36 Ibidem.

37 Tomado de la entrevista con Elena

la consolidación de una cultura investigativa. Se requiere espacios de conversación, puntos de encuentro y gestión de recursos que viabilicen la investigación.

La cultura se concibe como la identidad que tiene una persona con su contexto social y las características que le permiten señalar su pertenencia a una comunidad. Si se hace parte de una población ubicada a orillas del mar, me interesará conocer las técnicas más sencillas y efectivas para pescar. De igual manera, si hago parte de una comunidad educativa en la cual la investigación es el eje transversal de los procesos de aprendizaje- enseñanza, debo sentirme interesada por conocer los métodos y procesos de investigación más eficaces para mi desempeño.

Sí retomamos la idea de Custodio al señalar que el modelo entró en crisis, hay que reconocer que la rutina ha vuelto monótonos y aburridos los procesos de investigación. Resultan siendo más fuertes las directrices para resolver la forma y no el fondo de las investigaciones. La forma está atada al esquema, al diseño, a la metodología de investigación; a un lado queda lo innovador, lo práctico y profundo de un proyecto que al ser desarrollado por los estudiantes investigadores, al mismo tiempo permite que los niños del proyecto, se desarrollen.

Las dificultades en la comunicación entre maestros de investigación, tutores, asesores y talleristas deja a los estudiantes como gallinas ciegas. ¿A quién creerle? La investigación es un proceso riguroso y reflexivo que requiere de cambios institucionales para que la autonomía, la crítica y la reflexión encuentren su lugar. De esta manera, los procesos investigativos se caracterizaran por su autenticidad y por sus propuestas innovadoras.

**Cuando se investiga y se ama lo que se hace, podemos reconocer el sentido de trabajar duro para obtener un resultado significativo**

Cuando se investiga y se ama lo que se hace, podemos reconocer el sentido de trabajar duro para obtener un resultado significativo. Si tú espíritu flaquea y los intereses disminuyen, la investigación se estanca. El proyecto es lo que tú hagas de él: ¿De qué sirve seguir la metodología de investigación sí no tienes visión de un norte? En el transcurso del trabajo vas encontrando ese norte. Cuando tienes en claro lo que hiciste y necesitas, sabes lo que vas a hacer: eso es vivir el proyecto.



La vida de un proyecto de investigación es su proceso. En el proceso surgen los hilos conductores de la investigación, surgen las relaciones, surgen las partes como partes de un todo. No es pues, la suma de exigencias externas las que constituyen el proceso; es el proceso el que define lo que hay que hacer; de allí emergen las formas, la red de relaciones que constituye su significado.

Lo fundamental en investigación es lo nuevo, la posibilidad de crear nuevos caminos para transformar la realidad. Los nuevos caminos son creados con ganas, con pasión y con el deseo de transitar por senderos diferentes. Los cambios requieren la construcción de una comunidad académica que concilie las formas de investigación y permita debilitar las pugnas del poder.

Al final...observar con muchos ojos hace la diferencia. Escuchar con emoción es empezar conversaciones de muchos matices. No leímos en los libros más de lo que los libros habían establecido. Leímos a quienes se sentaron y compartieron con nosotros sus ideas. Tenemos gratitud y deuda para quienes nos escucharon y escuchan. En el contexto social y escolar en el cual encontramos un lugar, pensamos la pregunta ¿Cómo investiga La Normal?. Ahora somos sujetos de la observación, la escucha y la emoción.

## UNA POLÍTICA DE INVESTIGACIÓN PARA LAS ESCUELAS NORMALES

1. Un cambio en la concepción de tiempo y encuentros educativos permite hacer investigación. La cuadrícula mediante la cual desde el propio Estado se concibe al maestro no sólo en las Normales sino en todos los centros educativos, imposibilita el quehacer investigativo. Los escenarios de la escuela están hechos para dar clases, invitan a la inmovilidad. Por eso una apertura como la que estamos logrando en la Normal de Cartagena, puede ayudar a comprender cómo maestros y estudiantes podemos investigar

2. La investigación en educación tiene que abrirse a la creatividad y dejar de lado los manuales de investigación. Tampoco podemos esta-

**La investigación en educación tiene que abrirse a la creatividad y dejar de lado los manuales de investigación**

blecer distinciones entre maestros que orientan la investigación y maestros que dirigen los proyectos. El entendimiento de tales actores implica la construcción de una comunidad académica que admite el debate y también los cambios. En suma, admitir las diferencias en las formas de investigar. Lo institucional tiene que volverse incluyente, es decir, las formas organizacionales tienen que romper de una vez por todas con el control vertical y acceder a un control social.

3. La sobrecarga de actividad académica prevista en los programas establece una dirección desde la educación hacia la investigación. Hemos evidenciado que la línea que conduce desde la investigación hacia la educación, ofrece oportunidades diversas y ricas. Dicho eje, rompe los esquemas del asignaturismo y de una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje. Es posible así establecer movimientos de ida y regreso, retorno y avance. No es, pues, una concepción de progreso sin tropiezos, o de progreso legalizado por la consecución de logros o estándares. Por el contrario, es una apuesta a la reflexión, la crítica, la innovación y la cualificación de las prácticas educativas. Nos permitimos, entonces, abandonar el discurso oficial.

4. La investigación en las Normales tiene que abrirse a formas de investigación social que permitan comprender en qué consisten las prácticas socioculturales. La terminología encerrada en cuestiones como el aprendizaje, la atención, la motivación etc., reduce la mirada de los maestros. Si bien es cierto el espacio natural de desempeño del maestro lo constituyen las aulas, también es cierto que allí se manifiestan las costumbres y creencias sociales. Las concepciones sobre el conocimiento en la escuela se circunscriben a exigencias e intereses propios del control estatal y a consideraciones de orden economicista. Por tal razón, en la escuela se reproduce un conocimiento que poco sirve para formar el pensamiento; tampoco en la escuela adecuamos las condiciones que hacen posible la creatividad. La escuela como espacio de culturas requiere de una investigación diversa y polifónica. Una investigación en contacto con las comunidades.

5. En las Normales tenemos que atrevernos a legitimar mucho más los escenarios que hemos ido construyendo. Estos escenarios han sido posibles por una investigación circunstancial y no continua. Si

**En las Normales tenemos que atrevernos a legitimar mucho más los escenarios que hemos ido construyendo**

lo continuo es la investigación y lo circunstancial es reemplazado por una búsqueda constante de nuevas formas de enseñanza, el sistema educativo tradicional se resquebraja. De tal manera cumplimos con el concepto de pedagogía crítica propuesto por Humberto Quiceno. La investigación en tanto búsqueda es salir, abandonar; por eso es formativa.

## EL PROCESO METODOLÓGICO.

### PRIMER ACTO.

#### ENTREVISTAS Y CONVERSACIONES.

Había que escoger a los personajes. Optamos por elegir a quienes encarnan las diferencias. Había que preguntar, más bien poco. Las preguntas directrices apuntaban hacia las concepciones y los actos de la investigación que configuran los proyectos en el ciclo complementario. Las preguntas sirvieron para abrir el diálogo, escuchar y volver a preguntar. Establecimos entre las entrevistas múltiples conversaciones con todos los actores. En los lapsos entre las entrevistas nos entregábamos a las impresiones sin atrevernos a hacer una interpretación.

### SEGUNDO ACTO.

#### CATEGORIZACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES.

Teníamos mucha información grabada e impresiones acerca de lo escuchado. Comprendimos la magnitud de un trabajo de carpintería. Teníamos que categorizar, relacionar, comparar, distinguir, priorizar, seleccionar, desechar. Fuimos sujetos de lo dicho. Teníamos una gran preocupación. ¿Qué hacer con tan variada y rica información? El proceso implicó unir las manos para escuchar, transcribir, pasar, reflexionar. La idea consistía en detenernos en cada una de las entrevistas, estudiarlas. Pero llegó el afán del último acto.

No había mucho tiempo para preparar, había que pensar y traducir el pensamiento en escritura

## TERCER ACTO

### EL ACTO CREATIVO

Lo que parecía fácil se mostró confuso. La idea de construir historias, siendo tan atractiva, se convirtió en el origen del desespero. ¿Qué hacer? De pronto las primeras historias se olvidaban de los actores y aparecía sólo el decorado. Entonces hubo necesidad de dar un salto. Uno de los del grupo tomó los datos y manejó los hilos de las historias. Sensación de desagrado por un corte abrupto. Pero luego, con un primer borrador, volvemos todos a hacernos a la idea. Habíamos hecho la foto de los actores invitados y queríamos salir nosotros en ella. Quien tomó el hilo de los relatos, soltó a sus acompañantes. Éstos vivieron las exigencias de un momento clave. No había mucho tiempo para preparar, había que pensar y traducir el pensamiento en escritura. Había que ver en dos días todo el proceso. Y se logró. Bastó con el ejercicio de dar estilo a las ideas para configurar la producción de sentido. Luego, el video. Un instante cumbre en el cual se siente que en dos meses y una semana es posible vivir toda una vida. Sólo que el hábito de vida siguió adelante, el espíritu investigativo tuvo que desentrañar la trama para organizar mejor las ideas. En fin, surgió el problema de la escritura y el incesante esfuerzo de cómo ordenar las ideas.

## REFERENCIA

Buenaventura, N. (1997) *El cuento del PEI y otras historias pedagógicas*. Bogotá: Editorial Magisterio.

# INVESTIGAR LA INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA” DE GUACARÍ

## INTRODUCCIÓN

**H**oy por hoy la investigación se convierte en un proceso esencial en la formación docente, es el desafío que mueve a maestros y estudiantes a ponerse a tono con las exigencias del mundo actual; la educación, la ciencia, la tecnología y la investigación, son elementos claves para ello, deben funcionar de manera integrada y coordinada para el avance de las instituciones educativas y los pueblos, con el fin de lograr una mejor calidad educativa y de vida, en concordancia con el entorno natural. La escuela Normal Superior “Miguel de Cervantes Saavedra” no es ajena a estas necesidades del mundo contemporáneo, por ello el proceso de reestructuración de estas instituciones ha sido un elemento generador de cambios al interior de la misma; por lo tanto, transversalizar la investigación en todo su contexto es vital importancia para generar intereses, expectativas y motivaciones frente a la investigación en todos los actores cervantinos.

Esta puesta en escena de la investigación toma relevancia en la medida que se hace una evolución y seguimiento de la misma para ver su factibilidad en el contexto. Por ello, el presente trabajo de investiga-

### *Autores*

MIGUEL SANTIAGO  
CAICEDO HOLGUIN  
MARIA VIVIANA  
RODRIGUEZ ORTIZ

*Este trabajo fue  
realizado con la  
colaboración de  
los estudiantes de  
primer semestre*

JHON FREIDOR  
MENDOZA, JHON  
EDINSON CASTRO,  
DIEGO FERNANDO  
QUICENO;

### *Los docentes:*

JOSÉ VICENTE  
CONCHA, GUSTAVO  
PARDO, RUBIELA  
RENGIFO, MARÍA  
ELISA ÁLVAREZ  
*y docentes del  
departamento de  
Pedagogía*

ción intenta recoger elementos para indagar sobre los contenidos, el funcionamiento y los resultados de los espacios de investigación en la Normal en cuanto a su calidad científica y la capacidad que tiene de servir al maestro para comprender el contexto social en el que trabaja, para así, poder plantear una alternativa curricular con relación a la investigación, que le sea útil a la institución y a los jóvenes en su formación inicial.

El proyecto surge con la convocatoria realizada por el MEN en agosto/2005 a las escuelas Normales del país, en el que se esboza una pregunta, a partir de la cual se debe hacer un recorrido por todo el acontecer cervantino donde se develarán nociones, saberes, fortalezas, debilidades, oportunidades del proceso y experiencias investigativas que trasmitan en la institución una adecuada formación y faciliten una cultura investigativa en toda la comunidad cervantina.

La investigación sigue un enfoque cualitativo con una metodología de trabajo etnográfico, y los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron entrevistas dirigidas a los actores institucionales y la grabación de clases para determinar cómo el profesor hace su clase y la incidencia que ésta tiene en la consolidación de procesos investigativos, al igual que la revisión del currículo, el PEI, el parcelador y los proyectos que recogen la evidencia del tema objeto de estudio.

El informe está estructurado en cinco capítulos, de los cuales en el primero se presenta la descripción que se hace del ambiente investigativo institucional, donde se recogen las voces de los actores obtenidas de las entrevistas. En el segundo capítulo la evidencia es dada por la grabación de una clase, para así, leer los procesos de investigación que circulan desde el aula de clase. El tercer capítulo, referencia en qué consiste el trabajo investigativo de la Institución. En él se esbozan los elementos curriculares con los que cuenta la investigación en la Normal, para ello se hace la revisión del currículo, los proyectos o trabajos de investigación realizados por estudiantes o docentes, para inferir si son de carácter científico o pedagógico. En un cuarto capítulo, se presenta la interpretación realizada por los sujetos de la investigación frente al trabajo realizado y se plantean igualmente las conclusiones. El quinto y último capítulo, direcciona unas políticas que conducen a la

**donde todos los actores de la escuela estimulan su imaginación, la curiosidad, preguntan y leen el contexto, de tal manera que puedan responder a los problemas del mundo circundante y en especial en mundo de la educación**

consolidación de una “Cultura investigativa”, donde todos los actores de la escuela estimulan su imaginación, la curiosidad, preguntan y leen el contexto, de tal manera que puedan responder a los problemas del mundo circundante y en especial en mundo de la educación.

## VOCES... MIRADAS... UNA REALIDAD

Investigar la investigación de la Institución cervantina, implica registrar evidencias sobre los saberes que circulan el interior. Para ello, se escucharon las voces de los actores que intercambian sus vivencias en la cotidianidad de las aulas y de la Institución, pues es allí donde se hacen tangibles los relatos que cuentan la diferencia de criterios en torno a este proceso. Es así como las voces de los maestros expresan:

“Investigar es un proceso, es un recorrido que no es nada fácil, puesto que se tiene que ir más allá de lo que aparentemente uno observa, hay que explorar e indagar sobre aquello que se quiere saber, hasta llegar a lo más profundo de lo que estamos investigando”.

Esta es una de las tantas expresiones que denotan claridad en el concepto y ayudan a entender un mundo escolar tan complejo, donde se encuentran actores con un mundo diferente, viven, se desarrollan en contextos distintos y por ende, en cada uno de ellos se encuentra diversidad de problemáticas o dificultades que crean muchas incógnitas y que en diversas ocasiones, pasan desapercibidas.

Por ello, hoy la investigación se ha convertido en un referente de calidad, en especial, para las escuelas normales que albergan jóvenes y jovencitas que tienen como proyecto de vida ser “maestros”, o para otros llega a convertirse en una oportunidad de vida, y para quienes tener una buena formación implica una educación de calidad, una educación que incentiva la ciencia, la tecnología, la investigación, como referentes de esa calidad. Así lo sustentan los jóvenes estudiantes: “La investigación es un referente de calidad bien interesante para la Normal y el para el estudiante, al generarle un espíritu investigativo, de hacerse preguntas, de encontrar el por qué de las cosas. Este será un estudiante o maestro que tendrá herramientas específicas para Utilizar

hoy la investigación se ha convertido en un referente de calidad, en especial, para las escuelas normales que albergan jóvenes y jovencitas que tienen como proyecto de vida ser “maestros”

en esta sociedad de constante cambio, estará actualizado, creará así nuevos métodos para entender el pasado, leer el contexto en el que está, y plantear estrategias de atención a las necesidades de la sociedad, de la institución, del mundo; porque en ella encontramos la clave para ser líderes. Además, un maestro es ante todo, investigador y constructor de conocimiento”.

A medida que se van entrecruzando las experiencias, se van perfilando los elementos de conocimiento y desconocimiento de una realidad escolar en cuanto a la investigación. Así mismo se expresan concepciones del trabajo investigativo, pero se sigue pensando que es algo muy complicado, digo que está relacionado con la praxis pedagógica como un punto de referencia, y no como una actitud de vida o un proceso que ayuda a entender esos mundos tan complejos que confluyen en el aula de clase; por eso, en las miradas de algunos actores frente a lo que hay de investigación en la institución-referencia, en ocasiones sólo es el trabajo que hacen los estudiantes de ciclo complementario, o aquellos trabajos que se hacen desde las diferentes áreas, así lo confirman las siguientes voces de los maestros: “En la Normal se encuentran las tesis de las promociones de los que se han graduado en ciclo complementario”; “La Normal en este momento tiene varios proyectos en Matemática, en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, PRAES, en sí, cada una de las áreas tiene su trabajo de investigación”. Frente al conocimiento de esos proyectos y programas los maestros expresan: “son conocidos. Pero lo más importante, es que no hagan parte de un archivo sino que se socialicen dentro de la comunidad cervantina para así, poderlos poner en práctica”.

Hacer investigación en la Normal implica un proceso que forme al estudiante y al maestro con competencias y habilidades investigativas, para que le den a este proceso un verdadero uso: “La investigación que le sirva a la Normal tiene que tener un proceso continuo. Yo opino que esa investigación debe comenzar desde el preescolar, me atrevo a asegurar que desde el preescolar, al niño hay que incentivarlo en el aspecto pedagógico y en todas las áreas del conocimiento que tienen una pedagogía, para que se vuelva investigador; el que vaya a hablar de numismática, sistema, astronomía, lo que sea, debe tener unas bases investigativas. Los niños deben ser orientados desde la escuela en el



proceso investigativo, motivarlos y sensibilizarlos, con mayor razón en la normal debe continuar ese proceso, y pues digamos que estamos en pañales , por eso ahora tengo que hacer otra crítica, pues no sé, lamentablemente los maestros debemos incentivar en el área que sea, tener ese lema permanentemente, somos unos investigadores en matemáticas, sistemas, manualidades etc. Debe motivar el maestro, debe ser un acicate permanente para que en su clase el muchacho investigue; es pura investigación, yo estoy de acuerdo con eso, sería un referente. Esa sería la investigación que le serviría a la normal desde el salón de clase pero con un equipo, ese equipo humano que se llama maestro estudiante y a eso agregarle la comunidad educativa con los padres de familia y el entorno.

Hablar de una escuela que fomente la cultura de la enseñanza y el aprendizaje reflexivo, requiere de un maestro que sea capaz de leer la realidad desde su práctica, desde su vivencia para mejorarla, y que incentive a sus estudiantes, que los motive por la investigación desde muy temprana edad. Las frases que a continuación menciona el maestro recogen lo expresado: “ El maestro investigador debe ser inquieto, dinámico, activo, que se pregunte y permita que los estudiantes le pregunten. Y algo muy importante: que esté presto a esos interrogantes, si de pronto en el momento no se tienen las respuestas a esos interrogantes, entonces inquietarlos e invitarlos a consultar, investigar hasta que se llegue a la respuesta de ese interrogante”; “Debe ser un maestro que le guste leer, un maestro inconforme que le guste la transformación, el cambio en su hacer y su quehacer” .

No obstante debe ser un maestro que a través de su praxis, del ejemplo y de las metodologías empleadas por el encarrete, enamore a sus estudiantes del quehacer investigativo, un maestro que sea coherente con su discurso y la parte práctica del saber que comunica. Sobre este aspecto se escuchan las voces de jóvenes estudiantes del ciclo: “Ahora que estoy en el ciclo me ha gustado la metodología empleada por la docente de investigación, es buena y también por que nos toca practicar y demostrar que la investigación es importante para la vida, son metodologías claras, van a lo que uno necesita”. Otra voz expresa: “Hasta un punto llega, pero en el aula me gustaría mucho más diversión, aunque espero con ansía su clase, siempre encontramos lo mismo.

**Debe ser un maestro que le guste leer, un maestro inconforme que le guste la transformación, el cambio en su hacer y su quehacer**

Me gusta la teoría. Mi sugerencia es que la presente de una forma más divertida, una didáctica de la investigación”. Estas situaciones que acumulan cotidianidad, efectos vivencias y reflexiones de una realidad y generan expectativas de trabajo y de cambio, en torno al sembrar una cultura investigativa donde las miradas y las voces de los jóvenes y los adultos, se entremezclan para responder a esos retos: “Demostrarme hasta dónde puedo llegar. Hacer lo que me gusta pasando a la realidad lo que coherentemente pienso, para mejorar el campo en el que escogí actuar”.

“Hacer un trabajo colectivo empezando como se hace desde grado sexto inclusive, debería tratar de inculcarse con la escuela por medio de proyectos de aula para que ellos sean los que participen de su trabajo a nivel investigativo, y sean los que vayan orientando y modificando esos trabajos, hasta que puedan convertirse en verdaderos investigadores”. “La expectativa mayor que yo tengo es en la creación del departamento de investigación en la Institución. Entonces, organizar las ramas de acuerdo con lo que se va a investigar, organizar monitores”.

Expectativas de estudiantes y maestros que en su momento direccionan para la creación de una cultura investigativa institucional, proceso que Eloisa Vasco “percibe como algo complejo y fuera del alcance del educador que realiza su labor en el aula escolar en la que es difícil imaginar que pueda darse un proceso de investigación” y por ello, se evidencian una serie de impedimentos que obstaculizan el adelanto de un verdadero proceso investigativo institucional como exponen a continuación los docentes: “La falta de participación de todo el plantel educativo y la colaboración por parte de los directivos”; “el asignaturismo”; “el activismo de la normal”. Los estudiantes opinan que esos obstáculos: “Pereza mental, tiempo, recursos, directivos”; “La falta de motivación y compromiso; El miedo a nuevas cosas: grandes y jugosas” son los obstáculos que ponen al maestro contra la pared y como expresa la misma Eloisa Vasco: “o se es maestro o se es investigador”; dicotomía que se puede superar según ella hablando de un “maestro investigador”. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible desde su “ser maestro” y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro (Vasco, 1988: p. 2)

Todo depende del maestro, de su deseo de ser investigador y de generar en su institución una transformación, un impacto. Los maestros en este sentido se expresan a través de las siguientes impresiones: “A ver, yo pienso personalmente que el impacto no se ha dado porque le falta difusión dentro de la misma comunidad. El impacto que se ha dado con los procesos de investigación, se ha vivido más que todo en los ciclos complementarios, y se está proyectando que se vivencien desde los diferentes niveles de grado. Se dan cambios a nivel social, a nivel de la transformación en los procesos pedagógicos de los futuros maestros que salen egresados de nuestra institución”.

Generar un verdadero impacto frente a la investigación en la institución, requiere explicitar los diversos modos de aprender y enseñar a investigar, con el objetivo de desarrollar actitudes, habilidades y competencias investigativas, para que los maestros en formación inicial puedan interpretar, argumentar, proponer alternativas a las problemáticas que caracterizan el aula y la escuela; para ello se hace indispensable formar personas íntegras, humanas, que se interrelacionan con el hombre, con el ser humano, con sus diferencias, con el medio social y físico que los rodea.

**Generar un verdadero impacto frente a la investigación en la institución, requiere explicitar los diversos modos de aprender y enseñar a investigar**

## OBSERVANDO VOY REGISTRANDO

El presente capítulo se interesa en la biografía del maestro y lo que él hace en el aula de clase para generar procesos con estudiantes de segundo semestre del ciclo complementario.

### AUTOBIOGRAFIA DE LA PROFESORA

María Rodríguez O, nacida y criada en el municipio de Guacarí Valle. Considero que mi niñez fue normal, como la de todos los niños llena de fantasías y diabluras. Cursé el preescolar a la edad de seis años. En ese entonces, la escuela apenas tenía un aula de clase, a diferencia de la escuela pequeña pero bien organizada que es hoy. El resto de la primaria la realicé en otra escuela del municipio “Antonia Santos”, hasta que pasé al bachillerato el cual cursé en la Normal Miguel de Cervantes Saavedra. En términos generales fui buena estudiante hasta

**En este proceso recuerdo que siempre me recomendaban subir el tono de voz por que siempre era muy suave por los nervios que me daban**

el grado noveno, porque en décimo y en once me dio dolor de cabeza Algebra, Física y Química; para ello, me tocó estudiar bastante para obtener buenos resultados.

Como la Institución ha sido formadora de maestros, iniciábamos la práctica en el grado octavo, en décimo y en once debíamos ir a las escuelas anexas a dar clases. En este proceso recuerdo que siempre me recomendaban subir el tono de voz por que siempre era muy suave por los nervios que me daban, esto a su vez, hizo que para ingresar al grado once, a mi madre le tocara hablar con la coordinadora de práctica, para que me diera la oportunidad de hacer la práctica, pues el puntaje con el que me valoraron en décimo no fue aceptable, y para ello era requisito sacar buena valoración; hablamos con la coordinadora, y mi compromiso era aumentar el tono de voz por que me fregaba. En once me fue mucho mejor. Al terminar el bachillerato estuve dos años sin poder ingresar a la universidad porque la situación económica no me lo permitía, mis padres debían darle también estudio a mis otros hermanos. Durante este tiempo trabajé donde una vecina arreglándole la casa, también trabajé en una tienda, y en las tardes me inscribí en el CCPAL en cursos de mecanografía, contabilidad y culinaria, en ellos aprendí cosas que en ese entonces no sabía.

Cuando cursaba el bachillerato, mis deseos eran continuar en la universidad para estudiar idiomas o ciencias sociales, oportunidad que se me presentó un tiempo después con el apoyo que me brindó una tía, e ingresé a la universidad a estudiar ciencias sociales en Tulúa. Era la Institución que me quedaba más cerca y podía viajar todos los días. En tercer semestre, la situación económica se puso difícil y me tocó retirarme, pues llegó un momento en que no tenía para los pasajes. En este receso, se me presentó un trabajo en un colegio de carácter privado el cual acepté, aunque tenía que viajar a un municipio cercano, Yotoco, lugar al que para llegar debía abordar dos buses. Esto me permitió ingresar nuevamente a la universidad para continuar después de un año, durante el cual cambiaron el plan de estudios, y por ello tuve que cursar una materia que no había visto, para continuar con los semestres que faltaban. En el transcurrir de este tiempo se presenta otra oportunidad, la de trabajar en un colegio privado de la localidad el que fue aceptado, pues en el que estaba me daba para asistir al trabajo y de

allí a la universidad, el nuevo empleo me favorecía ya que sólo viajaría a la universidad, pero también me dio otra oportunidad, pues tenía un año largo de estar ahí, cuando la rectora de la Unidad Antonia Santos, institución de carácter oficial, solicitó por intermedio de una hermana y las compañeras que trabajaban allí, una hoja de vida. Necesitaban un docente para el área de Ciencias Sociales. Emocionada la llevé. La rectora la llevó a su vez a la gobernación. Unos días después ella me mandó a decir que ya no me necesitaba para la Institución, pero que el rector de la Normal sí y que había que esperar.

Un 13 de febrero estaba trabajando en el privado, cuando me fueron a llamar al colegio para que me presentará de inmediato a la Normal, porque el rector me necesitaba. Solicité el permiso y me presenté al colegio de inmediato. Al presentarme con el rector, él me dijo que estaba nombrada como hora-cátedra y que mi asignación académica estaba en Religión y Ciencias Sociales, que debía presentarme a laborar el lunes siguiente. Informé en el colegio privado que no podía seguir por la oportunidad que se me había presentado en esta Institución. Les di las gracias por haberme albergado allí, por haberme dado la posibilidad de ejercitarme como maestra. Me hicieron despedida, recibí notas de tristeza por parte de estudiantes y padres de familia, pero a la vez me deseaban buena suerte en la nueva Institución. El día que debía presentarme a la Institución para incorporarme al trabajo, se presentó una dificultad por la que licenciaron al personal. Asistí común y corriente, me presenté ante algunos de los docentes que allí se encontraban y que en un momento determinado fueron mis maestros.

Así inicié el trabajo en la Normal, daba Religión y al año siguiente Ciencias Sociales, durante este tiempo se da otra posibilidad, y es que a los de hora-cátedra nos nombren como profesores de tiempo completo, para ello hubo que irse todas las tardes a la ciudad de Cali a la gobernación o al Sutev, para que no nos bajaran de las listas, pegarse al rector y a un político hasta obtener el nombramiento que salió en el mes de noviembre. Para la posesión había que realizar otro tanto de vueltas como ir al médico, entre otras. En este tiempo continúe estudiando hasta obtener el título de Licenciada en Ciencias Sociales. Un año después, llega la universidad del Valle a ofrecer un postgrado en La enseñanza de las Ciencias Sociales, Historia de Colombia. Un amigo

**Un 13 de febrero estaba trabajando en el privado, cuando me fueron a llamar al colegio para que me presentará de inmediato a la Normal, porque el rector me necesitaba. Solicité el permiso y me presenté al colegio de inmediato.**

que es profesor Gustavo, me visitó y me invitó para que nos inscribiéramos, lo mismo hizo con otros compañeros los cuales se motivaron, presentamos la evaluación que hacían, la ganamos y a varios de los que la presentamos nos exoneraron de la entrevista ya que nuestros escritos fueron buenos. Iniciamos clases, y con el compañero Gustavo y otros, organizamos un equipo de trabajo bueno, durante el tiempo que duró el estudio nos fue muy bien; hubo áreas con maestros exigentes y drásticos, pero nos fue muy bien, al terminar recibimos el título de Especialistas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales Historia de Colombia.

Seis meses después de haber terminado, se da otra posibilidad de hacer otro postgrado, el cual nos motivó, y al que ingresamos varios de los que habíamos realizado el anterior; como desde el otro estudio simpatizaba con un compañero, la relación se hizo más fuerte hasta el punto de quedar en embarazo, entonces aquí recibí dos títulos: el de Administración y Gestión de Instituciones Educativas y el de Madre. Hoy mi hijo tiene siete años y es un pilo, está cursando el segundo año escolar.

Continúo trabajando en la Normal. Se da el proceso de reestructuración de las normales, el cual viví al igual que el de acreditación. A partir de estos procesos se habla de investigación. Para el 2003, en mi asignación académica me designan para trabajar el área de investigación en el Ciclo Complementario al igual que en el grado once, asignación que se convirtió en un reto, pues fuera de las clases y trabajos de investigación que hice en la universidad, no había realizado nada más.

**por ello empecé a comprar textos de investigación que me orientaran, empecé a leerlos y a apropiarme de lo que me servía. Algunos me parecieron complicados para manejarlos**

Esto hizo que retomara material de trabajo de la universidad y los trabajos hechos. Pero eso no fue suficiente, sentía que necesitaba más, por ello empecé a comprar textos de investigación que me orientaran, empecé a leerlos y a apropiarme de lo que me servía. Algunos me parecieron complicados para manejarlos. El coordinador como tenía manejo de este proceso, me asesoraba y acompañaba en el direccionamiento del trabajo. Este se fue haciendo más complejo y exigente por lo que empecé a participar en talleres y seminarios de investigación en representación de la Normal. Asumir este proceso se convirtió en un reto y un compromiso grande para con la institución al cual, he respondido con mucha satisfacción. Hoy son muchas las fortalezas que he adquirido pero también sé que tengo debilidades las cuales tiendo a mejorar.

La investigación para mí se ha convertido en una actitud de vida, a la cual me gustaría que todos los maestros de la Institución se sumaran para generar un ambiente investigativo, no de un sólo maestro o dos, sino del esfuerzo de toda una comunidad. Me encanta la lectura, no tengo dificultad para la escritura, elementos que trato de cultivar en mis estudiantes pues no son difíciles de asumir. Siento que lo que he venido realizando ha generado reconocimiento por parte de los estudiantes, pero también me he sentido perdida y con incertidumbre frente a este proceso, en ocasiones algunos compañeros me han expresado que no me mate tanto, aún así, siento que debo seguir luchando, que puedo aportarle muchas cosas a la Institución, a los estudiantes; me siento en-carretada y enamorada de lo que hago, por eso aunque a veces suelen ir mal las cosas lucho para salir adelante”.

La clase:

**HORA 08:35** Inicio de la tercera hora de clase, la profesora llega unos minutos tarde, un número reducido de estudiantes ha salido a conversar fuera, en ese momento llega la profe...y saluda ¡Hola muchachos! Buen día ¿Cómo están?

**ESTUDIANTES:** –Buen día profesora ¡Bien!

**PROFESORA:** –Bien, jóvenes, iniciamos la clase de hoy circulando unas hojas con una imagen la cual ustedes observarán, y luego expresan lo que ésta, les indica, qué quiere decir el material.

**ESTUDIANTES:** –Observan el material; comentan entre ellos lo observado.

**PROFESORA:** –Circular el material.

**ESTUDIANTES:** –Quien ya ha observado el material llama a la profesora y hablan con ella sobre lo que percibieron.

**PROFESORA:** –¿Qué percepciones tenemos de allí? ¿Qué observamos? ¿Qué detallamos? Sí, Adriana

**ESTUDIANTE:** –Pensamos que hay dos personas de espaldas por que (y muestran la imagen expresando cual es la nariz) hasta aquí, también se percibe como materia

**PROFESORA:** –Muy bien, ¿Y ustedes?

**ESTUDIANTES:** –La cogimos así, la volteamos y vimos como un trofeo, le dimos otra vuelta y parece como una ficha de ajedrez.

**PROFESORA:** –Muy bien, a ver ustedede.

**ESTUDIANTES:** –Vemos una copa, y así dos caras como la de una figura bien hermosa.

**PROFESORA:** –Ustedes

**ESTUDIANTE:** –Observamos como una campana, y así una copa

**ESTUDIANTE:** –Y así hasta aquí, tiene en la parte de arriba como lo de los soldados romanos que usan esos sombreros que tienen una pluma, y después lo cogimos y se ve como la parte de un escudo,(el compañero piensa, y le pasa la hoja para que él hable).

**ESTUDIANTE:** –Uno puede imaginarse como una copa, o como una fuente, o una cumbiambera con las manos así.

**ESTUDIANTE:** –Creemos que es una copa fuente de agua con un vestido.

**PROFESORA:** –Siii.

**ESTUDIANTE:** –Un panadero que está de frente

**PROFESORA:** –Frente a lo que cada grupo o cada uno expresa qué podamos concluir, y cómo lo asociamos con la investigación, y con lo que hemos venido trabajando en el semestre..

**ESTUDIANTE:** –El compañero dice que vio un panadero, el otro expresa otro concepto, considero que la conclusión es que cada uno tiene su forma diferente de pensar.

**PROFESORA:** –Exacto

**ESTUDIANTE:** –En investigación hemos venido diciendo que uno debe observar muy bien, muchos tuvimos ideas diferentes. La investigación eso es lo que quiere que aprendamos, a observar muy bien.

**ESTUDIANTE:** –Hay que fijarse muy bien en los detalles, o sea, de cómo de cosas tan significativas, nos pueden llevar a algo, algo concreto, qué fue lo que observamos, en este caso para sacar unas conclusiones.

**PROFESORA:** –En las sesiones de clases anteriores, nosotros miramos el proceso de la investigación, y cómo ese proceso se relaciona con un conocimiento, y ese conocimiento cómo va generando a través de la búsqueda verdades, inquietudes y de preguntas, de allí se van generando unas teorías y esas



teorías en un momento determinado constituyen una ciencia, y esa ciencia es la que nos permite ir en un momento determinado avanzar en los procesos de educación, cualificación y en la formación, en este caso en la formación de cada uno de nosotros como maestros.

Nos está diciendo entonces la gráfica que cada uno de nosotros, a pesar de tener diferentes formas de pensar, de ver el mundo vamos manejando nuestro propio criterio, pero entonces, para eso necesitamos lo que nos decía la compañera, hacer un proceso diferente de observación, observación detallada; la observación es el primer paso de la investigación y este proceso de investigación va permitiendo ver de forma diferente cosas que habíamos mirado pero que no le habíamos prestado atención.

Entonces ya empezamos con la búsqueda, con la indagación y una observación más detallada, empezamos a mirar el objeto de investigación de cada uno de los grupos que se van conformando, y los vamos mirando de forma diferente, fueron elementos que se manejaron en sesiones anteriores. El último material que se manejó ¿tenía que ver con qué?

**ESTUDIANTE:** –Con la elaboración del proyecto.

**PROFESORA:** –Específicamente ¿con qué?

**ESTUDIANTE:** –Con la elaboración de preguntas.

**PROFESORA:** –Explica. Partimos de una necesidad, de una dificultad, un problema que está inmerso en el contexto educativo, entonces esa necesidad es la que nos lleva a indagar ¿Por qué se está dando? ¿Cada cuánto? ¿Cómo se manifiesta? Y entonces en ese sentido lo que determinamos es el qué?... El problema, ese problema es el que le permite a cada uno de los grupos conformados ir manejando justamente una idea de cual es el proyecto, y cual es la actividad que en un momento determinado ustedes como equipo de trabajo irían a desarrollar e irían a trabajar . Luego cuando ya tenemos el problema identificado que hacemos después?.

**ESTUDIANTES:** –Cuestionarnos.

**PROFESORA:** –Cuestionarnos, esto significa que debemos problematizar ¿Quién recuerda cómo se hace la problematización? Qué requisitos, son esenciales para hacer esa problematización?

**ESTUDIANTE:** –Formular una pregunta.

**PROFESORA:** –¡Ah! claro, formular una pregunta, y esa pregunta justamente está relacionada con la temática que hemos venido trabajando. Al formular una pregunta se tienen unas condiciones, y esas condiciones son

Cuando hablamos que la pregunta tiene que ser clara, estamos diciendo que la pregunta tiene que ser entendible para el grupo, para el equipo de trabajo y para las personas que en un momento les aportan elementos para la construcción de su trabajo

importantes, una primera condición tiene que ver con claridad. ¿Qué es claridad para ustedes?

**ESTUDIANTE:** –Conocerlo.

**PROFESORA:** –Cuando hablamos que la pregunta tiene que ser clara, estamos diciendo que la pregunta tiene que ser entendible para el grupo, para el equipo de trabajo y para las personas que en un momento les aportan elementos para la construcción de su trabajo. Otra condición es que debe ser pertinente, cuando decimos pertinente ¿a qué hacemos referencia?

**ESTUDIANTE:** –Que sea apropiado.

**PROFESORA:** –Pero, ¿apropiado para qué?

**ESTUDIANTE:** –Para poder trabajar el tema.

**PROFESORA:** –Ah bueno, ¿dónde estamos trabajando el tema?, dónde haríamos el trabajo de investigación?

**ESTUDIANTE:** –Donde está el problema.

**PROFESORA:** –En este caso, ¿dónde está el problema?

**ESTUDIANTE:** –En una institución educativa.

**PROFESORA:** –Aquí estamos mirando que debe ser pertinente, que sea apropiado para la institución educativa, que sea relevante para el contexto, pues no vamos a trabajar un problema que nada tiene que ver con el contexto, entonces, si analizamos el contexto del aula de clase, vamos a encontrar niños que tienen dificultades de aprendizajes, bien sea en las matemáticas, en la lectura o en la escritura, en la pronunciación o bien sea comportamentales, entonces podemos abordarlo; es pertinente solamente para ese contexto, para esa aula. Y la otra característica es que sea factible y factible entonces, no se está diciendo que en un momento determinado esa factibilidad pueda mostrar resultados y eso es el proceso de investigación: una contratación de teorías con la realidad, y la realidad con la teoría, y en ese proceso vemos que realmente existe esa necesidad, al existir ésta, voy abordando una serie de acciones que van generando búsqueda, contratación en todo el proceso, para luego aplicar instrumentos, y después de allí acabar de determinar de allí, esa problemática, cuáles son las causas y las consecuencias que la problemática me está generando en el contexto, cuando encontramos esa problemática, analizamos los instrumentos que hemos aplicado y que pueden ser registros de observación, puede ser una encuesta, una entrevista, que me van a ir dando elementos de soporte para el trabajo que estamos realizando,

vamos realizando unas conclusiones, y al final unos resultados que luego permitan generar una propuesta de intervención.

Frente a esa pregunta se tendrán en cuenta otros criterios, dentro de esos criterios yo puedo decir que al generar un proceso de investigación, puedo hacer descripción. ¿Qué hicimos inicialmente cuando se entregó la hojita?

**ESTUDIANTES:** –Observamos

**PROFESORA:** –Recuerden que por allá decíamos que la investigación se puede hacer desde dos ópticas, una puede ser la realidad en la que estamos inmersos todos, pero una realidad que se está mostrando a diario con problemáticas que presentan nuestros estudiantes, en el aula de clase en el contexto educativo, pero por otro lado se puede hacer investigación desde la teorías ¿Qué significa eso? La investigación desde la teoría implica la revisión bibliográfica, mirar algunos postulados, autores, y a partir de allí quedan dudas inquietudes, entonces la inquietud es la que me lleva a investigar a hacer un análisis.

También se pueden hacer explicaciones. Los procesos de investigación implican esos criterios, explicaciones que nos permiten darle soporte al trabajo que se vienen haciendo, y mirar la realidad tal y cual se da, en cada equipo, en cada equipo ya se hizo un ejercicio de mirar, formular una pregunta, y mirar si dentro de la pregunta están estos elementos y continuar con el proceso, estos elementos generan la elaboración de un cronograma de trabajo que nos va llevando; necesitamos que los equipos de trabajo que se han conformado, sean equipos que tengan intereses frente a la problemática, nada gana si no hay el interés sino de dos personas, serían ellos los que trabajarían el proyecto, y las otras dos habría que empujarlas.

Los equipos de trabajo deben sacar tiempo extra, para empezar a direccionar justamente el trabajo y acciones frente a lo que se va direccionando.

**ESTUDIANTE:** –Se podría retomar un proyecto de los que ya está y desarrollarlo?

**PROFESORA:** –Recuerden, hay compañeros que llegan hasta la propuesta y ésta se queda allí, entonces queda abierto para que otros compañeros los retomen y desarrollen la propuesta.

Frente a la temática que tenían planteada, están queriendo decir que cambian ¿Por qué?.

**ESTUDIANTE:** –Si queremos trabajar con niños que tiene dificultades específicas, niños con necesidades educativas especiales.

**si analizamos el contexto del aula de clase, vamos a encontrar niños que tienen dificultades de aprendizajes, bien sea en las matemáticas, en la lectura o en la escritura, en la pronunciación o bien sea comportamentales, entonces podemos abordarlo**

**PROFESORA:** –Se quieren cambiar para eso en este momentito, el maestro debe tener competencias para trabajar con niños con NEE, y a la vez diseñar unos currículos pertinentes para atender estas necesidades. ¿Realmente a todo el equipo de trabajo le gusta la temática?

**ESTUDIANTES:** –Todos estamos de acuerdo, nos vamos a dividir el trabajo.

**PROFESORA:** –Algún equipo tiene dificultad?

**ESTUDIANTES.** –Usted sabe nosotros estamos trabajando la danza con los adultos mayores y tenemos una inquietud, pues los grupos hablan del trabajo con estudiantes, y nosotros estamos en otro, no sé.

**PROFESORA:** –Recuerden que los futuros maestros, inclusive los que ya estamos trabajando, debemos tener unas competencias, unas habilidades que nos permitan atender esas necesidades que hay primero en el contexto educativo, y dos, como desde el contexto educativo vendría una proyección a la comunidad, generando acciones para la atención a esa población que se convirtió en objeto de estudio para su equipo, como es la población del adulto mayor.

Inicialmente la actitud de algunos estudiantes cuando empezó la clase, era de no prestar atención, pues estaban haciendo otra cosa, en la medida que el material a observar circulaba, los compañeros se fueron acercando al trabajo

## OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA CLASE.

Los estudiantes expresan los siguientes planteamientos con relación a la clase:

El desarrollo de la clase implica la observación y lectura del material propuesto, se socializaran ideas que la profe amplió con su exposición, donde habló en gran parte del tema de la observación en correspondencia con la de formular preguntas, y que en un momento determinado llevan al trabajo, al planteamiento de una investigación por grupos como ella nos ha venido indicando.

Inicialmente la actitud de algunos estudiantes cuando empezó la clase, era de no prestar atención, pues estaban haciendo otra cosa, en la medida que el material a observar circulaba, los compañeros se fueron acercando al trabajo y comentaban entre ellos frente a lo visto, en su momento se dio la oportunidad para que los estudiantes expresáramos

detalles del material observado y la relación que se encuentra con la investigación.

En esta socialización de ideas se dan aportes importantes, como el del compañero Ricardo que expresa que “hay que fijarse muy bien en los detalles, o sea, de cómo de cosas tan insignificativas nos pueden llevar a algo, algo concreto, para sacar unas conclusiones”.

Se retoman las temáticas de la pregunta, desde dónde se puede hacer investigación en el contexto educativo, la profesora Viviana nos habló de todo el proyecto, nos empezó a dar una metodología que nos sirve para tener claro el tema, que tiene que tener claridad, pertinencia, factibilidad, al pasar unos minutos de la clase llegaron unos estudiantes y fue una interrupción, se habló del ejercicio anterior y frente al cual hubo diferentes respuestas nos habló de la descripción, la explicación, análisis, comparación y proponer como pasos que llegan al proyecto de investigación. La profe pregunta qué no tenemos claro, si hay preguntas, al parecer todo el mundo “estudiantes”, tienen todo claro pues no preguntaron, observando después, que no todos estaban tan atentos. Después nos dieron un ejercicio:

Priorización del problema, es lo mismo que hicimos en la clase pasada; ahora vamos a describir el problema de nuestro proyecto de investigación, pero se harán los grupos de trabajo.

Se cuestiona a los estudiantes frente a lo que opinan de la clase, y ellos responden que las clases han sido claras, precisas, el trabajo que realiza la profesora es bueno ya que se ve que maneja lo que hace, es seria, profesional, su lenguaje es claro, oportuno, pensamos que trabaja así porque es consciente de que el hecho de investigar es muy complejo y exigente en cuanto a lo que se quiere, por ello siempre nos está inculcando el trabajo en equipo, su metodología es buena e insiste mucho en la lectura y la escritura; es una persona responsable y sencilla. En ocasiones interfiere la actitud de algunos compañeros que no escuchan, interrumpen y molestan en algunas explicaciones que son importantes en este proceso de formación.

**Se cuestiona a los estudiantes frente a lo que opinan de la clase, y ellos responden que las clases han sido claras, precisas, el trabajo que realiza la profesora es bueno ya que se ve que maneja lo que hace, es seria, profesional, su lenguaje es claro, oportuno**

## CIRCULACIÓN DE SABERES

En este ir y venir de la investigación en el contexto cervantino el PEI, el currículo, los proyectos, y trabajos de investigación que orientan el trabajo institucional cobran vida y dan referencia del saber investigativo que circula en la institución

vez de carácter científico o pedagógico, eso lo dirá la exploración realizada al respecto y en la que se evidencia el diseño curricular de investigación como una herramienta esencial que pone a circular los desarrollos académicos en investigación desde el grado sexto (6°.) a Ciclo Complementario, inicialmente.

Este proceso curricular está planteado desde el PEI y el Plan de Estudio cervantino en los que se circunscribe la investigación como parte integral de todo un proceso reflexivo, sistemático, crítico y articulador de realidades, relaciones y conocimientos en todas las áreas y proyectos de la Institución, direccionado con una metodología etnográfica, descriptiva y referenciada en fases o momentos:

Una fase de iniciación que abarca los grados de 6°, 7°. 8°. Donde se hace una fundamentación teórica sobre investigación, sus características, elementos, metodología ; identificación de las partes del trabajo escrito: Cómo elaborarlos, cómo elegir el tema, definir subtemas, seleccionar información, organizarla, redactar un informe final. Elaboración de consultas, visitas a la biblioteca, cómo hacer una entrevista, preparar y elaborar informes orales y exposiciones. Actualizar permanentemente las normas Icontec (cuando sufren cambios).

En grado 9°. Se trabajan los conceptos de conocimiento y ciencia, clasificación y caracterización del conocimiento y la ciencia e identifican el objetivo de la investigación. ¿Para qué investigar? Se resalta también el trabajo de la lectura y la escritura en estos niveles como habilidades necesarias en el proceso de investigación.

En una segunda fase, la formación trabajada en la media vocacional, donde los estudiantes desarrollan actividades de campo relacionadas con observar, diseñar y aplicar instrumentos de recolección de información interpretación y análisis de resultados. En esta segunda

fase se presentó una brecha debido a que durante varios años en los grados décimos y once no se trabajaba el área, pues en el espacio dedicado a la misma (una hora de clase semanal) se determinó trabajar otra asignatura, de tal manera que esto generaba una dificultad para los estudiantes, ya que ellos en su mayoría decidían continuar el ciclo complementario y es aquí donde la investigación toma mayor relevancia por lo que los estudiantes en subgrupos deben trabajar un proyecto de investigación. Para el año lectivo en curso esta dificultad se supera retomando el espacio correspondiente a una hora de clase semanal para ir generando elementos, actitudes y habilidades investigativas en los futuros docentes en formación.

Se prosigue con una última fase, la de aplicación, proyectada al ciclo complementario y trabajada durante tres horas de clase semanales desde el primer semestre, aquí se genera la realización de trabajos de investigación pedagógica, cumpliendo en su totalidad con los requerimientos metodológicos y pedagógicos establecidos.

Es así, como los estudiantes organizados en diferentes subgrupos elaboran un proyecto de investigación, el cual se inicia con la identificación de un problema significativo para los estudiantes y la Institución, éste se irá trabajando desde la formulación de una pregunta problematizadora, la que implicará todo un trabajo que va desde la observación, la contrastación de diferentes teorías que serán el sustento del trabajo con la realidad, el diseño y aplicación de instrumentos, el análisis e interpretación de los mismos para determinar unas conclusiones y formular una propuesta de intervención y concluir así con la presentación de un informe macro que recoge todo el proceso adelantado por el equipo.

Es todo un diseño que propende orientarse por elementos de interrogación que plantean ¿Qué se debe hacer? ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué métodos y sistemas de organización se emplearán? ¿Qué se espera? ¿Qué actitudes, habilidades y competencias se desarrollarán? ¿Cuál es la realidad? ...elementos que se interrelacionan dan sentido e identidad específica al quehacer pedagógico e investigativo.

Proceso que se programa al iniciar el año lectivo haciéndole los correspondientes ajustes según las debilidades e implementando mejores estrategias, o reforzando lo planeado en el año anterior.

Las evidencias de todo este proceso se encuentran registradas en el diario parcelador del docente, en el que se lee cómo la docente trabaja la cátedra de investigación pues al revisarlo e interpretarlo se observa planeación del trabajo, secuencia y organización detallada por semestres así:

Un encabezamiento general que plantea el área, grado, la intensidad horaria, una justificación; seguidamente un eje curricular por cada semestre que orienta y enmarca las temáticas en torno al trabajo académico en el que se conceptualiza lo básico. Se continúa con un eje problémico o pregunta problematizadora que incita a la investigación y lleva a nuevos conocimientos en la clase, a la búsqueda de saberes, la generación de otras preguntas, actitudes, valores y compromisos.

Luego se plantean unos núcleos temáticos, los que se van desarrollando a través de diferentes estrategias metodológicas que parten del trabajo individual, grupal, lectura de materiales, exposiciones, socializaciones, que van recogiendo objetivos; competencias y estándares direccionadores del trabajo a corto, mediano y largo plazo. Actividades programadas que se evalúan a través de ensayos, evaluaciones parciales, talleres, trabajos grupales.

A nivel general, es el diseño de toda una programación detallada que en cada sesión de clase se va desarrollando con la prescripción del objetivo, competencia o estándar, actividades a direccionar, referencias bibliográficas, y espacios de observación en los que se escribe la fecha del tema trabajado y las anotaciones correspondientes para reforzar o recordar algo que queda pendiente. Ejemplo de esto, es el escrito que a continuación se referencia.

“El ambiente del aula de clase hoy es diferente; estaorganizado, limpio e invita al trabajo, hubo que esperar que llegaran los estudiantes para iniciar la clase. Habían pocos, otros tenían permiso para la realización de un trabajo relacionado con su práctica. Cuando están listos se lee un



mensaje de “cambio”, se reflexiona en torno al él; luego se prosigue con la clase en la que se habla del Marco teórico. Se presenta un inconveniente que viene del exterior y es el ruido de estudiantes que están por fuera de clase, aún así el trabajo continúa, los estudiantes resuelven el ejercicio.”

En la exploración de estas evidencias se observan también espacios sin anotaciones que dan la impresión de no haber trabajado, o el docente, no tuvo tiempo para hacer el ejercicio de sistematización de clase que acostumbra a realizar. Los elementos a resaltar en este ejercicio es que la maestra es ordenada, planea su trabajo, se intuye que tiene responsabilidad, compromiso y claridad frente a lo que hace.

Es de resaltar aquí, que la docente y los dos o tres docentes que trabajan investigación no son especialistas en este saber, llegaron allí más bien porque ésta llegó a ser un relleno o un complemento de la asignación básica a su cargo o por que dentro del perfil del docente se vio la capacidad que estos tienen para direccionar este tipo de trabajo o por su compromiso y responsabilidad frente a los que se les asignó.

Aprender a investigar investigando es uno de los procesos claves y ante los cuales la comunidad cervantina debe asumir el reto, planteando desde la reestructuración de las escuelas normales, pues para formar en y para la investigación se necesita actuar frente a una necesidad, una dificultad o un problema percibido y que afecta el quehacer diario de la institución y el maestro convirtiéndose así en la guía de un búsqueda que permita determinar cuales son los factores que inciden en esa problemática y como esta afecta a la comunidad o a un grupo de ella para concluir con alternativas o estrategias de mejoramiento para el contexto o los contextos afectados.

Es todo un proceso que abordan los estudiantes de ciclo complementario donde se sensibilizan, orientan, reflexionan, leen, escriben, realizan trabajo de campo, reciben acompañamiento y asesoramiento a las inquietudes y proyectos de investigación que propician el análisis y la interpretación de realidades y teorías abordadas por los estudiantes del ciclo complementario, quienes inician este proceso a partir del segundo semestre con la comunicación y socialización de los trabajos realizados, expresándose la factibilidad de los mismos y el papel que

cumplen los proyectos investigativos en el mejoramiento del quehacer educativo y de la institución. La mecánica de direccionamiento de todo este proceso implica la conformación de subgrupos de trabajo al interior de los ciclos y quienes desde su vivencia en la institución y las instituciones donde se proyectan, recogen inquietudes, necesidades, preguntas que maestros y estudiantes se hacen respecto de la realidad vivida o las teorías planteadas y es aquí, donde la observación, la imaginación, el asombro, la duda, la curiosidad...los conducen por el camino de la reflexión, de la indagación de la lectura y la escritura para entender lo que sucede en el aula de clase, en el descanso, en la institución. Proceso trabajado desde la parte teórica con la fundamentación de conceptos y elementos de la investigación a los cuales se les da coherencia con la parte práctica que los induce al trabajo de campo, al diseño y aplicación de instrumentos tendientes a la recopilación de información que aporte elementos al trabajo realizado; para ello hacen una interpretación, análisis de los mismos para sacar unas conclusiones a partir de los cuales se inicia otro proceso correspondiente a la intervención pedagógica del trabajo abordado.

**En los dos últimos años se está trabajando con asesores que fuera de tener un saber específico manejen, requerimientos investigativos para que las asesorías sean más efectivas**

Este proceso adelantado por cada subgrupo, recibe el acompañamiento por un lado, del maestro orientador del Área de Metodología de la Investigación y por otro, de asesores que pueden ser maestros de la institución o externos, quienes son seleccionados según la temática del equipo investigador es decir, que tenga conocimientos y maneje la temática objeto de estudio del grupo. En los dos últimos años se está trabajando con asesores que fuera de tener un saber específico manejen, requerimientos investigativos para que las asesorías sean más efectivas. El asesor de cada grupo diligencia unas guías evaluativas en las que sistematiza fortalezas, debilidades y oportunidades. Estas guías son entregadas al maestro orientador del área unas semanas antes de la socialización de los proyectos y ésta socialización se hace en el auditorio de la institución; a ella se convocan estudiantes de ciclo, docentes de la institución, padres de familia, y otros entes vinculados al contexto educativo y local; se invitan dos maestros externos y uno de la Institución para que hagan de jurados, se les explican los criterios evaluativos en torno a los cuales valoran el trabajo de cada equipo, quienes exponen

su proyecto en 20' y donde el jurado interroga al grupo dado el caso para al final emitir un juicio.

Este acontecer indica un trabajo investigativo en la Institución, lo que se reafirma con el informe que los pares académicos emitieron con respecto a la evaluación externa con fines de Acreditación de Calidad y Desarrollo en las Escuelas Normales Superiores donde expresan: “ La investigación es referente de calidad en la medida que contribuye a la creación de una cultura de la investigación a la generación de espíritu investigativo en los maestros en formación, apunta al desarrollo de la calidad educativa en dos dimensiones: una en cuanto crea las condiciones para que los alumnos realicen una reflexión crítica sobre su propio quehacer, otra relacionada con la Institución como ethos de aprendizaje en la medida que se asume como elemento transversal de su propio quehacer institucional” y los aspectos en los cuales se evidencia corresponden a “ejercicios de investigación del grado sexto”.

Exponen también que en la Institución existe “Un germen investigativo desde el nivel de básica secundaria hasta el ciclo complementario está integrado al desarrollo de los procesos curriculares, fomentando el espíritu investigativo de los maestros”.

Registrando el análisis de los trabajos de grado realizados por los estudiantes del ciclo complementario y los maestros, se lee en ellos la conjugación de metodologías que intentan comprender e intervenir la realidad, abordando un proceso investigativo inscrito más bien en lo cuantificable, ya que el trabajo es rígido, esquemático, formalizando los problemas de tal manera que se quedan cortos en su confrontación, y se restringe el alcance real de sus interpretaciones. Ejemplo de esto, son los trabajos de las cuatro primeras promociones quienes después de tener una temática específica trabajan su parte teórica (Marco teórico), pasando luego a una de trabajo de campo, en especial, diseño y aplicación de encuestas a las que se le hace un trabajo estadístico e interpretativo para de allí sacar unas conclusiones y luego generar una propuesta, que en estos casos quedaba allí, pues no todos hacían su respectiva aplicación ya que el tiempo y el activismo en que se mueve el ciclo y en general toda la Institución no se los permitió.

Saberes que circulan en la Institución y si bien no son el fuerte, dan indicios de que existe la necesidad de crear una cultura investigativa cervantina que redunde en la formación de un maestro con competencias y habilidades investigativas que pueda responder a las exigencias del mundo contemporáneo.

Recontextualizar el devenir o quehacer cervantino es una política urgente para la Normal, dada desde la reestructuración de las Escuelas Normales, quienes deben establecer un convenio con una universidad para que reciban el apoyo o asesoramiento en este proceso y es aquí, donde los cervantinos adolecemos de un gran acompañamiento ya que desde un inicio se han presentado debilidades en torno a esta exigencia. En primera instancia por que no se pudo establecer un vínculo con alguna universidad de la región. Por otro lado, se establece relación con una universidad que tiene su sede central en la Capital de la Nación. el acompañamiento giró en torno a diversas cualificaciones que presentaban nuevas miradas en torno al contexto educativo y en especial al cervantino, donde se enseñaba a “gente que no sabe.” Realmente, este fue un trabajo que giró más en torno a la comercialización de textos y de créditos por los cuales los docentes que los obtenían debían pagar por los mismos.

Aparece luego otra facultad “La Católica de Manizales” con una representante que ubica a la comunidad en qué y cuál es la razón del PEI, de algunas herramientas para el trabajo cervantino y partede una metodología inscrita en la investigación Acción Participación. Se establecen unas jornadas de trabajo que esbozaron un direccionamiento interesante, pero no hubo continuidad por parte de la universidad ni seguimiento, se plantearon unos compromisos “Yo mando” tu “mandas” pero no hubo ninguna comunicación, debido a que la Institución no tiene una cultura de comunicación vía Internet con la Normal, marginada a tal punto, que al momento ni siquiera se han conformado redes de maestros o estudiantes a nivel institucional, local, regional o nacional.

Estas alianzas giraron en torno al asesoramiento y cualificación docente, pero hasta allí, pues no ha habido un acompañamiento como tal, para repensar el quehacer cervantino.

## INTERPRETANDO

De la forma como se maneje el saber escolar depende que sus distintos actores puedan desarrollar actitudes, habilidades y competencias, en este caso investigativas, para formar un pensamiento crítico y analítico para desarrollar la capacidad, tomar decisiones autónomas y así hablar de una cultura investigativa, una educación y una escuela de calidad, en la que se posibilitan la creatividad de los actores, la integración entre la teoría y la práctica y el desarrollo de un conocimiento científico. Es por ello, que explorar detalle a detalle cómo se maneja la investigación, qué concepciones escolares e investigativas se tienen, qué relación existe entre este conocimiento, el maestro, los estudiantes y qué garantías ofrece la escuela para operar una cultura investigativa, llevó al presente estudio en el que las distintas voces de los actores, la revisión del PEI, el currículo, los proyectos, el diario parcelador y la filmación de una clase permitieron inferir que: Los maestros de la Normal en un porcentaje considerable, conocen el trabajo de investigación. En su momento, han recibido cualificación en este campo de distintas universidades, pero les ha faltado apropiación y compromiso para el proceso que la institución demanda hoy. Aún así, es evidente la falta de una cultura investigativa que trascienda el quehacer de los actores cervantinos, donde la investigación se vea como un proceso reflexivo, alcanzable que surja del interior institucional, del quehacer como maestros y del análisis de las realidades latentes en el contexto escolar, que pueden ser atendidas desde su cotidianidad, donde la aplicación de los conocimientos escolares transformen ese diario acontecer, estimulen la praxis, incentiven la imaginación, la creatividad procesos que se pueden fortalecer desde la formación inicial para que luego puedan proyectarse, en las aulas como práctica pedagógica. Es allí donde la investigación entra en un juego coherente entre lo teórico y lo práctico rompiendo con los paradigmas impuestos y donde los obstáculos presentados pueden ser vistos como unas verdaderas oportunidades de inclusión de este proceso al quehacer escolar.

Así mismo, los estudiantes evidencian en sus respuestas una buena apropiación del saber investigativo que circula en la Institución, esto se refleja en la forma de conceptualizarla, en verla como un referente de

**Consideran que la metodología empleada para el trabajo investigativo desde el contexto del aula en ocasiones es buena, para otros es aburrida, por que sólo se acumula información y la parte práctica no es tan trascendente**

calidad para el avance y desarrollo escolar, para su proyección como futuros docentes.

Por otro lado, algunos creen que la investigación se inicia en ciclo complementario, ya que en el bachillerato solamente ven teoría a diferencia del ciclo, que es donde se hace trabajo de campo, de investigación, y asocian los proyectos de aula con procesos que se acercan a lo investigativo.

Consideran que la metodología empleada para el trabajo investigativo desde el contexto del aula en ocasiones es buena, para otros es aburrida, por que sólo se acumula información y la parte práctica no es tan trascendente, por lo que sugieren que para ello el docente se arriesgue a nuevas cosas, que las haga divertidas, didácticas .

De igual forma piensan que un verdadero proceso investigativo debe generar en ellos actitudes investigativas, capacidad para leer la realidad en la que están inmersos y poder atender las necesidades o problemas del contexto, inquietudes que los deben llevar más allá de lo aparente, de lo común y corriente, pero que en contraste con estas expectativas muchos de los compañeros no se sienten tocados, pues algunos sólo adelantan el proceso por cumplir con una parámetro, por acumular información y no saben como aplicarla.

Expresan también que hay una serie de tropiezos que impiden el avance de los procesos investigativos, como la falta de apropiación de todos los actores, la falta de colaboración de los directivos, el desconocimiento por parte de la bibliotecaria sobre los textos y trabajos que reposan en los anaqueles impidiendo su revisión y consulta; la disponibilidad de tiempo, la falta de recursos, la pereza mental de algunos de los actores, la cotidianidad de trabajos y actividades que hay que direccionar al interior de la Institución que han hecho carrera, y no aportan elemento alguno a la esencia de la escuela, promoviendo acciones aisladas que van en detrimento de la calidad educativa.

La clase del maestro es un medio que refleja el manejo o circulación de uno elementos o saberes investigativos, que si bien, no generan un trabajo institucional, es el aporte que intenta incentivar, motivar o generar un espíritu investigativo desde el aula de clase, en la que la

maestra procura acercar al estudiante a este proceso desde los elementos de observación que le permitan una mirada distinta de la realidad; la cual en su momento debe ser problematizada. En este sentido la explicación dada por el docente tiene lógica y coherencia; su discurso es interesante, expresa con claridad y propiedad el contenido trabajado, teóricamente se da un manejo apropiado de la temática aunque en la parte práctica hace falta el ejercicio que lleve al estudiante a ubicarse frente a la teoría manejada. De esta manera, la clase es expositiva en su mayor parte, la explicación dada va acompañada de apuntes claves que consigna en el tablero y que evidencian un conocimiento académico o científico manejado por el maestro.

En esta clase la actitud del estudiante es de interés, - en un gran número de estudiantes -, aunque muy pocos participan y los lo que hacen, expresan ideas con propiedad, otros toman apuntes y la pasibilidad de otros es clara.

En este sentido los estudiantes opinan que la clase del docente es buena pero que debe arriesgarse a cosas nuevas, jugosas, debido a la forma expositiva y poco dinámica de algunas de ellas.

En el desarrollo de la clase se evidencia una serie de dificultades como el ruido externo del aula, ocasionado por los estudiantes que en su momento no tienen clase, además, porque es un espacio cercano a la cafetería, ruido que de alguna manera interfiere con el trabajo de clase, pues genera distracción de los educandos.

En cuanto a la evaluación de la clase, no hay una actividad como tal, que evidencie un proceso evaluativo; lo que se refleja en su desarrollo, es una serie de preguntas que el maestro hace y el estudiante a su libre albedrío responde.

Algo para resaltar del maestro es que lleva un diario pedagógico en el que se esboza toda una estructura curricular de la que trabajará por semestres, pero también el desarrollo de una temática; a estos elementos les anexa unas observaciones relacionadas con lo que hace en clase, cómo lo hace y algunas notas en las que trata de recordar o reforzar elementos que necesita para clases posteriores o escribe vivencias de la clase que impactaron o generaron dificultad. Estas notas se

convierten en el medio para llevar a cabo una investigación, las cuales al retomarlas generan un estímulo para el pensamiento, permiten hacer comparaciones, observar, analizar, evaluar, reseñar y reconsiderar ideas recopiladas tiempo atrás.

Es de anotar, que en la Institución se ha generado una serie de actividades tendientes a desarrollar un espíritu científico especialmente en los estudiantes desde el grado sexto al ciclo complementario, para ello, hay diseñado un currículo y unos proyectos que recogen esta inquietud, pero que se quedan cortos, pues estos deben estar diseñados y aplicados desde el preescolar a la vez que comprometan a todos los actores escolares.

En cuanto a los proyectos investigativos realizados por estudiantes y maestros se determina que éstos en su mayoría, son proyectos pedagógicos o de intervención debido a que no hay equilibrio entre lo teórico y lo práctico por la metodología rígida y esquemática que los enmarca. Se podría decir que habría investigación científica y o un acercamiento, que desde el año escolar anterior se está tratando de implementar.

## CONCLUSIONES

De manera específica pueden plantearse las siguientes conclusiones:

Este proceso de investigación en el contexto cervantino permite deducir que aunque haya circulación de unos saberes y elementos investigativos incipientes, o que haya un germen investigativo, no existe en la Normal una “cultura de la investigación” lo que se evidencia en:

-El lenguaje de algunos actores entrevistados es restringido, se nota la falta de apropiación y fundamentación, debido a que no hay un manejo claro de conceptos, fallan los procesos de lectura y escritura, la apropiación de técnicas y procedimientos en cuanto al área.

-En el discurso recogido a través de las entrevistas a los diferentes actores, no se percibe un ambiente escolar investigativo; más bien, a lo que se refiere es que la investigación es algo inalcanzable y muy complicado de abordar por el asignaturismo, la falta de tiempo, la falta de recursos, el activismo en que se mueve la Institución, la falta de actitud



y compromiso de algunos actores y el marcado individualismo, que no permite la conformación de equipos que lideren procesos investigativos; reflejo de ello, es el trabajo con proyectos pedagógicos y de aula.

-Se cree que el proceso investigativo viene de afuera y no surge de un interés académico. Se espera que alguien o algo ilumine la investigación. Es así como la investigación es relacionada con la práctica docente pero no conscientemente sino como un punto de referencia que es abordado sólo por el ciclo, porqué desde allí se adelantan procesos de observación, elaboración de diagnósticos, aplicación de instrumentos y otros, que en últimas, les dan elementos para el reconocimiento de una temática o problemática que direcciona el trabajo de grado.

-A pesar de que la Institución ha recibido cualificación de algunas universidades, se devela la ignorancia y la falta de compromiso para asumir este reto, y romper esquemas que les permitan dialogar con los saberes brindados por las instituciones vinculadas.

-Los procesos de investigación se dan sólo desde el grado sexto hasta el ciclo complementario, sin tener en cuenta para ello la básica que es de donde debe salir el semillero.

-El trabajo de investigación abordado desde el aula adolece de una didáctica y unas estrategias lúdicas que le permitan ser agradable, dinámica, que encarrete y enamore a todos sus actores.

-Los trabajos de investigación realizados en la Normal, tienden a la investigación cuantitativa por el esquema rígido que se sigue para el trabajo, la cual responde a una estructura tendiente a la elaboración de proyectos pedagógicos de intervención y no a una investigación científica escolar.

-El trabajo adelantado en el Ciclo Complementario está concebido en un espacio de tiempo académico, este está orientado por un docente desde el trabajo del aula de clase, quen a la vez recibe acompañamiento de otros maestros que asesoran los pequeños subgrupos que se organizan para trabajar los proyectos concebidos por cada equipo. Es un asesoramiento que implica que el docente que lo realice, tenga el saber sobre la temática de trabajo del grupo que asesora y fuera de esto, que

**Los trabajos de investigación realizados en la Normal, tienden a la investigación cuantitativa por el esquema rígido que se sigue para el trabajo**

tenga el conocimiento de pautas investigativas para que las asesorías sean efectivas y redunden en un buen acompañamiento.

-En cuanto a los trabajos adelantados por los estudiantes del Ciclo Complementario, no hay en la Institución un análisis de los mismos, que exprese los saberes que allí se plasman, como es su calidad y el aporte que hacen al mundo escolar objeto de estudio.

-El o los maestros que trabajan los procesos investigativos en la Institución, evidencian que su formación específica no corresponde a este saber; están allí supliendo necesidades que la ley 115, el decreto 3012 y el PEI, establecieron como componente de las Normales reestructuradas, es decir, es un área que se da como complemento de la asignación académica de los docentes, quienes la asumen con actitud, compromiso y responsabilidad.

## POLÍTICAS

Para generar una cultura de la investigación en el contexto cervantino se hace necesario desarrollar las siguientes políticas:

1. Realizar talleres de sensibilización y concientización frente al proceso de investigación, buscando incluir el interés y la capacidad de participación en procesos investigativos relevantes para la comprensión del medio social y del quehacer pedagógico tendientes a mejorar la calidad educativa institucional.
2. Conformar equipos y/o redes de maestros, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa para que direccionen procesos investigativos.
3. Intercambiar saberes a través de conexiones con otras instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales que enriquezcan el trabajo investigativo institucional.
4. Direccionar un currículo investigativo pertinente para el contexto, que se identifique en su responsabilidad frente a la sociedad, al estudiante, al conocimiento, a la ciencia y a la cultura; que garantice la aplicación del conjunto de conocimientos, teorías y discursos resultan-

tes de la observación, la reflexión, la problematización, la comprensión y la explicación de la acción educativa.

5. Conformar un comité de investigación interdisciplinario que transversalice todas las áreas.

6. Diseñar una estructura organizativa que movilice la investigación en todo el contexto cervantino.

7. Implementar por medio de talleres la cultura de la investigación acorde con el currículo planeado.

8. Asignar un presupuesto que incentive el trabajo investigativo y lo garantice.

9. Una cultura de la investigación en el contexto cervantino, debe estar fortalecida por la formación de maestros y estudiantes lectores y escritores, que puedan responder a las exigencias actuales y que puedan incorporarse a la sociedad del conocimiento.

10. Por último, Revisar y evaluar permanentemente el proceso.

Para que todas estas recomendaciones tengan una verdadera factibilidad en el contexto cervantino se hace indispensable, que todos los actores tengan una actitud positiva, de compromiso, estar dispuestos al cambio y así armar planes, programas y proyectos que direccionen el trabajo investigativo cervantino.

## REFERENCIAS

- Bonilla, E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Muñoz, J. y otros. (2001) *¿Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación?* Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Parra, R. (1996). *La Escuela Urbana*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Parra, R y otros. (1992) *Tres talleres: Notas para Pedagogía de la Investigación Etnográfica en la Escuela*. Santafé de Bogotá.

**Una cultura de la investigación en el contexto cervantino, debe estar fortalecida por la formación de maestros y estudiantes lectores y escritores**

Vasco, E. (1988). *La investigación como factor de mejoramiento cualitativo en la educación*. Bogotá: Colegio Cafam.

# LA INVESTIGACIÓN

## EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE GIGANTE

### PRESENTACIÓN

**L**a Escuela Normal Superior como Institución formadora de maestros de alta calidad, para el ciclo de Preescolar y básica primaria, se ha dado a la tarea de liderar procesos de transformación que repercutan significativamente en el proceso enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que es ella la encargada de transformar la cultura escolar. Esa transformación se logra sólo a través de resultados específicos en cuanto a procesos pedagógicos los cuales deben partir de un cuestionamiento crítico para encontrar soluciones acertadas. Por esta razón desde el Ministerio de Educación Nacional, se viene gestionando parte de esa transformación a través de un trabajo de investigación con el cual se indaga por la forma en que se orienta la cátedra de investigación en la Escuelas Normales y todo lo que gira en torno a ella. Se trata de contestar la pregunta ¿Cuáles son los contenidos, el funcionamiento y el resultado de los espacios de investigación en la Escuela Normal, en cuanto a su calidad científica y su capacidad de servir al maestro para entender el contexto social en que se trabaja?

Por lo anterior se considera de suma importancia hacer parte de este proyecto, como aporte valioso para la formulación de políticas, las cuales conllevan a la elaboración de un currículo que sea pertinente a cada Escuela Normal; teniendo en cuenta que cada una de éstas se

#### *Autores*

SARITA LAVAO  
CAMACHO  
ROSA MARÍA  
BLANCO  
ROSANA CORTÉS  
CON LA  
COLABORACIÓN DE  
GLORIA ESPITIA

desenvuelve en un medio diferente, y por ello, se hace prioritario empezar por reconocer las necesidades y expectativas de los estudiantes, maestros y comunidad en general.

En el siguiente trabajo se presentará un informe detallado y preciso de la forma en que se orienta la cátedra y se hace el trabajo de investigación en la Escuela Normal Superior de Gigante, mirado desde la visión de los estudiantes, de los profesores, de los egresados del Ciclo Complementario y de la Rectora; como también se han tenido en cuenta otros aspectos que hacen parte de este trabajo tales como, el Proyecto Educativo Institucional, el Convenio que se tiene con la Universidad Sur colombiana y los proyectos de investigación que se han realizado en la Institución a partir del año 2000. Para recolectar la información necesaria se realizaron encuestas, entrevistas, conversatorios; se hizo revisión de documentos y observación directa tanto de la forma como se orientaba la clase como del trabajo de campo realizado por los estudiantes.

Este informe se encuentra organizado en cuatro capítulos que contienen la siguiente información:

En el primer capítulo “Ubiquémonos en nuestra Institución” se describe la ubicación de la Escuela Normal Superior de Gigante, como también la relación geográfica de las ocho escuelas asociadas a ella, junto con un relato de la historia cultural de la investigación realizada allí.

En un segundo capítulo titulado, “Qué se piensa y qué se hace con la investigación?” se encuentra la biografía del profesor que orienta la cátedra de investigación, luego se presenta la transcripción de una clase dictada por el maestro, en seguida una encuesta realizada a los estudiantes y por último, se presenta la percepción del equipo investigador con respecto a lo observado.

En un tercer capítulo que lleva por nombre “Los documentos soporte y guía de la Institución” se hace un relato del convenio que se tiene con la Universidad. Para conocer los diferentes puntos de vista con respecto a la función que cumple ese centro universitario a través de ese convenio, se realizaron encuestas a la Rectora de la Institución, Sor Clara Rojas y al encargado de liderar el convenio por parte de la Uni-

versidad, Profesor Juan Manuel Perea, para concluir con las opiniones con respecto a ese convenio.

En segunda instancia, se realiza un estudio del Proyecto Educativo Institucional, en el cual se hace énfasis en recordar que éste es la columna vertebral de la Institución. Para concluir, se presenta una síntesis de lo que es el plan de estudios de la Institución y así, visionar claramente la forma en que se desarrolla la cátedra de investigación.

Ya en el cuarto capítulo titulado, “Los proyectos de investigación”, se realiza una descripción sintética de todos los proyectos realizados por los estudiantes de la básica, de la media y del Ciclo Complementario. Para cerrar este capítulo se realiza una conclusión de los trabajos realizados.

## LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR ENTRE EL 2000 Y EL 2004

La Escuela Normal Superior en cumplimiento de su misión como formadora de maestros, ha venido planteando y ejecutando diferentes acciones en torno a la práctica de la investigación, entendida ésta como un componente que forma parte sustancial de la propuesta organizacional de la Institución y apoyada en las exigencias plasmadas en los decretos 3012 y 272 de 1998 expedidos por el Ministerio de Educación Nacional que busca hacer realidad la articulación entre docencia e investigación, otorgando un lugar central a la pedagogía como saber fundante del maestro y la investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico. Después de autorreflexiones entre el colectivo docente, en el año 2001 se asume la investigación en la Escuela Normal Superior como un eje transversal desde el preescolar hasta el Ciclo Complementario de formación docente y se planteó la pregunta:

“¿Qué maestros debe formar la Escuela Normal Superior de Gigante?”

Para ello se trazó la justificación, el objetivo general, los objetivos específicos y una propuesta metodológica de trabajo por niveles con un problema a investigar así:

1. En el nivel de preescolar: ¿Quién y cómo es mi maestra?
2. Nivel Ciclo de primaria: ¿Cómo hacer de mi escuela un lugar agradable?
3. Nivel ciclo de secundaria: ¿Quiénes han sido y cómo son los maestros de mi pueblo?
4. Nivel media académica: ¿Cuál ha sido la participación de las escuelas en la vida de mi pueblo?
5. Ciclo Complementario: ¿Qué es el premio compartir?

El colectivo docente de cada nivel se constituyó en equipo orientador y asesor y desde cada una de las áreas se diseñaron los instrumentos necesarios para la recolección, selección e interpretación de la información y la elaboración del informe final.

Al culminar el año lectivo se efectuó una jornada de socialización de los procesos realizados y los logros alcanzados. Allí cada colectivo expuso en forma general qué y cómo se había hecho el trabajo en cada uno de los niveles. Además de entregar los informes, se concluyó que durante el año se había generado una cultura investigativa y se había cumplido con la intención de la transversalidad.

Durante el año 2002 la propuesta investigativa se enfocó en el mismo problema general del año anterior pero con el nivel de la media académica se pretendió seguir la línea llamada “Cómo rescatar la identidad del ser maestro”, y al realizarse un discernimiento se llegó a la conclusión del papel que debe cumplir el maestro frente a la comunidad circundante y por esto se propuso el proyecto de investigación enfocado hacia la preservación de la quebrada la Guandinosa, que es la que surte de agua a la región. La pregunta problematizadora es: ¿Cómo contribuye la Escuela Normal en la conservación de las fuentes hídricas propias y de la comunidad circundante, con miras al mejoramiento de la calidad de vida?

Al finalizar el año se realizó una socialización general en donde se dio a conocer el resultado de la investigación y lo más significativo que se encontró fue que un afluyente de dicha quebrada no existía como ría-

**¿Cómo contribuye la Escuela Normal en la conservación de las fuentes hídricas propias y de la comunidad circundante, con miras al mejoramiento de la calidad de vida?**



chuelo, sino que se formaba de las aguas contaminadas que emanaban de los lagos del entonces llamado IMPA.

Con los estudiantes del Ciclo Complementario de formación docente se adelantó un trabajo específico que se tituló “El aprendizaje en los niños” y se planteó como problema: ¿Qué estrategias favorecen el aprendizaje en los niños de preescolar y básica primaria de la Escuela Normal Superior de Gigante? Para su desarrollo se contó con los conocimientos que sobre metodología de la investigación habían recibido los estudiantes en el semestre anterior, y con base en ello, se diseñó la propuesta que determinó el título, el problema, la justificación y los objetivos. Posteriormente, se adelantó todo lo correspondiente al marco teórico y al diseño metodológico para la recolección e interpretación de la información. El resultado se concluye en una serie de sugerencias para el desarrollo del proceso de aprendizaje en los niños de preescolar y primaria de la Institución.

En este mismo año se efectuó la visita de los Pares Académicos a quienes el MEN les encomendó la misión de verificar los procesos que se adelantaban en la Institución, con miras a otorgarle la Acreditación de Calidad y Desarrollo; y su recomendación en cuanto al referente Investigación Educativa fue:

- “Es imprescindible en la propuesta de formación de maestros, desde el desarrollo curricular, fundamentar una cultura investigativa mediante la conformación de colectivos docentes que apoyen los procesos de investigación formativa y que faciliten la articulación entre la teoría, la praxis y el informe final.
- Resignificar lo que es construcción de una línea investigativa y replantear su proceso”.

La universidad Sur Colombiana, institución de educación superior con quien se tiene el convenio, inicia un proceso de asesoramiento y se encamina la revaloración de la línea investigativa denominada “Identidad del maestro de la Escuela Normal Superior” y en el plan operativo se incluye:

**¿Qué estrategias favorecen el aprendizaje en los niños de preescolar y básica primaria de la Escuela Normal Superior de Gigante?**

- “Es referente de calidad en la medida que contribuye a crear una cultura de investigación y a la generación del espíritu de investigación en los maestros en formación.

- Apunta al desarrollo de la calidad en dos dimensiones: una en tanto crea las condiciones para que los estudiantes realicen una reflexión crítica sobre su propio que hacer; otra relacionada con la institución como ethos de aprendizaje en la medida en que se asume como elemento transversal de su propio que hacer institucional.”

Se propusieron como metas:

- Apropiación de elementos básicos, teóricos sobre investigación educativa.

- Resignificación de la investigación educativa en la Institución de acuerdo con las orientaciones recibidas y a la experiencia adquirida.

- Elaboración de proyectos de investigación desde diferentes áreas:

Surgieron entonces los siguientes proyectos:

- Implementación de nuevas tecnologías en la enseñanza de la matemática y la física.

- Ética y valores, resolución de conflictos.

- Medio ambiente y comunidad educativa.

- Avances de la implementación de la propuesta alternativa del Desarrollo del potencial de Inteligencia y del Pensamiento Divergente en la Escuela Normal Superior de Gigante.

Cada uno tuvo su propio proceso y a medida que avanzaban se presentaban los logros alcanzados.

Durante el año 2004, a la par con la continuación de las propuestas anteriores, se adelantaron trabajos con los estudiantes de décimo y undécimo.

El problema que abordaron los grados décimos fue: “En qué estado se encuentran los distintos aspectos del desarrollo de los niños de primaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior? Con el grado undécimo la pregunta problema abordada fue: “Cómo aprenden los niños de las subsedes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante?” Las dos propuestas se realizaron desde área de pedagógicas y permitieron el alcance de varias de las metas propuestas en el plan operativo de investigación para el año.

En los últimos dos años, y como consecuencia de diferentes factores, como el cambio de rectora, la muerte del maestro que orientaba la investigación y otras dificultades más, la línea de investigación sufrió un debilitamiento que no permitió ni la continuidad de la que se estaba adelantando, ni nuevas propuestas. En el momento, ante la preocupación y el interés por retornarla como una necesidad y como factor esencial de calidad, se están adelantando reflexiones y propuestas que permitan reiniciar el proceso. A partir de esto, se han creado equipos con colectivos de docentes que han iniciado una labor investigativa desde cada área, pero de la cual no se encuentran aún evidencias, puesto que es apenas el comienzo de este nuevo camino que se pretende recorrer.

Además de la mano con el Ministerio de Educación Nacional se ha iniciado un trabajo liderado por las docentes, Rosana Cortés, Rosa María Blanco y Sarita Lavao Camacho, a partir del mes de agosto del año 2005 en Paipa Boyacá, que busca determinar cuáles son las realidades del trabajo que se realiza en los espacios de investigación en las Escuelas Normales Superiores en el marco del proyecto de “Diseños curriculares de formación inicial de maestros con pertinencia al sector rural”.

Con este trabajo se pretende describir la forma en que se realiza la investigación en nuestra institución y para ello se siguen las indicaciones dadas por el profesor Rodrigo Parra Sandoval, a partir de la revisión de:

- El Proyecto Educativo Institucional.
- El convenio que se tiene con la Universidad Sur Colombiana.

**En los últimos dos años, y como consecuencia de diferentes factores, como el cambio de rectora, la muerte del maestro que orientaba la investigación y otras dificultades más, la línea de investigación sufrió un debilitamiento que no permitió ni la continuidad de la que se estaba adelantando, ni nuevas propuestas**

- Una clase dictada por el maestro que orienta la cátedra de investigación.
- Y se realizan entrevistas para conocer los diferentes puntos de vista frente a este aspecto.

## QUÉ SE PIENSA Y QUÉ SE HACE CON LA INVESTIGACIÓN

Para conocer la forma en que se hace la investigación en nuestra Institución, se hace necesario dar a conocer primero la vida del maestro que la orienta: ¿Quién es Eduardo Garzón? Eduardo Garzón Sánchez, recibió el título de licenciado en Ciencias de la Educación, en Biología y Química de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Inició su experiencia como docente en el Colegio La Gaitana de Timaná – Huila en el año de 1.987, posteriormente trabajó en el Colegio Cooperativo de Salado blanco desde el año 1.988 y ya en 1.995 pasó al Colegio Jorge Eliécer Gaitán de Potrerillos en Gigante, para llegar en Septiembre del año 2002 a la Escuela Normal Superior de Gigante donde actualmente se desempeña como docente del Área de Química en el Grado 10° y de Investigación en el Ciclo Complementario. Allí llegó gracias a una propuesta que la Rectora del momento le hizo para completar su carga académica debido a la salida de la profesora Gloria Espitia. En este cargo, lleva dos años, pues anteriormente no había orientado la investigación como área sino elaborando algunos proyectos. Los únicos estudios que ha realizado en investigación los hizo en su tiempo de estudiante en la Universidad, pues allí había un área específica en este tema y ésta se extiende a las demás, en las que se ejercita; nutrición, botánica, etc. Ha realizado algunos talleres sobre investigación y leído libros acerca del tema. Ha encontrado problemas graves para orientar el área pues los estudiantes carecen de bases que debían obtener desde la media vocacional, además el tiempo no es suficiente y hay mucha heterogeneidad en el grupo, por ello los logros que se han alcanzado son muy pocos y las estrategias utilizadas como aprender haciendo, realizar plenarias, socializaciones, incorporación de experiencia prácticas no son suficientes para alcanzar los objetivos propuestos.

Considera que la investigación es fundamental en la preparación del futuro maestro porque posee elementos generales que lo conducen a desarrollar estrategias para subsanar las dificultades que se les presentan en la práctica y con ello, llegar a ser maestros de alta calidad.

Es necesario resaltar la validez y la importancia que él otorga a la investigación, a pesar de reconocer las dificultades y deficiencias que esta tarea conlleva, debido a muchos factores tales como:

- Que los estudiantes carecen de bases necesarias para iniciar el trabajo de investigación, pues ellas deberían adquirirse en la educación básica.
- Que el tiempo no es suficiente para desarrollar los proyectos que se planean.
- Que la heterogeneidad del grupo en cuanto a conocimientos no permite avanzar en los contenidos.

A todo esto atribuye que “los logros que se han alcanzado son muy pocos y que las estrategias utilizadas son insuficientes, y si a esto se le agrega la falta de interés por parte del estudiante obtendremos un resultado poco favorable”.

#### DESCRIPCIÓN DE LA CLASE OBSERVADA:

Para tener una visión más clara de la forma en que los estudiantes reciben la orientación de la cátedra de investigación y de cómo se ha llevado ese acompañamiento, se presenta a continuación la descripción de una clase realizada el día martes 12 de octubre de 2005, desde las 3:15 hasta las 4:15.p.m.

Para realizar la observación de la clase en ese horario, las investigadoras que cumplían con la función de observadoras, es decir, Sor Rosa María Blanco y Sarita Lavao Camacho llegaron hasta el salón de clase, el cual está ubicado en un sitio llamado el caracol de la Institución, que recibe ese nombre por la forma tan particular de las escaleras, lugar que queda realmente retirado en relación con la sala de profesores, lo cual hace que se pierda tiempo en su desplazamiento, además, esa tarde el profesor quien se encontraba fuera de allí llegó un poco tarde

**Cuando el profesor ingresó, saludó, pero los estudiantes estaban más interesados en ver caer la lluvia, que en recibir la clase, y a pesar de solicitarles en reiteradas ocasiones, de una manera muy cortés que ingresaran al salón, no lo hicieron ni a tiempo, ni con agrado**

debido a que estaba cayendo un aguacero realmente fuerte, lo cual dificultó aún más el comienzo a tiempo de la sesión.

Cuando el profesor ingresó, saludó, pero los estudiantes estaban más interesados en ver caer la lluvia, que en recibir la clase, y a pesar de solicitarles en reiteradas ocasiones, de una manera muy cortés que ingresaran al salón, no lo hicieron ni a tiempo, ni con agrado, entonces el maestro esperó a que se acomodaran lo cual hicieron con mucho desgano. Conformaron grupos de cuatro, cinco y seis personas, dependiendo del número de integrantes de cada equipo de trabajo. Es importante dar a conocer que en el mismo grupo se encontraban los estudiantes del primero y tercer semestre en un sólo grupo pues recibían la misma clase y en el mismo horario.

Cuando ya se encontraban ubicados el profesor los saludó y se dio inicio a la clase con un retardo de 30 minutos aproximadamente y es cuando el profesor empieza a explicar la forma en que se trabajará. Para ello se levanta de su puesto y escribe en el tablero las siguientes palabras: variable e idea, a continuación sugiere que en forma voluntaria un representante de cada equipo salga y exponga lo que hasta el momento han hecho de su trabajo y además, explique cómo está llevando el diario de campo.

Entonces se levanta el estudiante John Arley Estrada y comienza diciendo:

- Nosotros escogimos como tema para investigar, la disciplina, y hemos trabajado las siguientes variables: La atención, los factores externos e internos que influyen en la indisciplina.

**PROFESOR:** –Recuerden el esquema que se presentó para elaborar las variables y llegar a formular una hipótesis. El cual es el siguiente: IDEA—JUSTIFICACIÓN—HIPÓTESIS—MARCO TEÓRICO— DISEÑO EXPERIMENTAL. Después de conocer el esquema les sugiero cambiar las variables las cuales no corresponden con la hipótesis.

**JOHN ARLEY AGREGA:** –No tengo claro qué son las variables, puesto que usted no nos ha explicado con ejemplos claros lo que son las variable internas y externas, por eso no tengo claridad.

**LEIDY VIEDA:** –Yo tampoco he entendido muy bien el problema de las variables.

**PROFESOR** interviene para decir: –Les coloco un ejemplo: si hablamos del juego, y proyecto hacer una recreación antes de la clase, pero resulta que en ese momento está lloviendo, qué pasa con la intención es interna o externa la variable?

**JENNIFER SÁNCHEZ:** –Es una variable interna por que influye directamente en la actividad.

**PROFESOR:** –No, es una variable externa puesto que el juego es el mismo si hace mucho sol o hace frío.

**MARÍA FERNANDA JIMÉNEZ:** –No he logrado entender el problema de las variables. Quisiera ejemplificar mucho más a ese respecto pues no me siento capaz de aplicar ese concepto.

**PROFESOR:** –Está bien, entonces continuemos con su grupo Mafe, y así con su ejemplo se hará la respectiva corrección.

**MARÍA FERNANDA** se levanta e inicia su exposición explicando que su grupo tomó como tema de investigación “La recreación como ayuda en el aprendizaje”.

En ese momento Yudi Pitta corre su pupitre para acercarse al profesor y le pregunta:

**JUDY:**– Profe se siente incómodo por la presencia de los observadores?

**PROFESOR:** –No para nada, luego sonrió.

Después de hacer la observación de la clase es importante presentar una opinión desde la óptica de las observadoras. En el momento en que el profesor desarrolló el esquema de la investigación, - anotó en el tablero la palabra, idea -, justificación e hizo cuatro guiones en el tablero, los cuales hacían referencia a las variables que se debían manejar para elaborar la hipótesis. Seguidamente, en el momento en que los estudiantes hicieron las preguntas hizo falta conceptualización clara con respecto a algunos términos como por ejemplo, variable dependiente o independiente.

A pesar de esta dificultad el profesor se nota muy asequible, amable y eso facilita la intervención de los estudiantes, quienes realizan las preguntas sin ningún tipo de inhibición, pero a través del lenguaje no verbal se muestra inseguro frente a la temática y no tiene claridad en el momento de contestar las preguntas hechas por los estudiantes, y

en el momento en que los estudiantes hicieron las preguntas hizo falta conceptualización clara con respecto a algunos términos como por ejemplo, variable dependiente o independiente

sobre todo, no enfatiza en la pauta central que deben seguir los estudiantes en el momento de desarrollar su proyecto. Además los recursos bibliográficos y las ayudas educativas que está manejando son muy pobres, puesto que sólo utiliza el tablero y el marcador, no anima con su actitud al estudiante, puesto que su tono de voz es monótono y se rige a través de un monólogo.

En cuanto a los estudiantes, éstos asumen actitudes diferentes en cada caso, pues sólo tres o cuatro demostraban interés, haciendo preguntas o cuestionando su propio trabajo, los demás estaban distraídos, no preguntaban nada y claro su interés por la clase era nulo; hasta su postura corporal era incorrecta y se percibía gran desmotivación, pues no respondían a los cuestionamientos a los que el profesor los invitaba con mucha frecuencia, a pesar del esfuerzo que él hacía por centrar su atención.

#### ENTREVISTA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES QUE RECIBIERON LA CLASE.

Para continuar el trabajo se dará a conocer la percepción crítica que tuvieron los estudiantes que recibieron la clase a través de una entrevista, en la cual se les preguntó acerca del tema que había desarrollado el maestro en la clase, y todos coincidieron en decir que las variables dependientes e independientes y la hipótesis, y que el profesor había tratado ese tema con el fin de clarificar los pasos que se deben tener en cuenta en la realización de proyectos de investigación que estaban adelantando por grupos.

Luego se indagó acerca del énfasis que había hecho el profesor en el momento de tratar las variables y ellos argumentaron que ese era el eje del trabajo de campo que había dejado, “además no tenemos claro la diferencia entre variables independiente o dependiente”.

**“además no tenemos claro la diferencia entre variables independiente o dependiente”**

Al preguntar sobre los aciertos que habían identificado en la explicación del profesor, argumentaron que no habían encontrado muchos, puesto que “El maestro no tiene dominio ni claridad del tema”, según explica María Fernanda Jiménez. En lo que sí hace claridad, es en la



importancia que tiene el manejo de las variables para formular una hipótesis coherente.

Se hace indispensable conocer la forma en que ellos habían realizado el trabajo de campo, puesto que la clase giró en torno a esta temática y además no se podía hacer un seguimiento a éste en forma directa, debido a que se empezó a hacer en la primera semana de clases, la cual, ellos dedican a la práctica pedagógica con los niños de primaria, es en ese espacio que aprovechan para hacer una observación general de las dificultades que se presentan en el aula, para después reunirse, organizar un banco de ideas y escoger la que consideren más pertinente para realizar su trabajo.

Al preguntar sobre los pasos que siguieron para desarrollar dicho trabajo indicaron que primero redactaron la justificación, plantearon las variables y se formuló la hipótesis. Pero argumentaron que encontraron muchas dificultades por falta de tiempo y de seguimiento en el proceso de investigación, porque “no hubo claridad en las explicaciones de la teoría, por lo tanto, eso nos llevó a realizar mal la hipótesis”, además, se presentaron muchas otras dificultades tales como:

- La fusión de los dos semestres: el segundo y el cuarto; puesto que el cuarto va más adelantado y maneja mejores bases para realizar la investigación, sin embargo se dio un manejo igual, además a ellos no les va a alcanzar el tiempo para terminar el proyecto puesto que se gradúan este año y como esto no incide en la obtención de su título, no le colocan mayor interés.
- Dos horas que se dedican semanalmente son insuficientes para desarrollar cualquier trabajo y por esos todo se hace a última hora y sólo por obtener la nota, sin importar lo que se logre aprender.
- Los instrumentos aplicados carecen de validez puesto que no se hacen a conciencia y por eso no se les da la importancia necesaria en el momento de aplicarlos y se hacen de cualquier manera, además, sólo se utilizó la entrevista y la observación directa.

Ante las dificultades que se presentan para desarrollar el trabajo de campo los estudiantes presentan las siguientes sugerencias:

- Que haya cambio de maestro y de temática.
- Que la clase la reciba cada semestre por separado.
- Que se unifiquen los criterios para trabajar el diario de campo.
- Que se conozcan las bases teóricas pertinentes para desarrollar el trabajo bien hecho.
- Que haya un seguimiento continuo para elaborar buenos trabajos.
- Que se intensifique el horario de investigación en cada semestre.

### ENTREVISTA A DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN QUE ORIENTAN OTRAS ÁREAS.

Los maestros que orientan las diferentes áreas también dieron a conocer sus puntos de vista frente al trabajo que han desarrollado conjuntamente con los estudiantes y por eso expusieron lo siguiente: Se encuestaron 32 docentes, pero sólo 24 entregaron la encuesta contestada. Para comenzar, se les preguntó si ellos habían oído hablar de investigación en la Institución y 23 dijeron que sí; sólo uno dijo que no. Unos dijeron que se hablaba de investigación en los diferentes talleres, en las reuniones de área o en comentarios informales, pero la gran mayoría aseguró que no habían realizado ningún tipo de investigación en forma directa, pues sólo cinco la habían realizado a partir del año 1999 hasta el año 2003, (en la sección del informe de los proyectos se aclara el número de proyectos que se han realizado, quiénes lo han realizado y las formas en que se hicieron las investigaciones).

**Se encuestaron 32 docentes, pero sólo 24 entregaron la encuesta contestada**

Explicaron las personas que han realizado alguna investigación, que ésta la habían hecho por cumplir con el requisito de la aprobación de calidad, otros porque hicieron parte de la línea investigativa que se creó en la Institución, o para complementar el P.E.I.

Los temas en los que han hecho énfasis al trabajar la investigación son:

- Medio ambiente.
- Programa curricular en Educación física.
- Desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de primaria.
- Estándares y competencias.
- Tejidos comunicativos de los padres de familia.
- Niños y maestros leen y escriben.
- Escuela y su papel en el municipio.
- Ética y valores.
- Aprendizaje de los niños en primaria.
- Refuerzo como estrategia pedagógica.

Los diferentes proyectos se han realizado con los estudiantes desde el grado sexto al ciclo complementario, entre docentes de la Institución y de las escuelas asociadas, pero no se han dado a conocer porque no hubo espacios apropiados, faltó tiempo, pero consideran que es muy importante socializarlos, puesto que los resultados deben ser conocidos por todos para poder tenerlos en cuenta en la práctica y poder evaluarlos.

Después se preguntó si se trabajaban proyectos de aula y 21 contestaron que sí, pero al indagar sobre el concepto que se tiene de ellos como trabajo de investigación se encontraron muchas divagaciones con respecto al término, pues no mostraban claridad en el momento de explicar las razones por las cuales este trabajo se podía convertir en proyecto de investigación, pues algunas de sus respuestas fueron que:

- Se descubren cosas y se hacen apuntes.
- Se plantean estrategias a favor de la formación estudiantil.

**Conocer la visión de los docentes es una fortaleza importante, pues ellos reconocen las fallas tan grandes que se han venido presentando y aseguran que son esas fallas las que han impedido realizar un trabajo que genere investigación**

- Requieren de un estudio previo.
- Se llega a mejorar prácticas y obtener información.
- Se trabaja un determinado tema y se esperan resultados.
- Por medio de construcciones se llega al conocimiento.

La gran mayoría coincide en afirmar que en la Escuela Normal Superior, no se desarrollan proyectos realmente investigativos, por falta de tiempo, de interés, responsabilidad, trabajo en equipo, orientación, acompañamiento y recursos. Por eso se hace necesario fortalecer el trabajo entre docentes, trabajar con especialistas en la materia para que haya orientación y acompañamiento, compartir experiencias pedagógicas; que se apoyen las iniciativas de los maestros, que se capaciten, que se de un trabajo continuo y sobre todo, que se abran los espacios para trabajar en investigación.

Conocer la visión de los docentes es una fortaleza importante, pues ellos reconocen las fallas tan grandes que se han venido presentando y aseguran que son esas fallas las que han impedido realizar un trabajo que genere investigación dentro de la Institución, además también reconocen la falta de apropiación y de identidad frente al tema, pues son conocedores de sus propias falencias y desaciertos.

### CONVERSATORIO REALIZADO CON LOS ESTUDIANTES EGRESADOS DEL CICLO COMPLEMENTARIO.

Se realizó un conversatorio con docentes egresados del Ciclo Complementario de esta Institución, quienes recibieron título de Normalistas Superiores; unos en el año 2000, otros en el 2002 y los últimos en el 2003. Los docentes coincidieron todos en afirmar que sí habían recibido investigación como cátedra, con una intensidad de dos o tres horas semanales y que el profesor que la había orientado era Eduardo Garzón. Pero se encuentra una gran contradicción entre los estudiantes que terminaron en el año 2000, con respecto a los que terminaron en el 2002, 2003, pues los primeros aseguran no tener claridad en el proceso que desarrollaron, mientras que los segundos dicen que sí.

Los temas que trabajaron desde la parte teórica fueron: La formulación y planteamiento del problema, la hipótesis, análisis y estrategias. Ya desde la práctica se llevaron a cabo varios proyectos como:

- Métodos a emplear para que los niños aprendieran a leer y a escribir.
- La creatividad.
- Por qué los bachilleres no continúan en el Ciclo Complementario.
- El hábito de lectura en los niños y otros que no recuerdan.

Los Instrumentos que utilizaron para recoger información fueron: La encuesta, la entrevista y la observación directa. Pero, antes de llevar a la práctica dichos instrumentos, tuvieron la oportunidad de conocerlos teóricamente y hubo claridad en la forma de elaborarlo, lo cual, fue un apoyo significativo para realizar su labor. Claro está que en el momento de analizar la información recogida, los resultados no eran los esperados puesto que: “algunos encuestados no eran honestos”. Además en el momento de la tabulación hubo varias dificultades debido a la mala redacción de la pregunta o a la subjetividad de la misma. Por otro lado, el segundo grupo argumentó la sencillez con que realizaron las preguntas, motivo por el cual fue muy fácil tabularlas.

Explicaron que al encontrar dificultades en esa tabulación, los estudiantes de un primer grupo se reunían para analizar la información recogida y al comprobar que no era pertinente ni relevante, en forma muy subjetiva adaptaban la información a sus necesidades, sin tener en cuenta la realidad; mientras que un segundo grupo buscaba estrategias diferentes con el fin de inducir al niño para que diera la información pertinente, sin importar las veces que debieran repetir el proceso.

Las diferencias entre las formas de trabajo entre cada grupo de egresados se debe en gran medida a los proyectos que cada quien había trazado en su vida, pues los primeros seguían el Ciclo Complementario como única opción de conseguir trabajo, mientras los otros manifestaban la intención de seguir la carrera docente. A esto se le agrega, que el semestre estaba conformado por cinco estudiantes únicamente.

Ellos realizaron varios proyectos de investigación, algunos de los cuales terminaron satisfactoriamente y dieron respuesta en forma positiva a las expectativas generadas, ya que hubo buena orientación en el momento de detectar dificultades y de esta forma conocieron a los niños y se facilitó el trabajo con ellos. Por eso, se ha seguido trabajando desde la práctica real ya que los conocimientos adquiridos son viables para solucionar problemas que se presentan en el aula y que producen tantos interrogantes, como por ejemplo, por qué el estudiante no atiende en clase, a qué se debe tanta indisciplina, por qué no quieren volver a la escuela etc. Pero todo este trabajo es muy diferente a las propuestas presentadas en la Institución, porque la comunidad no manifiesta disposición para colaborar.

De todas formas, se han realizado varios intentos que no se han culminado del todo, haciendo énfasis en problemas como la violación, la pobreza del lenguaje en los niños, la dificultad de aprendizaje; los cuales causan gran curiosidad en el docente. Pero el problema real de estos trabajos consiste en que el maestro se queda con la información y no se hace nada innovador con los resultados obtenidos, por ello no se pueden llamar “proyectos de investigación, sino más bien trabajos de área en los cuales se desarrollan actividades en las que los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar diferentes criterios y relacionarlos con los conocimientos adquiridos en la cátedra de investigación”.

Por esta razón, ellos sugieren que desde la investigación en el colegio se haga énfasis en el conocimiento de los problemas del municipio, porque es muy diferente el trabajo que se hace en la Normal del que se hace con la comunidad rural. Se debería conocer aspectos importantes sobre la evolución del niño en ese medio, conocer sus falencias, y de esta forma, ir más preparado a enfrentar esa realidad.

Este trabajo es muy importante porque desde esa realidad se debería hacer un proyecto de investigación que repercutiera en el aprendizaje de los futuros maestros, siempre y cuando se dieran los cuatro semestres para desarrollarlo a conciencia y no sólo por pasar la materia pues es la única forma de aprender.

La teoría recibida se considera que es un gran aporte, pero al momento de ponerla en práctica se encuentran con una realidad distinta y

**Por esta razón, ellos sugieren que desde la investigación en el colegio se haga énfasis en el conocimiento de los problemas del municipio, porque es muy diferente el trabajo que se hace en la Normal del que se hace con la comunidad rural**

es donde se descubre que las herramientas obtenidas no son suficientes y por eso cada docente debe adaptarlas de acuerdo a sus necesidades y para lograrlo, debe ser muy creativo. Además, consideran que las prácticas realizadas en la Escuela Normal Superior no son suficientes para realizar un trabajo completo en el momento de enfrentarse a una comunidad rural, por ejemplo. Debido a que estas prácticas se siguen realizando en las escuelas urbanas las cuales poseen realidades y métodos muy diferentes, como el problema de pobreza extrema, el clima tan desfavorable por la lluvia y a su vez el frío, la misma ubicación de la escuela tan retirada de las casas, etc.

## CONVENIO Y DOCUMENTOS GUÍA, APORTES Y APOYO A LA NORMAL

### CONVENIO ESTABLECIDO CON LA UNIVERSIDAD SUR COLOMBIANA

La Escuela Normal Superior de Gigante, ha establecido convenio con la Universidad Sur Colombiana, la gobernación del Huila y la alcaldía del municipio de Gigante, el cual tiene como propósito indicar las condiciones pedagógicas, administrativas y financieras del ciclo complementario de formación docente.

Para establecer la forma como está funcionando el convenio y los aportes que éste ha hecho a la Institución, sobre todo en la parte de investigación, se realizó una entrevista con la Rectora de la Institución, Sor Clara Rojas, quien explicó que “el convenio sirve para asesorar el trabajo que se realiza con el ciclo complementario y esas asesorías son las ayudas que la Universidad debe brindar en investigación y pedagogía, además un acompañamiento de procesos de construcción y desarrollo del ciclo complementario”.

Sin embargo, al indagar sobre los aportes que ha hecho la Universidad para cumplir con ese convenio, Sor Clara Rojas dice: “Hasta el año 2003, la Universidad brindó asesorías en investigación y pedagogía, pero sólo desde la teoría y con puntos de vista muy diversos, lo

que condujo a una apatía por parte de los maestros quienes esperaban acompañamiento y asesorías prácticas. A partir del año 2004 hasta la fecha sólo se revisan las programaciones”. Se hace necesario aclarar que las asesorías brindadas por parte de la Universidad sobre investigación, sólo eran ofrecidas cuando se los solicitaba y pagando costos muy altos por esos servicios.

Para liderar ese convenio existe un comité llamado Interinstitucional que está integrado por un decano de la facultad, la Rectora de la Institución, la coordinadora de la práctica pedagógica, un docente del ciclo complementario, un delegado del programa de psicopedagogía, un representante de la JUME y un representante de la secretaría de educación departamental; ese comité debe reunirse cada mes, pero en el año 2005 hasta el mes de octubre sólo se han reunido una vez y allí la Institución presenta un orden del día, se revisan tareas como por ejemplo constatación de códigos del estudiante, los listados, la bibliografía y la nueva forma de trabajo con los créditos etc.

Este convenio representa un costo muy alto, si se tiene en cuenta que el aporte es muy poco y que se debe cancelar un valor de \$2.213.120 al año, que se cancela en cuentas mensuales de \$270.640, y que se sacan del mismo valor que se les cobra a los estudiantes del ciclo complementario. Además tanto el departamento como la alcaldía están en la obligación de asesorar y ayudar económicamente, pero no han cumplido del todo pues la gobernación sólo aporta dando la oportunidad a los profesores de Institución para que completen su carga académica en el Ciclo Complementario.

Al indagar acerca de la asesoría que sobre investigación ofrece la universidad a través del convenio, Sor Clara Rojas dice “la Institución no ha recibido ese tipo de asesorías, porque la Universidad sólo se preocupa por hacer cumplir su currículo para asegurar el ingreso de los estudiantes a la Universidad y no para ejercer su profesión que es el fin último de una Escuela Normal Superior, por eso sólo facilitan programaciones, revisan contenidos y la intensidad horaria”. En cuanto a la atención de las solicitudes que realiza el comité interinstitucional a la Universidad éste sólo se llevó a cabo hasta el año 2002 y de ahí en



adelante el trabajo ha sido muy pobre, porque se dio un cambio en la rectoría de la Institución.

La Institución para remediar los inconvenientes presentados con la Universidad se ha hecho un cuestionamiento sobre la forma de equilibrar la formación de maestros para prepararlos en el trabajo de la Escuela Normal o prepararlos para el ingreso a la Universidad, sin olvidar que el convenio es un requisito de ley. Sin embargo el porcentaje de estudiantes que ingresan a la Universidad es muy bajo en comparación con los estudiantes que inician su trabajo en forma inmediata.

Para conocer el punto de vista del ente contratista se le hizo una entrevista al profesor Juan Manuel Perea, encargado de liderar el convenio y quien argumenta lo siguiente: “La Universidad Sur Colombiana brinda entre ocho y diez asesorías a la Institución, de acuerdo con el tipo de convenio que haya establecido y del presupuesto que se estipule”.

Al consultar acerca de esas asesorías específicamente sobre investigación, aclaró que no hay un trabajo concreto ya que sólo se le ha brindado orientación a tres proyectos liderados en la Escuela Normal Superior: uno sobre el uso de las calculadoras científicas, otro sobre ecología y el último de significatividad. El profesor asegura que se han hecho unas tres o cuatro reuniones en los últimos meses, pero que falta mayor compromiso, por parte de los docentes de la Escuela Normal para hacer llegar las tareas, por ejemplo, las programaciones. En el momento de mencionar las acciones concretas propuestas desde la Universidad para subsanar las falencias que encontraron los Pares Académicos, sobre todo en investigación, en el momento de otorgar la acreditación de calidad y desarrollo, informó que se habían hecho reuniones para fortalecer la parte investigativa que se desarrolla en la Universidad, para implementarla posteriormente en el Ciclo Complementario, pero hasta el momento no hay nada. Igualmente se han analizado conjuntamente todas las disposiciones gubernamentales que están relacionadas con la adopción de créditos en los planes curriculares y lo referente a los semilleros de investigación por parte de Colciencias, y ha habido comunicación permanente con el fin de actualizarse con respecto a las disposiciones del Estado y las reglamentaciones de la Universidad, como son los acuerdos referentes a la estructuración de

los planes curriculares de acuerdo con los convenios estatales. Además, la Universidad ha programado algunos talleres, seminarios y foros con el propósito de involucrar a la Escuela Normal, pero al hacerles la oferta ellos no han asistido probablemente por falta de tiempo o problemas para el desplazamiento. También se les ha ofrecido participación en los laboratorios de física, y para ello, se han carnetizado a estudiantes para que tengan acceso directo a la biblioteca.

Para tratar el tema de la investigación específicamente que se realiza en la Universidad, mencionó la existencia de una vicerrectoría de investigación y en la facultad un comité de investigación por medio del cual se analizan todos los proyectos y actividades de investigación que en la facultad se desarrollan. Actualmente existen grupos de investigación reconocidos por Colciencias, y en este momento se han aprobado siete para la facultad de educación, en los cuales se integran los estudiantes mediante los semilleros de investigación en cada uno de los proyectos.

**Al continuar con esa metodología se descubren problemas graves como por ejemplo que a los estudiantes se les prepara para ese ingreso a la Universidad, sin embargo de los quince estudiantes que reciben título, sólo dos tienen la posibilidad de ingresar a la Universidad**

Se hace evidente la falta de compromiso que existe, por una parte, desde la Escuela Normal Superior para asumir retos serios a través de exigencias y planteamientos muy puntuales con respecto al aporte o aportes que debe ofrecer la Universidad a través del convenio firmado con ella. Además, la Escuela Normal no ha implementado un currículo claro, para que desde la Universidad se apoye ese currículo en lugar de imponer el suyo para lograr que al ingresar los estudiantes a ese centro educativo, se les homologuen las materias y quedar en el cuarto semestre de cualquiera de las carreras de educación que allí se ofrecen, según las palabras del profesor Juan Manuel Perea.

Al continuar con esa metodología se descubren problemas graves como por ejemplo que a los estudiantes se les prepara para ese ingreso a la Universidad, sin embargo de los quince estudiantes que reciben título, sólo dos tienen la posibilidad de ingresar a la Universidad, y entonces la preparación central que es la del futuro maestro de preescolar, pasa a un segundo plano y se ven los estudiantes enfrentados a un problema mayor por falta de esa preparación como futuro maestro.

Por otra parte, desde la Universidad Sur colombiana; quien no apoya ni teórica ni prácticamente la investigación que se debe trabajar desde la Institución, no se han creado políticas claras con respecto a

ese tema. Por eso resulta muy ambiguo y casi imperceptible, llegar al punto preciso de acuerdo con el que se retome ese trabajo investigativo orientado por ese ente educativo.

Se hace necesario enfatizar en el aspecto que tiene que ver con el aporte que debe hacer la Universidad a la Institución porque se evidencia una falta de compromiso reflejada por ésta en el momento de ofrecer apoyo tanto en investigación como en la parte pedagógica, aún a sabiendas de que es el centro universitario quien debe ofrecer los servicios puesto que es una obligación de ellos y no nuestra.

### ANÁLISIS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Siendo el Proyecto Educativo Institucional la estructura que recoge toda la concepción y la acción de la vida escolar, se hizo imprescindible realizar un estudio a este documento con el fin de auscultar y revisar qué elementos o fundamentos sobre investigación se encontraban en él y se encontró lo siguiente: Hay un tomo de ese PEI dedicado al tema de la investigación y allí se reconoce la importancia que tiene el conocimiento de la realidad como elemento imprescindible en todo proyecto educativo, ya que la meta que se quiere alcanzar y el itinerario que se debe seguir ha de partir de la situación real de los destinatarios.

A pesar de tener un concepto tan preciso con respecto a la investigación, se observa una incoherencia radical entre esa teoría y la práctica pues los proyectos que aparecen allí registrados, son sólo proyectos de actividades con el fin de alcanzar un logro y además no existe una retroalimentación de los trabajos que se han ido desarrollando año tras año.

Algunos de esos proyectos, entre comillas, son una recolección de datos sobre las formas de vida. Para ello, se elaboraron y aplicaron encuestas a jóvenes de los tres colegios del pueblo y después se describen los resultados arrojados a través de conclusiones. A partir de ellas se elaboró la justificación de un nuevo proyecto de formación pastoral en año 1998. Desde allí, se proponen algunas actividades que deben realizar los estudiantes en algunas fechas especiales como la celebración de la pascua y Pentecostés.

**Algunos de esos proyectos, entre comillas, son una recolección de datos sobre las formas de vida**

**El proceso de formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Gigante, requiere despertar en los alumnos el espíritu investigativo, como única alternativa posible par construir conocimiento o estar en condiciones de competir con las exigencias del momento**

Otro de los proyectos recopilados es el de la videoteca, videobanco que estuvo a cargo de los padres de familia y en el cual se sintetizan las actividades que ellos propusieron para lograr la consecución de materiales para la Escuela Normal Superior.

También aparecen registrados varios proyectos de aula. Un ejemplo de ellos es el del grado décimo, que presenta una estadística del número de bachilleres egresados de la Institución. Otro, es el registro que se hace del promedio del rendimiento académico de las diferentes promociones de bachilleres de la Escuela Normal Superior. También existe un registro de un proyecto de enseñanza religiosa y escolar y sólo se anexan las conclusiones del trabajo en gráficas estadísticas de los resultados del rendimiento académico por décadas.

Un último proyecto tiene que ver con la promoción de los servicios que ofrece el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a través de los hogares infantiles y para ello anexaron los plegables que sirvieron como material de esa promoción.

#### PLAN DE ESTUDIOS.

El plan de estudios que se debía entregar en la secretaría de la Institución prácticamente no existe, puesto que no hay ninguna evidencia de la programación curricular que se ha trabajado en años anteriores; por lo cual, se deduce que no se ha seguido ningún tipo de pauta para orientar la cátedra de investigación y por esa razón cada maestro implanta una forma diferente de orientarla. La única programación encontrada fue la de Modelos De Investigación Educativa y Social I, que consta de una intensidad horaria de 45 horas y está diseñada para el Ciclo Complementario de formación docente, semestre B. Al ser una representación mínima de esa programación se transcribe en forma literal para tener una idea clara de lo que en ella se encuentra. Esta programación tiene una justificación que dice así:

“El proceso de formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Gigante, requiere despertar en los alumnos el espíritu investigativo, como única alternativa posible par construir conocimiento o estar en condiciones de competir con las exigencias del momento”.

Se pretende con la adopción de la investigación -como una de sus líneas transversales-, fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad institucional, local y regional desde diferentes ángulos, en forma racional y objetiva, con el acompañamiento permanente de los profesores de las diferentes áreas.

Por ello, es necesario orientar en forma ordenada el conocimiento sobre los diferentes procesos y metodologías investigativas que desde la cotidianidad de la escuela, y desde el quehacer del maestro y del alumno y desde la comunidad circundante se pueda realizar, para así, hacer propuestas y crear nuevas formas de conocimiento.

### OBJETIVOS:

- Desarrollar en los alumnos la habilidad investigativa a partir del conocimiento metodológico de la misma.
- Conocer las diferentes clases de investigación y las formas como pueden ser aplicadas en el campo de la educación.
- Determinar la validez y alcance del proceso investigativo en la Escuela.
- Analizar cada una de las etapas del proceso investigativo y su adaptación a las ciencias de la educación.
- Establecer relaciones comparativas con el proceso investigativo que se lleva a cabo en la escuela normal a través de la línea investigativa.

### METODOLOGÍA:

Se aplica la metodología activa, en la que los estudiantes con la orientación del maestro busquen el conocimiento. Conocido el derrotero temático a seguir, se acude a la consulta bibliográfica y de Internet, al igual que a diferentes observaciones para luego hacer las socializaciones y argumentaciones que permitan la aclaración de dudas. La exposición mediante diferentes medios, la discusión, el debate, los conversatorios y los informes escritos, forman parte del trabajo durante el semestre.

## RECURSOS:

- Bibliográficos
- Audiovisuales
- De observación

## EVALUACIÓN:

Comprendida como proceso permanente, se concibe en los aspectos cualitativos y cuantitativos ya que se tiene en cuenta el acto investigativo como la aplicación de un conocimiento y una actitud que debe acompañar en forma permanente. Se cumple con toda la actividad metodológica propuesta y los dos parciales de 30% cada uno y una evaluación final de 40%.

## ESTRUCTURA TEMÁTICA:

### Unidad 1: La investigación y el método científico.

- Etapas del método científico.
- Fundamento del método científico.
- Las metas científicas.
- Tipos de investigación.

### Unidad 2: El proceso de investigación científica.

- Selección y delimitación del problema.
- El planteamiento del problema.
- El marco referencial.
- Diseños.
- Metodología.
- Técnicas e instrumentos para la recolección, análisis y procesamiento de la información.

### Unidad 3: Modelos para la investigación en educación y pedagogía.

- Investigación, acción participación.
- Investigación etnográfica.
- Investigación empírica analítica.
- El diario de campo.

Por último, se presenta una serie bibliográfica.

Se considera realmente necesario transcribir la programación encontrada para confrontar la pobreza en que se ha desarrollado; además, para resaltar que los objetivos propuestos en dicha programación, no se cumplen por falta de tiempo en primer lugar, y otros factores que inciden y los cuales han sido mencionados con anterioridad.

No sólo se deben nombrar los objetivos como metas no alcanzadas en su totalidad, porque hay otros aspectos de esa programación que tampoco se han logrado, como por ejemplo, la aplicación de la metodología activa, la cual enfatiza en la búsqueda del conocimiento a través de la estrategia “aprender haciendo”, con la orientación del maestro, puesto que en la realidad esa propuesta no se evidencia en el trabajo realizado por los estudiantes. En este punto también se menciona la observación como una forma metodológica pero según la opinión de los estudiantes ésta no fue significativa, ya que sólo se realizó observación durante una semana al comienzo del semestre. Se presenta una contradicción en cuanto a la exposición del trabajo. Se refiere porque sugieren varios medios que no están acorde con la presentación de un proyecto, o con su sustentación, tales como la discusión, los conversatorios, el debate, entre otros; debido a que ésta sólo es pertinente al grupo que está desarrollando su labor, por lo tanto, dichas presentaciones deberían tener - con cada grupo - una tutoría individual, y de ésta forma hacer que se reconozcan las fortalezas y debilidades.

Al detallar la utilización de los recursos también se puede evidenciar esa escasez, puesto que se hace alusión a tres recursos y en la práctica, sólo se utilizaron algunos y no de la mejor manera.

Es de aclarar que se encontró otra programación, también de modelos de investigación educativa y social II, con una intensidad horaria semanal de tres horas y enfocada al tercer semestre presencial, pero que está en hojas sueltas, no posee carpeta y con ello se puede observar la falta de seriedad en su manejo.

## LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS EN LA NORMAL.

Hay un universo muy importante de proyectos de investigación que se han desarrollado en la Institución. Estos proyectos lograron reunir el equipo completo de maestros en su elaboración, así como hacer partícipes a todos los estudiantes desde el preescolar hasta el ciclo complementario.

Se hace necesario aclarar que aunque se demostró interés por parte de la comunidad en la elaboración de dichos proyectos, se encontraron serias dificultades al momento de realizarlos no sólo por el poco conocimiento teórico que se tenía con respecto a la investigación, sino por las diferentes exigencias de cada una de las personas que venían a orientar o a acompañar los procesos.

Además, debido a las dificultades mencionadas anteriormente, los proyectos que se programaron no dieron los resultados esperados, puesto que la inclinación del trabajo se dio más por el lado de la realización de actividades para lograr una meta, que por la construcción de un proyecto que en realidad cumpliera los pasos de la investigación, como ejemplo de ello, se presentan a continuación la síntesis de algunos:

### **1. Tema: Qué es el premio compartir al mejor maestro?**

Realizado por los estudiantes del Ciclo Complementario Asesorado por la maestra de investigación.

Síntesis: El documento contiene la información sobre la finalidad del premio Compartir al mejor maestro y su historia, ya que éste es un reconocimiento a la excelencia de la labor docente y una motivación significativa para todos los profesionales de la educación. Se pretende también implementar la investigación educativa en la Escuela Normal



Superior, como un eje transversal de toda la acción formativa del nuevo maestro, y es por eso que con los estudiantes del Ciclo Complementario se llevó a cabo esta investigación, porque con ellos con quienes se especifica la formación pedagógica para el ejercicio posterior como maestros de los niveles de preescolar y básica primaria

La investigación es de tipo descriptivo y recoge los logros alcanzados por quienes han reconocido en su labor no sólo la realización profesional y personal, sino el gusto por los efectos positivos que se están dando en sus alumnos. De igual manera los alumnos del ciclo complementario exponen lo que significó para ellos la investigación como futuros maestros así: “El conocimiento de experiencias agradables, la responsabilidad, el sentido de pertenencia, el amor por su profesión, el compromiso e iniciativa de los docentes nominados para el premio compartir, nos permitieron conocer propuestas y trabajos de maestros espectaculares, de quienes se aprende a valorar la labor docente para contribuir a la formación de futuros ciudadanos.

## **2. Tema: La investigación pedagógica y social en la Escuela Normal Superior de Gigante.**

Realizado por los estudiantes del cuarto semestre del ciclo complementario del año 2003.

Asesorado por el profesor de investigación.

Síntesis: La Escuela Normal Superior de Gigante, está comprometida con la formación de maestros de calidad científica, pedagógica, ética y moral, capaces de desarrollar modelos pedagógicos centrados en la persona e investigadores de la problemática social, pedagógica y científica. Para dar respuesta a esto, se propuso a los estudiantes del cuarto semestre del Ciclo Complementario, fomentar la valoración del conocimiento y de la investigación con un diseño que permitiera a los futuros maestros iniciarse en el desarrollo de la habilidad investigativa.

Se plantearon estrategias metodológicas como encuestas, entrevistas y diarios de campo, con el fin de darlos a conocer a un grupo de lectores seleccionados, recoger las críticas y publicar sus opiniones para que posteriormente se tengan en cuenta en otras investigaciones. El futuro

**el compromiso e iniciativa de los docentes nominados para el premio compartir, nos permitieron conocer propuestas y trabajos de maestros espectaculares, de quienes se aprende a valorar la labor docente para contribuir a la formación de futuros ciudadanos**

de esta investigación tendrá efecto en el desenvolvimiento de los egresados en sus comunidades y centros educativos.

Para los futuros docentes estudiantes del ciclo complementario ésta, se ha convertido en un elemento más de preocupación por considerarlo algo que no se puede trazar como una fórmula que se repite, y por lo tanto, tener éxito y buena aceptación.

### **3. Tema: Quién ha sido el maestro significativo en mi vida?**

Este proyecto fue realizado por los estudiantes de la básica secundaria.

Asesorados por: Sor Elizabeth Martínez, Sor Pilar Bravo y Maria Yolanda de Agudelo.

Año: 2001.

Síntesis: El propósito de esta investigación fue indagar con los estudiantes de sexto a noveno, sobre quiénes han sido y cómo son los maestros que más han incidido en la formación de cada uno; conocer dichos maestros y con los resultados definir el perfil del maestro de Preescolar y básica primaria y a la vez, iniciarse en la investigación educativa. El enfoque de la investigación es cualitativo y etnográfico porque se realizó interactuando con la comunidad (maestros, padres de familia, estudiantes). Primero, cada estudiante hizo su propia historia de vida donde hablaba de sus maestros significativos, luego cada uno estudió a ese profesor y elaboró un relato escrito de su vida, teniendo como base apuntes de formación y desempeño del maestro (aptitudes, actitudes, valores, cualidades, limitaciones, estado civil, metodología de enseñanza etc.). Dichos relatos fueron socializados dentro del grupo y al final a toda la comunidad educativa.

Los profesores a través de las áreas aportaron a las investigaciones desde ética y valores, didáctica general y práctica pedagógica, motivando a los estudiantes para su formación como futuros educadores.

Fue una experiencia muy buena porque además de aprender a hacer investigación, pudieron realizar el perfil del maestro de preescolar y básica secundaria construido por los estudiantes investigadores, y enriqueció el trabajo de los normalistas porque sobre los “maestros signi-

ficativos” se pudieron sacar conclusiones acerca de cómo debe ser más fructífera la labor docente, para beneficio propio y para la sociedad.

#### **4. Cómo contribuye la Escuela Normal en la conservación de las fuentes hídricas propias y de la comunidad circundante, con miras al mejoramiento de la calidad de vida?**

Realizado por: Estudiantes de la básica secundaria. Asesorado por maestros de la básica secundaria.

Síntesis: La línea investigativa de la Escuela Normal Superior pretende recatar la identidad del ser maestro y concientizar a los estudiantes, del papel que deben cumplir frente a la comunidad como futuros maestros.

Teniendo en cuenta los problemas ambientales por los que está atravesando nuestro planeta, los estudiantes de básica secundaria diseñaron este proyecto que consiste en reconocer los problemas que tiene el medio ambiente que rodea la Institución, y buscar estrategias adecuadas que tiendan al mejoramiento de calidad de vida. Sensibilizar al estudiante como futuro maestro para que contribuya a dar solución a problemas ambientales de su comunidad, y proteger y conservar los afluentes de la quebrada la Guandinosa -que pasa por la finca de la Institución-, mediante un trabajo de reforestación. Por ser un trabajo de investigación etnográfica y de campo, la metodología utilizada se basa en la observación directa y entrevistas a algunas personas residentes en la zona. Cada una de las disciplinas aportó para la realización de este trabajo investigativo. Se planteó un marco referencial en donde se hicieron planteamientos sobre el medio ambiente y sus problemas. Fue de un aporte a los futuros maestros porque se dieron cuenta de la importancia que tiene para un maestro, proyectarse a la comunidad, ayudar a dar soluciones a los problemas de la misma y enseñarles cómo se debe colaborar para conservar el medio ambiente.

#### **5. Cuál ha sido la participación de las Escuela Normal en la vida de mi pueblo?**

Realizado por alumnos de los grados décimo y undécimo. Asesorado por las profesoras Martha Libia Andrade y Gloria Dolores Espitia. Año 2001.

**Teniendo en cuenta los problemas ambientales por los que está atravesando nuestro planeta, los estudiantes de básica secundaria diseñaron este proyecto que consiste en reconocer los problemas que tiene el medio ambiente que rodea la Institución**

**Síntesis:** La investigación educativa se constituye en un referente de calidad, dado que contribuye a la creación de una cultura de la investigación en las Escuelas Normales y a la generación del espíritu investigativo en los maestros en formación. Por eso, conscientes de su papel, asume la investigación como eje transversal para todos los niveles.

Al iniciar el año 2001, se formuló la pregunta mencionada anteriormente. Se establecieron objetivos que buscaban conocer la incidencia de las escuelas en la vida de los pueblos de procedencia de los estudiantes; se quiso conocer los aportes que en el proceso de desarrollo integral de las comunidades han sido influenciados por los centros educativos de cada municipio y construir el conocimiento a partir de experiencias significativas reunidas durante el trabajo de investigación académica.

**Se pudo establecer que la escuela ha aportado diferentes ayudas a la comunidad tanto en lo intelectual, puesto que con la formación de futuros de maestros ha contribuido en este aspecto preparando estudiantes para que se desempeñen en cada una de las diferentes localidades de donde proceden**

Se justifica esta investigación, por cuanto el alumno puede realizar una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer, para que aprenda a ver, observar, analizar y entender lo que viven y hacen de sus prácticas pedagógicas y cómo es la actuación profesional de los maestros y directivos de los diferentes pueblos del Huila, tomados como referencia. La investigación es de tipo descriptivo. Emplea método cualitativo, cuya metodología es la revisión documental, entrevistas y visitas a las escuelas. Se pudo establecer que la escuela ha aportado diferentes ayudas a la comunidad tanto en lo intelectual, puesto que con la formación de futuros de maestros ha contribuido en este aspecto preparando estudiantes para que se desempeñen en cada una de las diferentes localidades de donde proceden, teniendo en cuenta que esta Institución recibe estudiantes de todo el departamento gracias a su internado. En lo moral, también ha hecho aportes significativos mediante estrategias y actividades tales como el trabajo en valores que se hace con toda la comunidad a través de talleres y escuelas de padres, como también los oratorios que se llevan a cabo en cada una de las parroquias y los cuales tienen como finalidad preparar a los niños y jóvenes para recibir los sacramentos, éstos oratorios son liderados por las hermanas salesianas quienes hacen parte de la Institución, pero son orientados por las niñas que conforman los grupos de catequesis en cada uno de los pueblos.

Los estudiantes en la media académica lograron alcanzar mayor nivel de conocimiento, desarrollaron capacidades y aptitudes que les per-

mitió asumir una actitud distinta hacia el trabajo investigativo gracias a las orientaciones dadas por el maestro y al grado de responsabilidad asumido por cada uno de ellos frente a la problemática que se estaba percibiendo y a la necesidad de indagar acerca del contexto que los rodea. La investigación permitió ver que las escuelas influyen de manera importante en cada una de las veredas y pueblos convirtiéndolos en parte significativa de su historia y su desarrollo socio-cultural.

La experiencia adquirida por los estudiantes en el proceso de investigación, ha sido valiosa ya que servirá de base para continuar con este trabajo cuando se encuentren estudiando en la universidad, o en el desempeño de su trabajo.

## **6. Prácticas ambientales en la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior.**

Realizado por estudiantes de básica secundaria. Asesorado por el comité del Área de Ciencias Naturales. Año 2003

Síntesis: Siendo el énfasis de la Escuela Normal Superior, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se debe ser coherente con las técnicas aplicadas al ecosistema productivo de la Institución ya que se han presentado algunos problemas con dichas prácticas ambientales; por eso, se hace necesario tomar conciencia y crear hábitos de conservación del medio, que permitan mantener una eficiente armonía en cada uno de los elementos del ambiente. Es así, como a partir del año 2003 se desarrollan subproyectos, donde se pretende incentivar a la comunidad educativa para que haga un buen uso de los recursos naturales, como cuidar nuestro medio ambiente y participar en la solución de problemas ambientales con actividades tales como: Producción de especies vegetales, manejo de residuos sólidos, el conocimiento de otras técnicas para el control de plagas y su preservación.

Por otra parte, el proyecto permite desarrollar y articular actividades ambientales encaminadas a la recuperación mejoramiento y conservación del medio ambiente, y a la vez contribuir de manera implícita a recuperar y fortalecer la identidad del ser maestro, por lo tanto, el papel del maestro, es el de orientar a los niños para que reconozcan el medio ambiente y su influencia en él; y así, comprender la necesidad

**La investigación permitió ver que las escuelas influyen de manera importante en cada una de las veredas y pueblos convirtiéndolos en parte significativa de su historia y su desarrollo socio-cultural**

**Por otra parte, el proyecto permite desarrollar y articular actividades ambientales encaminadas a la recuperación mejoramiento y conservación del medio ambiente**

de conservarlo. Está basado en un fundamento teórico, con unas estrategias metodológicas que se basan en la observación directa para la recolección de datos, análisis de estos y la elaboración de un informe descriptivo. Se cuenta también con la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Se distribuyeron actividades a cada integrante del subproyecto, quienes se dedicaron a realizar la fundamentación teórica, y los estudiantes prepararon las soluciones de los hidratos para combatir las plagas presentes en algunos árboles registrando los avances o retrocesos que cada una de las plantas tratadas, producción de material vegetal y clasificación de residuos sólidos.

Se detectaron fortalezas como el agrado y la responsabilidad de los estudiantes, el mejoramiento y resurgimiento de vegetales, mecanismos de control y reciclaje de papel, vidrios, latas. Su reutilización. Pero también hace falta conciencia ecológica, faltan canecas, escasez de implementos de trabajo para cubrir toda la población vegetal y la fumigación con agroquímicos en algunos períodos de tiempo.

Para los estudiantes que se están formando para ser maestros fue significativo porque se aprende a conocer mejor el mundo y a aprender a organizar su comportamiento social para resolver problemas, desarrollar la capacidad y la calidad humana para ejercer la ciudadanía de manera organizada y democrática, sin perder de vista en ningún momento la existencia del otro. Se enseña a orientar las labores escolares de acuerdo con una lógica ambiental y hay interacción del alumno con el conocimiento donde se destaca el papel del maestro en su calidad de organizador y administrador de las situaciones de enseñanza propias de este tipo de aprendizaje.

**Se enseña a orientar las labores escolares de acuerdo con una lógica ambiental y hay interacción del alumno con el conocimiento donde se destaca el papel del maestro**

### **7. Tema: El aprendizaje en los niños.**

**Objetivo:** Verificar qué estrategias de las empleadas en preescolar y básica primaria, propician el aprendizaje en los niños.

**Problemas a investigar:** ¿Qué estrategias favorecen el aprendizaje en los niños de preescolar y la básica primaria de la Escuela Normal Superior?

**Recursos Humanos:** Investigadores: Estudiantes del Ciclo Complementario.

Población de estudio: Estudiantes de preescolar y básica primaria.

Asesores: Profesores de preescolar y cada curso de primaria.

Recursos locativos: Lugar de estudio: Escuela Normal Superior.

Tipo de investigación: Cualitativa. Este tipo de investigación proporciona una descripción verbal o explicación del fenómeno estudiado, su esencia, su naturaleza y su comportamiento.

- En la investigación realizada por el Ciclo Complementario -IV semestre-, la recolección de datos se hace por medio de los preparadores de clase y evidencias de las evaluaciones y estrategias de clase.

- Se hace énfasis en el marco referencial en donde se encuentran las distintas teorías de aprendizaje desarrolladas por psicólogos y pedagogos; entre ellos, Skinner y su teoría de condicionamiento. En esta teoría primero se produce una respuesta y a continuación se dispensa un estímulo reforzador que se supone estimula la producción de una respuesta parecidas a la primera.

- Bandura Albert, teoría social del aprendizaje. Esta teoría hace referencia a la ejecución de las conductas aprendidas por el individuo a través de sus experiencias y que va adquiriendo de manera ordenada, diferenciándose del aprendizaje que estas conductas le proporcionan, para un mejor desempeño y desarrollo durante los procesos de evaluación. Se centra en los conceptos de refuerzo y observación en donde las conductas y destrezas que el ser humano adquiere a través de la imitación intervienen en factores cognitivos.

- Vigosky: Dimensión social del aprendizaje. Los seres humanos son criaturas sociales desde el nacimiento, y el niño es un aprendiz a través de la interacción y comunicación con los demás. Los alumnos construyen el conocimiento de manera individual y a la vez con otros, principalmente: profesor, padres, familiares y diferentes medios de comunicación.

- Edwar Trhordike: Conexionismo, discriminación y atención
- Jerome Brunner: Modelos de aprendizaje.
- Abraham Harold: Pirámide de las necesidades.

- Jean Piaget: Estadios de pensamiento o estadios evolutivos.

Con este tipo de teorías anteriormente nombradas, los estudiantes del Ciclo Complementario del IV semestre, desarrollan estrategias en las áreas que se relacionaban con el contexto de la asignatura y el aprendizaje en forma gradual. (Preescolar, 1°.2°,3°,4°.5°.) Por ejemplo:

Área	Tema	Teorías
Educación Física	Equilibrio	Skinner – Brunner
Ciencias Naturales	Sistema óseo	Brunner - Discriminación
Español	Medios de Comunic	Blandura Brunner Ausubel
Matemáticas	Decena	Piaget- Brunner Skinner
Estética	Modelado	Piaget

**Como resultados principales de la investigación, se tuvo en cuenta el proceso de globalización del conocimiento que no permite la adopción exclusiva de una sola tendencia o de una sola teoría debido a que se limitarían las posibilidades de desarrollo a una sola forma de estilo**

Se tuvo en cuenta para la aplicación de las teorías el ambiente social y educativo como por ejemplo, el estrato económico de los niños de la escuela Normal y la fundamentación teórica y práctica de cada estudiante.

Los estudiantes del Ciclo Complementario IV, se evitaron problemas con la investigación exploratoria, tomando modelos desarrollados por estudiantes anteriores, y que se usaron como hipótesis de trabajo. Durante el análisis, los investigadores intentan ver si el material recogido es conforme al modelo o si se debe corregir el modelo, o buscar uno más apropiado.

Como resultados principales de la investigación, se tuvo en cuenta el proceso de globalización del conocimiento que no permite la adopción exclusiva de una sola tendencia o de una sola teoría debido a que se limitarían las posibilidades de desarrollo a una sola forma de estilo.

En esta investigación, la observación de la aplicabilidad de las estrategias diseñadas con base en las teorías, juega un papel importante ya que de ella se sacaron los resultados necesarios para estas conclusiones.



Con la exposición de los proyectos anteriores se puede destacar el trabajo y el esfuerzo realizado tanto por los maestros como por los estudiantes, sin desconocer que en ellos se confirma la posición errónea con que se han venido elaborando proyectos de “investigación”, ya que al ser analizados con detenimiento se descubre la falla en el proceso como tal, pues no se sigue una metodología acorde y sólo se ponen en práctica algunas actividades que no conllevan al descubrimiento de un concepto científico, sino que se pretende la obtención de un logro. Otra forma de desarrollar dichos proyectos es a través de la recolección de información, pero no se realiza un estudio consciente de esa información para llegar a obtener el verdadero nuevo conocimiento.

## CONCLUSIONES

- A partir del año 2000, se inició el trabajo con una línea de investigación desde el Preescolar hasta el Ciclo Complementario, el cual concluyó con la socialización de los proyectos realizados, pero ha faltado continuidad en el proceso.
- El profesor que orienta la cátedra de investigación a pesar de no tener la suficiente preparación en este campo, hace un gran esfuerzo para transmitir sus conocimientos, pero los estudiantes no manifiestan interés por desarrollar los proyectos debido al poco tiempo que se les dedica y a que no son un requisito para recibir su título.
- Se han realizado varios proyectos de investigación los cuales han sido orientados más a nivel teórico que práctico, razón por la cual, falta claridad en el momento de utilizar los instrumentos para recolectar información; además, se debe tener en cuenta que no hay tiempo suficiente para realizar las observaciones directas ya que éstas sólo se hacen en la única semana de práctica al comienzo del semestre.
- A los estudiantes del Ciclo Complementario les exigen un proyecto de investigación por cada semestre, lo cual ha llevado a crear apatía a la investigación, pues se quejan constantemente de la falta de tiempo y por eso sólo lo hacen para obtener una nota y no con el interés que se debiera.

- La Escuela Normal Superior de Gigante tiene establecido un convenio con la Universidad Sur Colombiana, de la cual no recibe aportes significativos sobre todo en la parte de la investigación.

- En el Proyecto Educativo Institucional se ha dedicado un tomo a la investigación y en él se reconoce la importancia que tiene ésta en la vida escolar, pero hace falta actualizarlo y reestructurarlo para que sea eficaz.

- Los docentes reconocen la importancia de hacer investigación, pero se evidencia falta de vocación investigativa y argumentan que el tiempo ha sido un impedimento para desarrollar proyectos.

- En el Ciclo Complementario dedican sólo dos horas semanales a la cátedra de investigación y hace falta estructurar el plan de estudios, que debe ser la guía para los maestros que orientan el área.

## RECOMENDACIONES

1. Incorporar la práctica investigativa desde el preescolar en un proceso sistemático dentro del plan de estudios, creando métodos y aproximaciones adecuadas para que niños y jóvenes, acompañados de sus maestros, entren en contacto directo con la realidad.

2. Organizar equipos con espacios definidos para que realicen investigación y orienten el proceso, que termine en producciones y publicaciones.

3. Crear espacios de formación continua en procesos de investigación para que el maestro promueva la cultura investigativa en la Institución.

4. Orientar la investigación del maestro normalista en la perspectiva de la investigación científica, de tal manera que le proporcione elementos claros que le permita entender y transformar el mundo escolar.

5. Crear líneas de acción que permitan construir pedagógicamente la Escuela para que responda a las necesidades de una población, que tiene las características de la diversidad.

# INVESTIGANDO LA INVESTIGACIÓN

## ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE JUNÍN

### INTRODUCCIÓN

**I**ndagar sobre la realidad sociocultural con instrumentos adecuados para implementar las políticas y estrategias necesarias es el objeto del nuevo proyecto investigativo propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional para las Escuelas Normales.

Un currículo de investigación basado en la estructura tradicional para la presentación de trabajos ha sido aplicado durante varios años en la Escuela Normal Superior de Junín con resultados diferentes. Algunos estudiantes han adelantado proyectos pertinentes y útiles en el contexto escolar por la implementación de metodologías novedosas en diferentes materias del preescolar y la primaria. Otros estudiantes, se han limitado a confrontar un marco teórico ya establecido con la realidad del municipio en proyectos que han pasado desapercibidos.

Se pretende desde el MEN rescatar el valor de la investigación científica antes que la intervención sin raíces para lograr diagnósticos y teorías elaborados a partir de poblaciones reales. En este contexto investigativo antes que la proposición de estrategias, aparece la aplicación de instrumentos en forma sistemática pero creativa como la entrevista, la

*Autor*  
DUMAR ESPINOSA

observación directa y la historia de vida; cuyos resultados se describen y analizan críticamente y en forma original por el investigador.

Si la investigación anticipa y acompaña la puesta en marcha de políticas, se asegura una educación apropiada y útil en un contexto determinado.

## EL MAESTRO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo del capítulo es compartir con los lectores la didáctica pedagógica utilizada en el área de investigación en la escuela Normal Superior de Junín; concretamente se describe cómo enseña el docente de Investigación.

Para poder realizar el relato se hizo necesario valernos de instrumentos de recolección de información como: grabación, observación de un tema orientado en varias clases en el I Semestre del Ciclo Complementario, entrevista al docente (Dumar Iván Espinosa), conversatorio y encuesta a los estudiantes. Con la información se logró descubrir los procesos investigativos que el docente desarrolla en el aula, estrategias, procesos que realiza en el área; aspectos que narraremos con más detalle en el resumen ensayo del capítulo complementado con los procesos metodológicos que se siguen en la clase de investigación y con la autobiografía del docente.

## PROCESOS PEDAGÓGICOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE CLASE

En el apartado se describen los pasos que sigue el docente en el proceso de la clase de investigación. El profesor entra al salón, saluda a los estudiantes y les pregunta cómo les va. Los jóvenes responden al saludo. Les pide organizarse para que puedan mirar al tablero, donde escribe las ideas importantes de la explicación. Les recomienda dejar el chicle a la entrada y recogerlo a la salida; los estudiantes se ríen del chiste, pues entienden la observación. Les recuerda el horario de investigación: lunes, miércoles, viernes y el tema que se está trabajando que es la encuesta como instrumento en la recolección de la información.

Los invita a tomar apuntes y les hace un recuento de la temática que vienen desarrollando “nos encontramos realizando la propuesta para el trabajo de investigación, luego el anteproyecto”, les dice qué han trabajado de la propuesta: “averigüemos el tema o idea ejemplo: las plantas en vías de extinción, medio ambiente, el oso de anteojos, otros quieren colaborar en el proyecto de Maltrato infantil o problemas de aprendizaje”. Luego trabajaron el problema que les permitió descubrir y concretar el tema de investigación.

Les dice que el problema debe ser pertinente al tema y pregunta ¿qué características debe tener el problema? La estudiante Olga Garavito, responde: “hay que tener en cuenta los antecedentes de investigación. Los interrogantes que tienen los profesores, debe ser del gusto personal y ser sacados de la realidad para que haya interés al desarrollar el proyecto”.

El profesor sigue haciendo el recuento de lo que han visto, “Hemos trabajado los objetivos que hacen parte de la propuesta y que deben presentar antes de semana santa, 1º de abril; el anteproyecto debe estar para junio”- repite el profesor- , “el anteproyecto debe tener además de la idea, el tema y los objetivos, debe decir el instrumento que va a utilizar para la recolección de la información, un cronograma de actividades y un inicio de marco teórico.

Pregunta: ¿qué instrumentos se han estudiado?, Ignacio Luna, responde: “Historias de Vida, entrevista, el test y lo que se está viendo de encuesta”. El profesor pregunta: ¿cuál es la diferencia entre test y encuesta? Hay respuestas en coro y el profesor hace la observación de responder, uno sólo, lo hace Sandra Rodríguez y dice: “el test es hecho por especialistas de determinada área y tiene una validez universal”. El profesor complementa la respuesta “el test es calificado para empleo o profesionalización, mide conocimiento, creatividad y otros aspectos”.

Continúa diciéndoles que hay diferentes maneras de medir la opinión, una de ellas es la encuesta, las preguntas deben cumplir unas características especiales. Les muestra acetatos con modelos de encuesta con imágenes y preguntas creativas. Los invita a leer, reflexionar sobre las preguntas. Lee la primera: ¿qué sensación le despiertan los amados?, les pide que respondan individualmente, César contesta: “seguri-

**También se deben plantear preguntas claras, concretas que les llegue mejor a la gente**

dad, confianza” Ernesto Rodríguez, complementa diciendo que a él le produce satisfacción, placer.

El profesor comenta la respuesta del encuestado:”le produce celos, culpa, inseguridad”; comenta que estos casos suceden cuando una relación no funciona. “Por medio de una encuesta yo tengo la posibilidad de averiguar sobre la opinión que se tiene sobre un tema, que mi opinión no es la única que cuenta”.

Profesor y estudiantes leen, analizan otra pregunta ¿cuándo empiezan los adolescentes a tener relaciones sexuales?, el profesor afirma “en mi época por allá a los veinte años, ahora es diferente, el tiempo ha cambiado, por eso las preguntas hay que bajarlas a la realidad, aterrizarlas. También se deben plantear preguntas claras, concretas que les llegue mejor a la gente”. El profesor pregunta si han entendido hasta ahora. La respuesta de los estudiantes es afirmativa.

Les reparte un material de fotocopias -para leerlo de a dos o tres compañeros-, sobre las características que deben tener las preguntas. Hay un espacio de charla e indisciplina, el profesor les llama la atención, les pide leer, analizar, comparar características, preguntas presentadas en el modelo de encuesta, pasados seis minutos, después de un conversatorio de algunos, reflexión de otros el profesor interroga: “hay alguna pregunta, entendieron?”, la respuesta de algunos estudiantes es afirmativa, pero un estudiante, Ernesto Rodríguez, sugiere al profesor leer característica por característica explicar y dar ejemplos para mejorar las comprensión, el profesor aclara que ese era el paso que tenía previsto para continuar.

Un estudiante pregunta el significado del término conciso, el profesor responde es “la precisión, es delimitar el tema”. Pide a un estudiante que lea la primera característica de las preguntas, Sandra Rodríguez, lee “las preguntas deben ser claras y comprensibles para los entrevistados” el profesor explica “deben ser acordes al contexto y nivel intelectual de los respondientes”.

**“las preguntas no deben incomodar al entrevistado”**

Pide a otro estudiante leer otra característica: “las preguntas no deben incomodar al entrevistado”. El profesor aclara que las preguntas no deben herir susceptibilidades, ni hacer sentir mal a quienes respon-

den o enredarlo, se deben manejar en un ambiente adecuado con vocabulario de acuerdo con la edad, contexto y población. Hace énfasis en que algunos temas se deben manejar con cuidado, con preguntas prudentes, sencillas y concretas.

El profesor pide a Yamith López, leer la siguiente característica: “las preguntas deben hacer referencia a un sólo aspecto”. El profesor confirma la respuesta, les dice que hay un ejemplo que hace referencia a la radio y la televisión ¿ve usted TV y escucha radio constantemente?, Entonces qué se puede hacer con la pregunta. Olga responde que se debe separar en dos preguntas, una para cada aspecto. El profesor explica que si por ejemplo se pregunta sobre ¿cuál es el mejor jugador de fútbol de Colombia? Y mete otra ¿qué piensa de las relaciones sexuales entre adolescentes?.. me entienden? El tema que venía desarrollando me lo cambian por otro, se distrae al encuestado. No es viable utilizar esta forma.

Léeme la siguiente pregunta, dice el profesor a Diana Vargas; ”Las preguntas no deben incluir las respuestas”. Los estudiantes manifiestan no tener claridad en ese aspecto, el profesor explica: “¿si decimos los colombianos siempre llegamos tarde a las citas acordadas?” Entonces de una vez estamos diciendo lo que quiero que la persona responda. Por esto, se deben evitar los conceptos en las preguntas y los condicionamientos a los respondientes.

Continúa el profe, por favor Yadira lee otra característica, ella responde, “las preguntas no deben apoyarse en instituciones e ideas respaldadas en evidencias”. Los profesores deben aclarar este aspecto. Él, les explica con ejemplos del sermón del Párroco en la celebración que había tenido la escuela Normal. ”El Sacerdote se apoyó en la Institución -Iglesia, para preguntar y explicar lo que es el ayuno”, además, la pregunta no debe ser tendenciosa repetitiva o tener ideas o conceptos ya fijados.

Hay otra característica. Por favor Omar, el estudiante responde: “las preguntas de opinión, no deben manejar una sola jerarquización para evitar que la opinión de las personas sea sesgada a favor de quien ocupe el primero o último lugar”. Ejemplo. Si se hace una encuesta política preguntando por qué candidato presidencial votaría, se debe dar diferentes ordenamientos para que las respuestas estén en igualdad.

El profesor hace otras explicaciones de cómo deben ser las preguntas: “Las primeras fáciles, no directas que comprometan al encuestado o lo haga sentir mal ejemplo: ¿usted consume regularmente bebidas alcohólicas o uno de mi proyecto, ¿usted maltrata a su hijo? Con esta clase preguntas qué pasa? Un estudiante responde, “la persona se limita para responder con veracidad”.

El profesor pide el favor a los estudiantes de analizar las encuestas utilizadas el año pasado para el proyecto sobre Maltrato Infantil. “Por favor critíquenlas, sus comentarios me servirán muchísimo”. Analizando el encabezamiento, pregunta para qué sirve saber del niño, grado, edad, sexo, vereda. Responde César Beltrán: “para saber si es niño o adolescente y en qué vereda se presentan más casos de maltrato”. El profesor complementa: “¿también para después hacer las entrevistas, en contextos más pequeños, también para verificar quienes son más maltratados hombres o mujeres, entendieron?” “Si no hay claridad miren las preguntas, y si no cumplen con los requerimientos trataré de mejorarlas en este año al continuar el proyecto”. Los estudiantes manifiestan tener claridad en el tema.

Les recuerda, que ellos ya han hecho pinitos para la aplicación del instrumento, como la actividad que está realizando: la encuesta a diferentes grupos de 20 personas de la población, con temas variados y de interés, “las preguntas deben cumplir con las características estudiadas; una vez recogida la información deben entregar los resultados gratificados y analizados. El proceso de ejecución tendrá mi acompañamiento, seguimiento, revisión y sugerencias para enriquecerlo”.

En los estudiantes se suscitan diferentes conversatorios, de indisciplina, posiblemente de discusión sobre el trabajo. Cuando el profesor logra callarlos hay diferentes expresiones, es mucho trabajo, cómo lo hacemos?, Otros manifestaron que el trabajo de encuestas, los ayudará a reformar el aprendizaje. El Docente de investigación les asegura que cuentan con su orientación y explicaciones necesarias.

## COMENTARIOS

Ante la clase observada surgen preguntas que invitan a la reflexión sobre el proceso desarrollado. ¿Qué aspectos han sido relevantes en la



clase?, ¿qué han aprendido los estudiantes?, ¿Cómo lo demuestran?, ¿Cómo se explica que no todos los estudiantes aporten al desarrollo de la clase?, ¿Por qué lo visto en la clase es aplicable a los proceso de investigación como lo exige el Ministerio de Educación Nacional?

La metodología y explicaciones dadas por el profesor de investigación en la clase muestran que para la realización de los proyectos investigativos de la Escuela Normal se siguen unos procesos o pasos jerárquicos, con normas específicas propias del currículo de investigación.

El docente en el desarrollo de la clase asume una actitud de escucha, hace cuestionamientos a los estudiantes, pero él mismo los responde. Atiende a todas las sugerencias de los estudiantes, la clase en su totalidad es magistral. El estudiante que indica lee, pero él explica y propone ejemplos. Los estudiantes se sienten bien, es lo que les gusta (facilismo). El proceso de explicación teórica lo fundamenta con materiales, como fotocopias, acetatos y algunas encuestas. El aprendizaje en los estudiantes se logró, pero no totalmente porque algunos se mostraron indiferentes, la participación en clase fue mínima.

Al proponer el trabajo de campo, lo organiza, explica las condiciones que deben cumplir, se compromete en el acompañamiento, orientación. Confrontado el trabajo realizado por los estudiantes se observa que la forma es aceptable, las preguntas se formulan, elaboran gráficos con los resultados, referencian porcentajes y los expresan con frases. Los estudiantes parecen haber elegido indistintamente un tema, apartándose de la posibilidad de realizar la encuesta teniendo en cuenta el problema planteado en el anteproyecto.

Es importante destacar, que es en el aula de clase donde los estudiantes tienen la posibilidad de acercarse, construir conocimiento con la ayuda y orientación del maestro, es el espacio donde se comparten saberes, experiencias, se aclaran dudas, se resuelven interrogantes, se plantean situaciones problematizadoras; donde se describen los contextos, se realizan observaciones, se escribe y sistematiza la experiencia vivida en el desarrollo de los proyectos, para ser confrontada por otras comunidades académicas. Es el Maestro quien haciendo uso de su creatividad busca las estrategias pertinentes, para que realmente en

**El docente en el desarrollo de la clase asume una actitud de escucha, hace cuestionamientos a los estudiantes, pero él mismo los responde**

**Recrear los momentos del pasado puede representar una oportunidad para revisar las motivaciones y las circunstancias que nos llevaron a tomar decisiones más o menos trascendentes en la vida**

el aula sea posible la reconstrucción de conocimiento, complementado con el trabajo de campo.

### AUTOBIOGRAFÍA DEL MAESTRO

El profesor Dumar Iván Espinosa Molina, docente de investigación en los grados décimo, undécimo y I Semestre de Ciclo Complementario en la Escuela Normal Superior de Junín, nació en el año de 1975 en Cabrera Cundinamarca. Sus estudios de primaria los realizó en su pueblo natal, mientras que los de secundaria los cursó en el Seminario Mayor de Zapaquirá. Continuó sus estudios eclesiásticos en Girardot y en Roma (Italia), en el Pontificio Ateneo Regina Apostolorum, allí se graduó de bachiller en teología (1998) y en la Universidad Gregoriana donde recibió el título como Licenciado en Teología (1999), pese a cumplir todo el currículo de estudios necesarios en la carrera eclesiástica se dedicó a la docencia y a el hogar.

“Recrear los momentos del pasado puede representar una oportunidad para revisar las motivaciones y las circunstancias que nos llevaron a tomar decisiones más o menos trascendentes en la vida. Hace varios años cuando me encontraba al final de la preparación fundamental para la ordenación de sacerdote, comencé a ver que mi realización personal estaba en un contexto profesional diferente pero aproveché todo el bagaje académico y la experiencia que la iglesia me había aportado. Estando en el tiempo de formación religiosa valoré siempre la seriedad y profundidad de los estudios en filosofía, teología y otras ciencias afines que me brindaron excelentes instituciones.

Reconozco a la iglesia católica con respeto y admiración como la institución que me formó intelectualmente y me permitió conocer diversos lugares y culturas. Ya dentro del mundo religioso desempeñé cargos como docente en teología patristica y colaboré en la asesoría de trabajos de investigación en filosofía en la vida religiosa el contacto con los niños y los jóvenes es frecuente por las prácticas de pastoral y gestión ordinaria de los oficios.

Luego de algunos meses de incerteza tomé un tiempo de reflexión para decidir sobre mi futuro y me distancié de las exigencias de los

claustros religiosos, pero no de las ideas y de los principios que había forjado a lo largo de muchos años. Encontré en este contexto a la persona que se convirtió en mi esposa y en la madre de mis hijos. El afecto fue creciendo y el distanciamiento de las prácticas religiosas como opción de vida fue mayor. Sin embargo, espero enseñar en mi hogar y en mi trabajo la reflexión crítica y el amor por Dios. Creo que en el futuro las exigencias celibatorias van a cambiar en un movimiento natural y el reconocimiento de posibilidades vividas durante otras épocas.

Continué con la labor pedagógica enseñando filosofía, ética y religión en colegios privados de Bogotá y de Girardot, lugares en los que puse en práctica otros conocimientos en idiomas, música y dibujo que había aprendido en el seminario.

Mi familia ha estado acompañándome en todos los momentos de mi existencia, brindándome el apoyo y los consejos necesarios. En algunos momentos hubo distanciamiento por los cambios de rumbo, pero en la actualidad hay armonía y realismo en las relaciones.

En el campo oficial entré a trabajar como docente de religión en la Escuela Normal Superior de Junín, luego de varios años en el sector privado. Aprovechando ambos espacios he aprendido la laboriosidad y la legalidad necesarias en un trabajo docente comprometido y humano.

Desempeño en la actualidad el cargo de profesor de investigación por circunstancias y necesidad de la Normal ante el traslado del docente especializado en el área y me encuentro entre el currículo antiguo y formal y la nueva metodología creativa y contextual, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. De los cambios de rumbo encuentro ejemplos en mi propia vida”.

En el año 2005 asesoró con la ayuda pedagógica, financiera de Colciencias en su programa Ondas, un proyecto investigativo sobre el “Maltrato Infantil” en las familias de los estudiantes de los grados cuarto, quinto, sexto, séptimo de la Escuela Normal Superior de Junín, proyecto que tiene continuidad en el 2006, año en el que el docente ha sido encargado de la investigación debido al traslado de algunos docentes y al cambio de carga académica de otros.

**Mi familia ha estado acompañándome en todos los momentos de mi existencia, brindándome el apoyo y los consejos necesarios**

**la cultura de la mismidad docente permite la actualización teórico- práctica de los maestros superando la concepción errada de educación como repetición y transmisión de ideas**

El profesor Dumar Iván Espinosa está convencido de la importancia de la investigación en la vida de los futuros maestros, quiere ser facilitador, animador en los procesos académicos de atención a poblaciones y proyectos de grado. Su trabajo sobre el maltrato intrafamiliar y su experiencia académica pueden contribuir en el quehacer investigativo en la Escuela Normal Superior de Junín.

Uno de los temas predilectos del maestro de investigación es el de la cultura de la subjetividad docente, que el Rector de la Institución José Hermes Vega, recalcó en todas sus intervenciones sobre la práctica lecto-escritural en la Normal: “la cultura de la mismidad docente permite la actualización teórico- práctica de los maestros superando la concepción errada de educación como repetición y transmisión de ideas”.

El maestro de investigación pretende ser ejemplo en la lectura de sus experiencias pedagógicas y de su contexto social a partir de la asesoría del proyecto investigativo sobre maltrato infantil.

## LOS ESTUDIANTES

En el quehacer pedagógico investigativo, el primer actor es el estudiante, porque de su interés, motivación depende el éxito, los resultados. El docente se ubica en el contexto como el actor que debe animar y orientar la práctica investigativa pero no puede sustituir al estudiante en el proceso de crecimiento mutuo.

Para el siguiente estudio se ha seleccionado el grupo del primer semestre del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior de Junín; conformado por 26 estudiantes hombres y mujeres con edades que oscilan entre los 16 y los 20 años.

Los estudiantes son Bachilleres Académicos con énfasis en Pedagogía y Educación de la Normal de Junín, residen en la cabecera municipal, veredas cercanas, en la población de Gachetá. Para dar respuesta a los interrogantes que se han planteado en el presente capítulo se hicieron algunas entrevistas y conversatorios terminado el tema de clase, objeto de estudio en el primer capítulo.

De la clase se analizaron aspectos tales como: motivación, procesos pedagógicos, practicidad del modelo pedagógico, conocimientos investigativos, metodología, recursos, organización del trabajo de campo, relación Maestro y estudiante, evaluación y sugerencias.

## ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CLASE DE INVESTIGACIÓN

En general, hay buena disposición de los estudiantes en el desarrollo de la clase de investigación, un espacio académico importante para la vida profesional como maestros y su aplicabilidad en el desarrollo de los proyectos pedagógicos de investigación.

Consideran acertadas las estrategias empleadas por el profesor para iniciar la clase, como el buen humor, disposición para llegar a los estudiantes, manifiesta la importancia del tema, empleo de historietas, charla que consideran amena. Son mecanismos que permiten un ambiente propicio para iniciar un espacio fructífero en el aula (investigador).

Los estudiantes cuentan que el profesor presenta algunas recomendaciones antes de iniciar la clase, destacando la participación, responsabilidad, atención, el hacer preguntas cuando no entiendan algo, disciplina; organización del salón. Consideran que son exigencias, que sin duda contribuyen para el buen desarrollo de la clase. La disposición y compromiso de los actores del proceso permite el logro de resultados significativos en el aprendizaje.

Responden que el docente recordó algunos temas vistos en las clases anteriores. “No se manejan propiamente los conocimientos previos que prepone la estrategia constructivista”. La mayoría de estudiantes recuerda que el tema de la clase se relaciona con las características de las preguntas en una encuesta. Algunos mencionan que el tema fue el problema de investigación. “En el aula no siempre todo el grupo de estudiantes recibe y guarda los mensajes”.

El proceso de la clase es considerado bueno porque es el profesor, quien desarrolla la clase. Los estudiantes manifiestan que ellos aportan sus ideas y el profesor las complementa. Situación, que no concuerda

**Consideran acertadas las estrategias empleadas por el profesor para iniciar la clase, como el buen humor, disposición para llegar a los estudiantes, manifiesta la importancia del tema, empleo de historietas, charla que consideran amena**

**En el aula no siempre todo el grupo de estudiantes recibe y guarda los mensajes**

con la transcripción de la clase del profesor, donde la participación de los estudiantes se limita a leer las características de las preguntas que aparecen en un acetato. Los estudiantes no siempre son sinceros y en este caso se cambia la información; tal vez por conveniencia. Los alumnos, consideran que en la clase se hizo práctico el Modelo Pedagógico porque el profesor explicó el tema, se viven valores y quedaron en ellos algunos conocimientos para aplicarlos en la sociedad.

Para la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Junín, es importante sintetizar; que: “Referente al aspecto cognitivo es importante aclarar que el modelo enfatiza en la profundización y construcción de teorías y prácticas pedagógicas que apuntan a crear una cultura académica en el diario vivir de los jóvenes y de los actores institucionales; en el aspecto social, el modelo pedagógico busca una convivencia sana institucional para obtener competencias ciudadanas, y en lo relacionado con la formación humana la escuela normal se interesa en la construcción de valores pero ante todo, en formar personas que busquen y dinamicen el bien común en cualquier contexto nacional”.

**El trabajo de campo es reconocido por los estudiantes como “ejercicio válido para la preparación de un proyecto investigativo de grado”, pero se nota que a pesar de lo anterior, no están atentos o simplemente olvidan con facilidad las orientaciones dadas**

Los aprendizajes logrados fueron importantes para los estudiantes porque adquirieron elementos para la elaboración de preguntas para la encuesta que aplicaron con temas no precisamente, relacionados con el proyecto de investigación. Consideran que el maestro utilizó buen material para el desarrollo de la clase y presentan como sugerencias que en las próximas clases se utilicen videos.

Para el trabajo de campo algunos escriben que lo organizó en mesa redonda, pero el profesor presentó orientaciones generales sobre la realización de una encuesta como trabajo de campo, así lo afirman la mayoría. El trabajo de campo es reconocido por los estudiantes como “ejercicio válido para la preparación de un proyecto investigativo de grado”, pero se nota que a pesar de lo anterior, no están atentos o simplemente olvidan con facilidad las orientaciones dadas.

Las encuestas realizadas por los estudiantes y aplicadas a compañeros de otros grados presentan buena forma. Su trabajo se orientó hacia la aplicación de la encuesta, organizar la información en gráficos y en texto. No tuvieron en cuenta la interpretación y los comentarios.

La evaluación se realiza con el trabajo de campo presentado con los resultados de la encuesta. Los estudiantes son valorados con rendimiento sobresaliente y un trabajo como excelente, a pesar de faltar la interpretación y los comentarios en algunos trabajos.

Los estudiantes destacan que la comunicación maestro-estudiante es buena porque emplea estrategias variadas, “describo al maestro como alguien que maneja un diálogo interesante con intercambio de opiniones, con claridad en la comunicación, colaboración y confianza” (Liliana Arroyave, Estudiante I Semestre Ciclo Complementario).

Sugieren que siga explicando los temas haciendo uso de herramientas variadas. Ningún estudiante sugiere la posibilidad de trabajar en grupos para reconstruir conocimiento, realizar lecturas complementarias, se intuye que les gusta las cosas fáciles, que sea el maestro quien trabaje.

Es importante tener en cuenta en este capítulo, algunas sugerencias señaladas por los estudiantes con aspectos que pueden servir al docente en la preparación de sus clases:

- Otorgar mayor participación a los estudiantes en el desarrollo de las clases.
- Aumentar las fuentes de consulta. Utilizar otros recursos con estrategias lúdico recreativas.
- Reconocen que en la participación hay aportes con ideas válidas que enriquecen los conocimientos.
- Los estudiantes deben ser agentes dinámicos en la reconstrucción de conocimiento.

Los estudiantes del primer semestre del ciclo complementario reconocen la importancia y la pertinencia de la investigación para su vida posterior de docentes, y en el proceso de los proyectos de grado.

El trabajo de campo aplica los conocimientos adquiridos en la clase sobre un tema de interés promoviendo respuestas a una pregunta de investigación y ejercitándolos en la aplicación de los instrumentos para

**describo al maestro como alguien que maneja un diálogo interesante con intercambio de opiniones, con claridad en la comunicación, colaboración y confianza**

la recolección de información. Para la presentación del anteproyecto el profesor sigue los pasos específicos de un proyecto pedagógico.

Es un maestro en formación que conoce la realidad del contexto y siente el gran deseo de convertirse en excelente investigador. En general, el proceso de orientación de clase mostró en los estudiantes aprendizajes para recolectar información y para enriquecer la práctica investigativa.

## LENGUA DE SEÑAS

Como miembros activos de la comunidad educativa y siendo conscientes de la importancia de la formación integral para todos los seres humanos, especialmente los niños, hemos visto que en la comunidad hay una población mínima con dificultad auditiva que tiene derecho a vincularse con los procesos formales de la Institución educativa al igual que los niños oyentes.

Se hace necesario diseñar, aplicar estrategias que favorezcan la vinculación y el desarrollo de procesos pedagógicos de la población afectada, de tal, manera que socialicen, se formen en valores y hábitos para cualificar la convivencia con la población oyente, estableciendo canales de comunicación para lo cual es pertinente continuar con el aprendizaje de lengua de señas.

El trabajo se ha desarrollado en dos etapas:

- Trabajo de capacitación, concientización, sensibilización a niños sordos, familiares, compañeros oyentes y maestros, para abrirles un espacio de aceptación y respeto en la comunidad educativa.
- Capacitación a estudiantes de los grados décimo, undécimo y ciclo complementario en lengua de señas, para que se convirtieran en intérpretes y así asegurar la continuidad del proyecto.

La vinculación de la familia, docentes, compañeros y comunidad en general al desarrollo de las estrategias y prácticas pedagógicas, brinda herra-

**La vinculación de la familia, docentes, compañeros y comunidad en general al desarrollo de las estrategias y prácticas pedagógicas, brinda herramientas para hacer de los seres con dificultad auditiva, personas capaces de comunicarse con su propio lenguaje eficiente y coherentemente**



mientas para hacer de los seres con dificultad auditiva, personas capaces de comunicarse con su propio lenguaje eficiente y coherentemente.

## OBJETIVO

Generar y fortalecer espacios para mejorar la comunicación, afectividad y convivencia entre las personas oyentes y no oyentes.

## PREGUNTA PROBLEMA

¿Por qué se hace indispensable fortalecer la convivencia y afectividad de las personas sordas en la Escuela Normal de Junín, por medio de la lengua de señas como instrumento de comunicación?

## DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El proyecto se desarrolla en la Escuela Normal con la población sorda. Cecilia Isadora Rodríguez -28 años-, carece de la audición por rasgos hereditarios en la familia. Julio Leonardo Tocasuche, -18 años-, es un niño hipo-acústico que con la ayuda de audífonos puede captar los sonidos de alta intensidad, pero que poco a poco va perdiendo esta posibilidad debido a su desnutrición alimenticia. Manuel Ignacio González Acosta, -12 años-, por la meningitis ocurrida cuando tenía seis meses, perdió el sentido auditivo.

La escolaridad la comparten con setecientos cincuenta estudiantes oyentes que poco a poco se han sensibilizado aprendiendo el lenguaje de señas para comunicarse con ellos.

## HISTORIAS DE VIDA

Cecilia Isadora Rodríguez, vive bajo la protección de su madre quien se interesa por brindarle un proceso de formación integral. Para la madre fue de gran satisfacción la llegada de su segundo hijo pues deseaba tener otro. El embarazo trasciende normalmente al igual que el nacimiento, a los dos años de edad la mamá y los abuelos con quien vive, se enteran de que la niña es sorda; desde ese momento fue sobreprotegida por abuelos maternos y mamá. Para comunicarse con Cecilia

hacen uso de las señas caseras, vocalización y pronunciación correcta para que ella realizara lectura de labios.

Toda la niñez estuvo consentida por el abuelo materno, mamá y hermano. Compartían juegos y oficios en familia. En la niñez, quiso ingresar al Instituto de la Sabiduría en Bogotá pero no fue aceptada. Aprendió las primeras señas en un aula especial en Gachetá durante dos meses. Luego ingresó a la Escuela Volcán Negro y su experiencia no fue positiva, recibió rechazo de los compañeros y falta de tiempo para su preparación (dificultad en la comunicación para hacerse entender).

En el año 2004 tuvo la posibilidad de iniciar la lengua de señas en la Escuela Normal, con algunas dificultades por la distancia que hay desde la casa paterna hasta la Institución. Cecilia se muestra muy interesada en prepararse cada día, irradia en los compañeros positivismo y ganas de aprender, y con bastante interés y entusiasmo, actualmente se comunica con compañeros haciendo uso e intercambio de saberes a través de la Lengua de señas.

Julio Leonardo Peña Tocasuche, vive con su padre Julio César quien trabaja ganando jornal, su hermana Blanca de 20 años, actualmente estudia en la Escuela Normal. El embarazo de la mamá no fue normal, nació a los 7 meses de gestación, permaneció un tiempo en incubadora; nació con cataratas congénitas, a los 3 meses fue operado y desde los 4 meses usa gafas. Cuando cumplió un año fue abandonado por la mamá. Creció en un ambiente de bajo nivel, añadiendo a sus problemas de salud la desnutrición, deficiencia que actualmente sigue manteniendo y que genera su falta de masa muscular.

A los dos años se confirma el problema de audición e ingresó al instituto INSOR. Estudió en los niveles de preescolar y Kinder, luego pasó a estudiar a SENTIR, después a NUEVA DELFIA. El desempeño académico fue bueno; sus procesos de infancia transcurrieron normalmente, por no ser un niño sordo profundo, puede escuchar algunos sonidos con la ayuda de audífonos, sin embargo, actualmente no los utiliza.

A veces se muestra agresivo, con la hermana por su dificultad para comunicarse con ella y con sus compañeros; el aprendizaje en la Escuela Normal es lento, presenta dificultad para ver; causa que agranda su problema.

**El desempeño académico fue bueno; sus procesos de infancia transcurrieron normalmente, por no ser un niño sordo profundo, puede escuchar algunos sonidos con la ayuda de audífonos, sin embargo, actualmente no los utiliza**

Manuel Ignacio González, vive con sus padres, quienes con el trabajo agrícola buscan la subsistencia. Tiene cuatro hermanos, tres niños y una niña, de los cuales tres son estudiantes de la Escuela Normal.

El embarazo de la madre fue normal, aunque angustioso porque gestaba gemelos. Pero gracias a las atenciones en el Hospital nacieron con normalidad. A los seis meses le dio meningitis que no fue tratada a tiempo, demorando su hospitalización por un mes y medio.

Después se observó que el niño no respondía a los llamados que la madre le hacía, tampoco no reaccionaba a los sonidos que se le hacían; le hicieron los exámenes correspondientes y evidentemente, había perdido la audición.

En la infancia el niño empezó a manejar señas naturales que eran dadas por sus padres y hermanos como forma de comunicación; a los 8 años empieza a socializarse en la Escuela Normal a través de la lengua de señas, cambiando su forma de actuar, especialmente la agresividad.

Al ingreso a la Institución se mostraba tímido, se escondía, permanecía la mayor parte del tiempo arrinconado, debido a que no podía comunicarse, no se hacía entender; no tenía en cuenta normas de comportamiento, hábitos de aseo; pero a medida que fue transcurriendo el tiempo gracias a la actitud de docentes y compañeros se fue integrando, aprendiendo a comunicarse por medio de la lengua de señas, fue adquiriendo también hábitos de higiene, normas de respeto tanto en la Institución como en la casa. los padres de familia fueron integrados a los talleres de Escuela de Padres recibiendo mayor información para ayudar a Manuel en su proceso de adaptación del ambiente escolar. El nivel cognitivo y de aprendizaje ha sido lento.

## ACTITUD DE LA ESCUELA NORMAL PARA RECIBIR Y ATENDER LA POBLACIÓN DE SORDOS

El trabajo Pedagógico comienza en marzo del 2000, cuando por racionalización de la planta docente en el municipio, cerraron una escuela ubicada en el centro del poblado, situación que llevó al traslado de estos estudiantes a la Escuela Normal. A mediados de mayo llega-

**Al ingreso a la Institución se mostraba tímido, se escondía, permanecía la mayor parte del tiempo arrinconado, debido a que no podía comunicarse, no se hacía entender; no tenía en cuenta normas de comportamiento, hábitos de aseo**

ron por primera vez dos estudiantes que llamaron la atención por su limitación y comportamientos de agresividad y grosería; se trataba de los niños Julio y Manuel de trece y ocho años.

Al inicio fue difícil atenderlos, nunca antes se había presentado en la Escuela Normal esta situación de trabajo con personas especiales, y la comunidad educativa no estaba preparada para asumir este reto, por ello la Directivas de la Escuela Normal envían a estudiantes y docentes a capacitarse a FENASCOL, Institución especializada en esta dificultad.

Algunos maestros presentan rechazo a esta decisión realizando comentarios desagradables , proponen enviarlos a una institución especializada para su educación.

Para el año 2000 llegan a la Normal los dos estudiantes mencionados y permanecen escolarizados compartiendo la jornada con los compañeros oyentes.

En el 2001 se toma la decisión de darles atención especializada a los niños y se realiza trabajo exclusivamente con Manuel en contra-jornada, utilizando herramientas didácticas que le permitieran la adquisición de señas y el manejo de la convivencia entre personas oyentes. Debido a sus avances notorios se decide hablar con la profesora de preescolar para que trabaje en jornada académica normal. En este proceso investigativo intervienen los estudiantes Doris Aguilera y Albeiro Rodríguez quienes cursaban en esta época en el III semestre del Ciclo Complementario y lo realizan como proyecto de grado.

En el 2002 Manuel vuelve a la jornada regular al grado prejardín, con los niños más pequeños. Julio que había sido retirado de la Institución por el padre de familia argumentando que lo ponía a estudiar en Bogotá, regresa y es admitido en el grado segundo como estudiante regular. Para 2003, Manuel cursa transición y recibe su grado, Julio cursa tercero pero a mediados de septiembre nuevamente el padre de familia lo retira del sistema escolar.

En 2004, Manuel es matriculado en primero primaria, Julio no se reporta. Para este año llega una joven de 26 años Cecilia Isadora Rodríguez también con limitación auditiva que recibió informe del trabajo desarrollado en la Escuela Normal, se inicia trabajo con ella cuatro

tardes en la semana para prepararla en lengua de señas. En este año vuelve Julio pero su desempeño académico se ha visto disminuido notablemente en el aspecto social, académico y afectivo. Se nota un deterioro en su salud, se evidencia una desnutrición marcada, incrementada por falta de higiene, su capacidad visual –otra dificultad que padecen el niño-, se convierte en un obstáculo marcado para captar el mundo que le rodea. Manuel se encuentra cursando el grado segundo junto con Cecilia quien es un joven que ha demostrado deseos y avances académicos notorios. Para beneficio de Julio, se vincula con sus compañeros en el grado segundo pero es marcada la diferencia en el rendimiento académico entre Manuel, Cecilia y Julio.

A la llegada de los niños a la Escuela Normal se presenta un ambiente poco propicio por la falta de compromiso en algunos docentes; otros se cuestionan ¿cómo enseñar?, cómo construir conocimiento?, cómo integrarlos con los niños oyentes?, cómo comprender sus necesidades y especialmente cómo establecer formas de comunicación para entenderlos y hacerse entender?.

La Institución no se detiene ante esta problemática, y empieza a buscar estrategias que brinden oportunidades para la formación de esta población, como participar en talleres para aprender el lenguaje de los sordos, se visitan instituciones especializadas, se crean espacios para la integración de los sordos con los oyentes fortaleciendo la convivencia y la afectividad y se da inicio al proyecto de lengua de señas.

La Escuela Normal para responder pedagógicamente y atender a los niños sordos se compromete en el aprendizaje de la lengua de señas, y así poder responder a la necesidad existente.

Se inicia el trabajo con proyectos pedagógicos de aula, se desarrollan guías concertadas que contribuyen al desarrollo de competencias, se tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de sordos y oyentes, además, del trabajo directo que se hace en el aula de clase se propician espacios de refuerzo con los discapacitados auditivos ayudado con material audiovisual, observación directa, trabajo con tienda escolar, baúl de Jaibaná, recurso informático actividades lúdico-recreativas y en entre ellas, la danza.

**cómo integrarlos con los niños oyentes?, cómo comprender sus necesidades y especialmente cómo establecer formas de comunicación para entenderlos y hacerse entender?**

**La actitud de los profesores es positiva, sienten la necesidad de aprender la forma de comunicación con los sordos, es así que se dan a la tarea de buscar un signo que los identifique para poder compensar las necesidades, comunicación y respuestas a las inquietudes de los limitados auditivos**

Es importante destacar que en el horario se establecen espacios para el aprendizaje de la lengua de señas para sordos, no sólo en el grado donde están los niños, sino también en los grados de primaria, con estudiantes del ciclo complementario y como proyecto pedagógico de aula de la profesora de artística en los demás grados.

La actitud de los profesores es positiva, sienten la necesidad de aprender la forma de comunicación con los sordos, es así que se dan a la tarea de buscar un signo que los identifique para poder compensar las necesidades, comunicación y respuestas a las inquietudes de los limitados auditivos. Algunos maestros se dan a la tarea de aprender al menos, la parte básica de la lengua de señas que les permite interactuar con estas personas.

Algunos padres de familia de los niños oyentes, al comienzo rechazaron la permanencia de los niños sordos en la Institución debido a la agresividad manejada por ellos, pero gracias al proceso positivo del proyecto, recibieron talleres y en estos momentos hay un cambio de actitud que contribuye al desarrollo integral de los niños.

Todo proceso desarrollado por la Escuela Normal es evaluado de forma integral, permanentemente, haciendo seguimiento con el fin de verificar los avances y/o dificultades. El proyecto arroja los siguientes resultados:

- En estudiantes, docentes adquisición y manejo de lengua de señas.
- Comunicación más eficaz entre niños no oyentes y niños oyentes.
- Aceptación de los sordos en la comunidad de oyentes.
- Vinculación de los niños sordos a actividades lúdico-recreativas y culturales a través de la danza, el teatro y los juegos.
- Inscripción del proyecto en el programa Ondas de Colciencias con trascendencia departamental y nacional.

- Socialización de los avances del proyecto en el Seminario Nacional de Educación “Nuestra experiencia en el sostenimiento de la calidad educativa” y publicación del artículo en el libro “Quien escribe deja huellas imborrables”.
- Capacitación a las familias de los estudiantes sordos.
- Entrega de boletines con explicaciones, descripciones objetivas, precisas señalando los aspectos positivos, avances y sugerencias.
- Uso permanente del diario de campo donde se recogen las vivencias del proceso.

## CONCLUSIONES

- La labor pedagógica y social se adelantó gracias a la implementación del proyecto lengua de señas para cualificar niños sordos en la Escuela Normal Superior de Junín. Permitió integrar de manera activa la población sorda, a la educación formal de la institución dejando atrás viejos paradigmas de indiferencia, aislamiento y falta de atención para esta comunidad.
- La posibilidad de aprender la lengua de señas no sólo es un beneficio para la población sorda; es una herramienta poderosa para los oyentes que puedan dominar, tres lenguas: español, inglés y lengua de señas.
- Un gran número de estudiantes, algunos maestros ya tiene familiaridad con esta lengua, términos básicos, expresiones sencillas que son puente de comunicación entre la comunidad oyente y los niños sordos.
- La lengua de señas ha impactado en el quehacer docente, logrando cambios significativos en la población beneficiada y en los padres de familia de los afectados, quienes muestran actitudes positivas y de colaboración con el trabajo.

**El afecto y comprensión que se les ha brindado a los niños sordos, ha contribuido a que se integren siendo en este momento seres más sociables y respetuosos, con normas y grandes valores**

- El afecto y comprensión que se les ha brindado a los niños sordos, ha contribuido a que se integren siendo en este momento seres más sociables y respetuosos, con normas y grandes valores.
- En relación con el currículo, esta estrategia pedagógica es significativa, lúdico- recreativa, enriquece el saber pedagógico desarrollando habilidades y destrezas para la danza, las rondas y otras capacidades propias de los niños.
- El proyecto ha sido dado a conocer ante el país gracias a los medios de comunicación, al programa ONDAS de Colciencias, ante la Secretaría del departamento y la primera dama de la nación Lina de Uribe.

## ALTO NO SIGAS

El índice de menores abandonados, explotados y asesinados por los propios progenitores y otros familiares sigue creciendo en Colombia y en el mundo. El inicio del año 2006 estuvo marcado por casos dramáticos de maltrato infantil que conmovieron a la opinión pública a través de los medios masivos de información.

**Junín, una población ubicada al nororiente del departamento de Cundinamarca, en un ambiente rural, no es la excepción en la situación generalizada del maltrato**

Junín, una población ubicada al nororiente del departamento de Cundinamarca, en un ambiente rural, no es la excepción en la situación generalizada del maltrato. Todos los años encuentran los maestros de la Escuela Normal Superior, casos de niños con problemas de violencia intrafamiliar y de niñas en los primeros años del bachillerato sobrellevando las dificultades de embarazos no deseados.

En este contexto 15 estudiantes de la Normal, orientados por el profesor Dumar Espinosa, se han “encarretado” con un proyecto investigativo que ha servido para la sensibilización y la implementación de planes de mejoramiento con la ayuda de COLCIENCIAS en su programa Ondas. Para el año 2006, según las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional se ha querido dar un nuevo enfoque a este proyecto como investigación Científica.



## FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Durante los años en que ha funcionado la escuela Normal Superior de Junín bajo razones sociales diferentes acordes en los cambios en las políticas administrativas del Ministerio de Educación Nacional, se han presentado casos de estudiantes víctimas del maltrato intrafamiliar en todas sus formas.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) organizó la Red de Información para el manejo de los casos detectados de maltrato según un conducto regular en el que intervienen los vecinos de los afectados, los coordinadores berreadles, el personero municipal, la jefe de enfermeras encargadas del Plan de Atención Básica (PAB) y la policía nacional.

Sin embargo el trabajo programático ha decaído por los cambios administrativos y los trámites burocráticos, dando como resultado la ausencia total de casos reportados en la Secretaría de Salud del Departamento, que en la sección de salud mental lleva los procesos y gestiona los aportes financieros que en esa materia aporta de su presupuesto la Gobernación de Cundinamarca a los municipios.

En el preocupante contexto nació en el 2005, la idea de organizar desde la Normal un proyecto pedagógico investigativo que en coordinación con la Personería y otras entidades municipales aborden y enfrenten bajo diferentes perspectivas el problema del maltrato infantil.

La Escuela Normal colabora realizando las actividades de investigación del problema y proponiendo estrategias para la disminución del promedio de niños maltratados en la población.

El profesor Dumar Espinosa, organizó -con un grupo inicial de quince estudiantes-, reuniones que buscaron concientizar y motivar el trabajo investigativo sobre maltrato. Los estudiantes que participaron libremente fueron adhiriendo al proyecto impulsados por un interés particular o por ser ellos mismos víctimas del maltrato en sus hogares.

Las indicaciones de Colciencias en el programa Ondas facilitaron la organización del proyecto, encausaron correctamente el plan operativo. Prestó la asesoría de la psicóloga Sandra Camila Pedreros, en

**¿cuáles son las clases de maltrato infantil y juvenil más frecuentes en las familias de los estudiantes de los grados 4°, 5°, 6°, 7° de la Escuela Normal Superior de Junín?**

el manejo de los instrumentos y análisis de los resultados, financiando también las actividades del proyecto.

Contando siempre con los estudiantes se formuló el problema de investigación que se planteó en la pregunta ¿cuáles son las clases de maltrato infantil y juvenil más frecuentes en las familias de los estudiantes de los grados 4°, 5°, 6°, 7° de la Escuela Normal Superior de Junín? Pregunta que dio origen a otros interrogantes como los factores de riesgo que predisponen al maltrato y la elaboración de un perfil de niños maltratados.

El grupo de estudiantes aplicó una encuesta a 200 estudiantes de los grados mencionados y sistematizó la información en gráficos que mostraron comparativamente los siguientes datos:

- La mayor parte de los padres de los menores, tiene un nivel de estudio sólo de la básica primaria.
- Los niños encuestados viven en su mayoría con papá y mamá biológicos, con otros familiares (abuelos tíos) y en pocos casos con los padrastros.
- En cuanto al maltrato verbal se grita, se maldice con palabras grotescas con mayor frecuencia a las niñas; mientras que a nivel de maltrato físico es equivalente en niños y en niñas.
- Para golpear a niñas y niños los objetos más utilizados son varas, palos y el cinturón, aunque se emplean otra clase de objetos.
- Se golpea en la espalda y en las piernas a niños, y un número significativo de niñas manifestaron ser golpeadas también en la cabeza.
- Un dato interesante es que la madre golpea con mayor frecuencia a las hijas que a los hijos, contrariamente a los padres que golpean más a los hijos varones.
- En algunas encuestas otros miembros de la familia a parte de los padres los maltratan.

**Para golpear a niñas y niños los objetos más utilizados son varas, palos y el cinturón, aunque se emplean otra clase de objetos**

- En muy pocos casos existe abuso sexual y en los pocos casos detectados existen caricias malintencionadas de parte de los padrastros, papás y de otras personas que conviven con la familia. Los niños abusados manifestaron que quienes los maltratan piden que se queden callados y les prometen regalos.

La descripción de la información recolectada se socializó en diferentes espacios académicos, como una reunión programada por Ondas en la Normal y un foro municipal organizado por los responsables del proyecto.

En la actualidad el grupo investigador está conformado por nueve estudiantes con su asesor. La nueva propuesta del Ministerio ha gustado a los estudiantes, quienes ven en el manejo de nuevos instrumentos oportunidades de investigación lúdica y científica. Se implementará para el 2006 el uso de la entrevista, la historia de vida y la autobiografía como instrumentos más adaptados al carácter etnográfico de la investigación.

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Hermanos Cabrera Monroy<sup>38</sup> víctimas del maltrato intrafamiliar.

### **Análisis y descripción de la entrevista.**

El instrumento de la entrevista para la recolección de información en el proyecto sobre el Maltrato Infantil “Alto no sigas” de la Escuela Normal de Junín facilita la recolección de información real sobre casos especiales.

La entrevista realizada por el equipo investigador al estudiante Carlos Cabrera Monroy y su hermana Rosa, permitió conocer la historia de uno de los miembros del grupo que desde el inicio del proyecto en el 2005, mostró su interés por el tema y ha acompañado los procesos investigativos.

---

38 Para respetar la privacidad de los entrevistados se les cambiaron los nombres y apellidos.

**Es interesante notar como una situación de dificultades económicas, laborales desencadenó la inestabilidad de la familia que se vio obligada a buscar nuevos espacios, horizontes en lugares lejanos**

**El alcoholismo del padre fue soportado durante mucho tiempo por la madre quien de maltratada se convierte en maltratada, cuando se encontró abandonada con sus hijos y sin el apoyo económico de su esposo**

En un análisis compartido por los estudiantes de 10° y 11° que lideran el proyecto se examinaron las preguntas y respuestas que tocaron diversos aspectos como los factores que facilitaron las situaciones de maltrato y el desenlace de los acontecimientos, hasta el presente. Igualmente, se hacen preguntas sobre las ideas o preconcepciones del estudiante acerca del maltrato.

Es interesante notar como una situación de dificultades económicas, laborales desencadenó la inestabilidad de la familia que se vio obligada a buscar nuevos espacios, horizontes en lugares lejanos. Carlos manifiesta: “soy el mayor de cuatro hermanos, dos hombres y dos mujeres; al comienzo vivíamos con papá y mamá en Bogotá pero luego por problemas económicos vivimos en Boyacá, en Santander, y ahora en Junín.

Al comienzo la relación con mis padres era buena, finalmente se fueron agravando”. El alcoholismo del padre fue soportado durante mucho tiempo por la madre quien de maltratada se convierte en maltratada, cuando se encontró abandonada con sus hijos y sin el apoyo económico de su esposo. Rosa dice: “mi papá se fue hace cinco años de la casa porque en Junín no había oportunidades de trabajo pero también por que él le pegaba a mi mamá, a nosotros no, porque nos escondíamos cuando llegaba borracho; mi mamá se escondía debajo de la cama. Él decía que no creía que ella estuviera sola con nosotros en la casa”.

Entre los factores de riesgo que propician el maltrato son evidentes la situación de abandono, pobreza “mi papá no nos colabora con nada y a uno se le va olvidando que tiene papá, una vez fui a pasar unas vacaciones con él y borracho me quería botar por un barranco” (expresión manifestada por Carlos)

El nuevo contexto que afrontó la madre en la educación de sus hijos, origina en ella actitudes del padre como el irrespeto y la violencia. La imagen materna que tienen los hijos, se contrapone a la imagen paterna. Los niños aseguran que después de la ida del padre, la madre comienza a pegarles porque ellos hacían “diabluras”. El maltrato crea dependencia y baja la autoestima porque los hijos no reconocen la

gravedad de los golpes continuos considerándolos incluso como necesarios para su educación.

Carlos aclara: “mi madre comenzó a pegarnos con varas o ramas, luego con cables y un cinturón, con cualquier cosa y por donde caiga menos en la cara... ella nos pega cada momentito, porque ella quiere que seamos bien educados”. Su conformidad con los golpes se debe tal vez a que la madre no protestó cuando convivía con su esposo y nunca habla mal de él a sus hijos. La persona maltratada sufre un cambio en sus conceptos y no reconoce sus derechos fundamentales.

El grado de educación no fue un factor determinante en el inicio de los maltratos de la madre, porque es una persona alfabetizada bachiller y con estudios iniciales de enfermería. No es la falta de educación un factor de riesgo inequívoco en el maltrato infantil.

Los hijos confunden el maltrato infantil de orden físico con la corrección pedagógica necesaria en el proceso de educación de los niños. Al entrevistado le parece más grave la suspensión de la televisión que los golpes “cuando nos portamos mal no nos dejan ver televisión y eso si es un maltrato”. Los integrantes del grupo coincidieron en que las reprensiones de orden pedagógico como el manejo del control de la televisión puede ser un inicio de cambio para esta familia.

La situación de pobreza en la familia Cabrera Monroy no puede catalogarse como pobreza absoluta, cuentan con una vivienda propia y el trabajo de la madre ha dado cierta comodidad y estabilidad “ella consiguió hace poco trabajo como empleada y ha cambiado con nosotros, está más tranquila porque a veces lloraba por que no tenía trabajo o porque no teníamos para comer”.

Es preocupante el manejo de las leyes que regulan las demandas por alimentos en Colombia. “Mi papá demandó a mi mamá para que ella le retirara la demanda por alimentos pero hasta ahora no han hecho nada”. Pues aunque hay demandas de las partes no hay una definición judicial clara, que permita a los hijos contar con la ayuda financiera necesaria para cubrir sus necesidades fundamentales. Los procesos legales son largos y penalizan a los más pobres. No solucionar situacio-

**Los integrantes del grupo coincidieron en que las reprensiones de orden pedagógico como el manejo del control de la televisión puede ser un inicio de cambio para esta familia**

**La persona que maltrata sufrió en el pasado episodios de violencia**

nes de maltrato desde el comienzo, genera nuevas formas cada vez más violentas de abuso en las relaciones intrafamiliares.

### **Análisis, Descripción de la entrevista a María Monroy, Madre de los hermanos Cabrera Monroy:**

En diálogo con la madre de familia, señalada por sus dos hijos Carlos y Rosa, estudiantes de la Escuela Normal, como causante de continuos maltratos, en el hogar se evidencian algunos aspectos que indican factores de riesgo que predisponen al maltrato.

La imagen materna que tuvo la entrevistada en la infancia fue deficiente por la ausencia corporal de la madre, fallecida, además por motivos dudosos, y por la experiencia traumática de los castigos que ésta debió sufrir por una tía con la que convivió “... mi tía me pegaba por todo, fueron dos años terribles (llora)”.

Se repite una constante en causas de maltrato. La persona que maltrata sufrió en el pasado episodios de violencia y al preguntar sobre esos recuerdos se debilita su apariencia llegando incluso a las lágrimas: “mi papá nos trató muy bien hasta que se casó con otra mujer y nosotros nos fuimos a vivir con ella... desde ese momento él empezó a maltratarnos y a dedicarle tiempo a su nueva esposa y a los otros hijos, por eso me tuve que ir de la casa”.

Así mismo, la imagen paterna es deficiente porque en el pasado un padre olvida sus primeros hijos por una nueva relación, su segundo matrimonio y en el presente, el maltrato se repitió durante el tiempo de convivencia con el padre de sus cuatro hijos durante diez años, quien no colabora económicamente y distrae el afecto de sus hijos con “pequeños”, regalos que no compensan su ausencia, falta de ayuda económica y su apoyo como figura paterna “... por ahí vino la semana pasada y les trajo un computador pero como yo le dije: los niños no comen computador ni se visten con el computador”.

**El maltrato se vuelve un modo de vida, un vicio o costumbre negativa**

El maltrato se vuelve un modo de vida, un vicio o costumbre negativa “yo trato a mis hijos bien, aunque les pego seguido por cualquier cosa para que se eduquen, para que sean personas de bien, y además, por que eso se vuelve una costumbre”.

Las situaciones de inestabilidad laboral, económica y de relación son otro factor determinante en la costumbre del maltrato. La persona que maltrata cree hacer algo normal porque en su vida ha sido siempre víctima de abusos físicos y psicológicos.

Fernanda Patiño, víctima de maltrato intrafamiliar.

### **Análisis y descripción de la entrevista.**

Estudiante del grado décimo, -18 años -, residente en la vereda de San Pedro, vive con sus padres y dos hermanos menores. La estudiante reconoce que es víctima de maltrato físico y verbal de parte de sus padres, quienes han mantenido por varios años una relación violenta entre ellos y con sus hijos. Los problemas de pareja y sus conflictos violentos desencadenan la violencia en los hijos.

A los hijos mayores se les exige más que a los menores y se les quiere hacer responsables en la situación económica de la familia, por lo que algunos prefieren escapar a seguir sufriendo el maltrato.

Se presenta un caso de maltrato físico que con el tiempo se vuelve una costumbre; un vicio del que es difícil separarse, en este caso, se golpea a los hijos desde la infancia “con lo que encuentren como por ejemplo, con los cables y con las chapas de las correas”, y se golpean los padres mutuamente; “mis papás pelean mucho entre ellos. Una vez mi papá quería matar con un revólver a mi mamá delante de nosotros”, y psicológico cuando la niña expresa: ” pues mi papá me dice que me venda y que consiga plata y me que me vaya de la casa y yo si quisiera irme”.

La situación de pobreza ha obligado a la familia a emigrar de su pueblo natal y a enfrentar continuamente nuevas realidades, no se tiene estabilidad económica y buscan salir adelante con actividades agrícolas. El nomadismo de la familia ha retardado el estudio de los hijos; la joven maltratada ha estudiado por temporadas y se encuentra en un promedio de edad avanzada para el nivel actual de sus estudios.

Otra variable que incide en los problemas familiares es el numeroso grupo de hijos (seis), a los que no se trata de la misma manera. En caso que se presente, se exige y maltrata más a las dos hijas mayores y al

**La persona que maltrata cree hacer algo normal porque en su vida ha sido siempre víctima de abusos físicos y psicológicos**

único hijo varón mayor; por esta razón la hija mayor tuvo que abandonar el hogar.

La estudiante manifiesta que en la región de Boyacá donde antes vivían con su familia, es común el maltrato y sus abuelos también lo experimentaron y provocaron; comenta que es como una herencia familiar. Una cultura de maltrato se hace indolente y permisiva creando una mentalidad para la que el maltrato no es sólo común sino necesario.

### **Análisis y descripción del conversatorio con los padres de Fernando Patiño.**

La escuela como institución educativa, es la encargada de establecer políticas que contribuyan al mejoramiento de los procesos que buscan la formación integral de los jóvenes y niños que llegan a la institución. Los estudiantes llegan a la escuela con múltiples sueños pero también con problemas muchos de los cuales tienen su origen en el hogar. El caso que nos preocupa corresponde a la familia de Fernanda Patiño del grado 10°. Constantemente, manifiesta que en su hogar es víctima del maltrato por parte de sus padres.

Un día cualquiera me encuentro en la calle y por esas casualidades que a diario presenta la vida, tropiezo con la madre y aprovecho para iniciar con ella un conversatorio; el escenario inicialmente es la calle, después del saludo sin más, le pregunto por la relación que como madre tiene con Fernanada, ella responde: “muy regular. He tenido que castigarla dándole puntapiés porque le pega a la hermanita menor, me dio mucha ira y por eso la castigué”. Cuando le hice referencia a las expresiones del padre “que se venda y consiga plata”, se calla. Recibe la reflexión asintiendo continuamente, especialmente cuando se le invita a que se ponga en los zapatos de su hija. También se le recuerda que las madres les damos y esperamos lo mejor para nuestros hijos. Cuando se refiere a su hijo que cursa grado sexto, dice que en él hay muchos comportamientos negativos que lo identifican con el padre.

Ya en la Normal continua la conversación, cuando llega el esposo, -esto ya no es casualidad, es que Dios quiere ayudarnos-. Nos reunimos con el Coordinador de convivencia para abordar el caso, aclarar



situaciones y de ser posible buscar soluciones. El señor Patiño parece una persona muy culta y respetuosa, cuenta sobre toda la odisea que ha tenido que vivir después de un mal negocio: “cambiar una casa en Bogotá por una finca en la vereda de San Pedro donde estamos viviendo, y que el producto de esa finca no nos ha dado para vivir, por el contrario soportar la pobreza con todas sus limitaciones”, afirma que sí ha sido fuerte con sus hijos, “los castigó físicamente llevado por la desesperación, pero en los últimos tiempos ha mejorado la relación con la familia”. Se refiere a Fernanda como una niña caprichosa, “se fue a trabajar a Bogotá el año pasado y no estudió, donde estuvo no le pagaron”, este año demuestra constantemente su inconformidad porque quiere tener cosas que la limitación económica de la familia no le permite, entonces se pone de mal genio y los amenaza con irse de la casa.

Sin tener un espacio para ponerse de acuerdo, los padres coinciden en las afirmaciones, aunque recordando el rostro de la madre se notaba cierta preocupación y temor. Por la conversación sostenida se puede afirmar que sí fueron padres maltratantes, pero en la actualidad, han procurado mejorar la relación con sus hijos. Solicitan un espacio para realizar un trabajo de reflexión en el que también participen sus hijos.

La entrevista y su ulterior descripción fue realizada por la coordinadora académica de la Normal, y confirma la presencia de maltrato en el hogar de Fernanda. Aunque se presenten situaciones de pobreza confrontadas por las exigencias de una adolescente, la estrategia utilizada por los padres en su desesperación no es la adecuada. La violencia genera más violencia.

Según el análisis del instrumento, se puede concluir que en las familias de Junín los casos más comunes de maltrato especialmente físico, son protagonizados por los padres. En una sociedad machista cada progenitor maltrata principalmente a los hijos de su mismo género aunque en general, se maltrata en mayor escala a las hijas. Algunos padres maltratantes, durante su infancia fueron víctimas de violencia intrafamiliar y continúan estos episodios por costumbre.

La presencia de otros familiares, padrastros o madrastras facilita e incrementa los episodios de maltrato, así, como el nivel social y econó-

**En una sociedad machista cada progenitor maltrata principalmente a los hijos de su mismo género aunque en general, se maltrata en mayor escala a las hijas**

mico bajo, frecuente en las familias de Junín también es un factor que influye en el maltrato infantil.

Los padres de familia que tienen un bajo nivel de estudio y presentan mayor dificultad para llegar a acuerdos con respecto a la planificación del número de hijos, y a la crianza de los mismos. La falta de diálogo en el hogar establece un campo de batalla en el que la violencia dirige los comportamientos.

Algunos niños deben sufrir la separación de los padres, y las nuevas convivencias de sus progenitores son conflictivas en la mayoría de los casos, creando ambientes deficitarios de afecto para los menores.

## CONCLUSIONES

La Escuela Normal Superior de Junín, entiende que la investigación contribuye a mejorar las prácticas pedagógicas porque responde a las necesidades de los estudiantes y a la condición de validez social que tiene la educación con respuestas pedagógicas que estructuran el PEI, para transformar el contexto y elevar la calidad de vida.

Los proyectos pedagógicos investigativos a la fecha, siguen pasos jeraquizados fundamentales, con teorías y normas rígidas. Se puede concluir, que se hace una investigación pedagógica, formativa, de intervención y atención a poblaciones; pero en general en los docentes y comunidad educativa no hay la claridad ni la cultura de la investigación científica.

Es claro para el Comité de Investigación, que la investigación que se efectúa en la Normal de Junín, se ha fundamentado en la interpretación de teorías de otros autores para buscar soluciones a problemas de tipo pedagógico o de intervención. Nos falta construir nuestras propias teorías y poseer un método propio, auténtico que parta no sólo de la realidad local, sino que aterrice con metodologías propias y no con esquemas rígidos.

En conclusión, la problemática que existe en el municipio y la región se va conociendo; empezamos a comprender cómo se debe llevar un proceso de investigación científica, con metodologías etnográficas,

que apunten a mejorar y transformar el entorno del aula de clase, institucional, familiar, municipal y regional, con fundamentos auténticos y contextuales.

## RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

- Creación de una propuesta curricular para el Área de Investigación, sencilla, flexible, aplicable y que responda a las necesidades contextuales.
- El currículo debe estar acorde con la formación de maestros que generen cultura de la investigación científica.
- Construcción de un cuaderno diario de la investigación que muestre el seguimiento, los problemas, los avances, las dificultades; el cómo se abordan los conflictos y que contengan las ideas escritas para que sirvan como aportes en el proceso de ejecución del proyecto.
- Diseño y ejecución de talleres académicos para la formación de docentes, estudiantes del Ciclo Complementario, para crear una cultura de investigación científica, demostrando que no es un proceso engorroso, complicado, sino que se debe partir de motivaciones internas y de la comprensión del proceso y metodología para llegar a tomar alternativas de soluciones propias.
- Incluir en los Planes de Acciones y Plan de mejoramiento institucional, políticas de investigación científica para el diseño y ejecución del Currículo.
- Hacer interdisciplinario el perfil de investigación científica en todas las áreas del saber para que se cree una cultura de investigación propia.
- Creación de un rubro en el presupuesto de la Institución, para apoyar financieramente los proyectos de investigación científica.

- Compromiso de los colectivos de áreas, con el fin de hacer de la investigación científica un eje transversal que articule las áreas del saber.
- Establecimiento de redes con otras instituciones para realizar el ejercicio de pares académicos que permitan enriquecer procesos y cualificar la investigación científica.
- Ampliación de la cobertura de los proyectos a la comunidad educativa urbana y rural de la Escuela Normal Superior y de ser posible a la región.

## REFERENCIAS

- Cajiao, F y otros. (1988). *El largo y sorprendente viaje de las Pléyades*. Bogotá: Fundación FES. MEN.
- Cajiao, F. (1998). *Selene, Segunda expedición de Pléyade*. La investigación en la Escuela. Bogotá: Fundación FES. MEN.
- Cajiao, F. (1999). *Apis, Tercera expedición de pléyade*. Bogotá: Fundación FES. MEN.
- Parra, R y otros. (1998). *La escuela violenta*. Bogotá: Editorial Tercer mundo S.A.
- Parra, Rodrigo y otros. (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo S.A.
- Parra, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá: Editorial Plaza y Janes.
- Parra, Rodrigo y otros. (1997). *Innovación escolar y cambio social*. Tomo I, II. Bogotá: Fundación FES. MEN. Colciencias.

# LA INVESTIGACIÓN

## EN LA NORMAL SUPERIOR DE SAN ROQUE

### I. UBIQUÉMONOS

**I**ndudablemente Blunquimelfa es un personaje que “se queda pegado” y que hoy cobra importancia para este capítulo de la vida de una de las escritoras de este informe de investigación, que no la desea perder y que por el contrario, odia que la vida institucional ya no la referencie. En su aparición inicial para la auto-evaluación institucional como ejercicio para la acreditación de calidad, el personaje apoya los conceptos de transformación y motiva el desapego por los paradigmas que se han instalado en la cultura escolar como estructuras inamovibles en concepciones arcaicas y largamente estacionarias en el mundo normalista.

Blunquimelfa, una de las mamelfas más chicas del planeta de los mamelfos. Decidió un día no creer más en que todo tenía que ser y quedarse así, y es entonces cuando decide empezar a ensayar a dar “vueltas carnero”, asunto que era completamente imposible por el gran peso que iban alcanzando todos los mamelfos con las cosas que se les iban quedando pegadas, sobre esas cosas que se les quedaban pegadas en las cosas que tenían pegadas en las que ya se habían pegado años atrás.

Cuánta revolución – renovación no puede ser encontrada en una y otra vuelta carnero que facilita el despojo de todo ello, y que así permi-

#### *Autores*

MARTHA ALBA  
VELENCIA CATAÑO  
ANGELA RUTH  
MONSALVE PATIÑO

te la sensación liviana de poderse mover, brincar y correr en pos de la luz que se abre a lo lejos. ¿Quién es el personaje infantil encarnado en Blunquimelfa? Quizá la inocencia, o de pronto el riesgo; a lo mejor la ciencia o el conocimiento. Pero bien podría ser el ser humano intrépido, inquieto, juguetón y constante que lucha por ser y ayudar a ser...

En fin, que para enlazar el contenido de este informe de investigación, se esboza, a partir de estas líneas, un camino recorrido que se cuenta con sentido formativo y que inicia por decir que el propósito de esta historia está planteado en una doble dimensión: Por un lado, la presentación de las diversas caras y experiencias de formación en investigación, ofrecidos en la Normal Superior de San Roque en Antioquia, acompañada de la consolidación de procesos investigativos; y por otro, las recomendaciones de política educativa que favorezcan la estructuración de una propuesta curricular que permita el cultivo del espíritu científico, y que por obvias razones, genere una vivencia acerca del mundo científico para que puedan niños, jóvenes, maestros y maestros en formación, interrogar y leer el contexto para aprender a resolver problemas de la educación.

**La narración plantea diversos elementos de la realidad normalista que ha estado centrada en procesos fortalecidos desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional**

La narración plantea diversos elementos de la realidad normalista que ha estado centrada en procesos fortalecidos desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, a partir de la propuesta de reestructuración de las Escuelas Normales, en donde va cobrando vida la noción de investigación en una estructura creciente que va demandando organización de las estrategias que faciliten lograr que la actividad investigativa se inicie en la escuela desde los primeros años; de tal manera que niños y jóvenes se familiaricen con los métodos de la ciencia y desarrollen las habilidades necesarias para abordar la realidad de manera racional y sistemática. En este sentido, la investigación realizada permitirá develar la calidad científica de estos procesos y su relevancia en la formación pedagógica y disciplinar de los nuevos maestros.

Pero no es sólo esa formación inicial la que se impacta: es inherente al proyecto social de formación de la institución normalista, el cultivo del espíritu investigativo del docente (aquel que forma formadores) y del maestro en formación para que, en respuesta a las condiciones del mundo actual, consolide sus propuestas en grupos de investigación

que posibiliten enriquecer el conocimiento de lo que ocurre en “las (sus) instituciones educativas” y así lograr saber más sobre los niños y jóvenes: ¿cómo son?, qué les interesa?, cómo aprenden?, los ambientes de aprendizaje; pero también, ¿quién es el maestro?, cuáles son sus capacidades profesionales?, sus formas de organizar la acción educativa; todo ello dentro de una práctica investigativa permanente para la formación, la educación y la pedagogía.

La historia, esta historia, se va a contar en diversas escenas y desde los distintos escenarios que constituyen el todo escolar, partiendo de la descripción del espacio de investigación y finalmente deteniéndose en cada actor para develar su quehacer y determinar el carácter científico de su accionar investigativo y la eficacia de éste para entender el contexto.

Se parte del problema pactado entre el asesor, profesor Rodrigo Parra Sandoval y las Normales Superiores de Manaure y Río de Oro en el César; Junín, Quetame y San Bernardo en Cundinamarca; Gigante en Huila; Guacarí en el Valle del Cauca; Ocaña en Norte de Santander, Cartagena en Bolívar y San Roque en Antioquia. Tal problema es: ¿Cuáles son los contenidos, el funcionamiento y los resultados de los espacios de investigación en la Escuela Normal en cuanto a su calidad científica y su capacidad de servir al maestro para entender el contexto social en que trabaja?

Para desarrollar esta investigación de manera objetiva y con estándares reconocidos para su validación en comunidad científica, el equipo de investigación opta por determinar el cómo averiguar, a partir de la delimitación de los principales espacios de investigación en la Institución Educativa Normal Superior, definidos como:

- a. Institucionales: las relaciones de apoyo, asesoría y encuentro para la investigación con la universidad en convenio (Universidad de Antioquia).
- b. Internos: niños, jóvenes, maestros en formación, maestros en ejercicio en la Institución Educativa Normal Superior de San Roque; el currículo y la documentación que soporta y administra el proceso.

A partir de aquí se decide retomar los instrumentos propios del enfoque cualitativo – interpretativo, decidiéndolo a partir de un ejercicio de formulación de preguntas sobre ese “cómo se va a investigar acerca de la investigación que se lleva en la Institución Educativa Normal Superior de San Roque”. Se privilegian así las entrevistas a los diversos actores, tanto para abordar sus conceptualizaciones, como para determinar las razones de su accionar; se retoman las grabaciones de clase y las conversaciones en Grupo Focal de maestros y estudiantes. Cada uno a la vez, y a las cuales en tiempo posterior se les hace la transcripción para iniciar la descripción de “contenidos”.

Se hizo necesaria la revisión de la documentación existente en cuanto al PEI, Actas y Acuerdos de Consejo Directivo y Académico, documentos de informes y memorias de encuentros de asesoría de la Universidad en convenio, de los programas de formación en investigación y de los proyectos de investigación y trabajos de grado en el espacio de tiempo comprendido entre 1996 y el 2005. Recavada la información se procede a su organización y clasificación para facilitar la descripción inicial de lo encontrado en cada instrumento, que se constituye en anexo y apoyo para la interpretación y la obtención de las conclusiones y resultados.

La importancia de los resultados observados en “Una y mil historias de la investigación en la Institución Educativa Normal Superior de San Roque”, está dada en términos de la posibilidad de sistematización de las acciones, experiencias y soportes administrativos de la formación en investigación en la Normal, como forma de adentrarse en la toma de decisiones que encaminen con eficacia y prontitud por la ruta de la alta calidad; de igual manera, como soporte de un constitutivo y referente histórico que sustenta las existencias y las inexistencias, y que por demás, garantiza el juicio evaluador desde el carácter riguroso y confiable de un método que supera los comentarios y especulaciones que de otra manera no garantizan la validez y credibilidad para el cambio, y sobre todo, para la puesta en escena dentro de las comunidades académicas interesadas en leer y leerse en este contexto.

**Aparece dentro del protagonismo de la historia Blunquimelfa: intrépida, audaz, seductora**

Aparece dentro del protagonismo de la historia Blunquimelfa: intrépida, audaz, seductora. También interviene Temblomelfo, el personaje



que por su forma de ser no le ve “cara” ni “cuerpo” a la investigación en la escuela, y que por ende, nos invita a ratificar lo que Alberto Plaza describe en su tema musical: “pa’lante”... “Basta de los que empujan pa’tas”. Temblomelfo, tiembla cada vez que se habla, lee o escribe de investigación, de paradigmas educativos y esquemas mentales renovados y abiertos a una búsqueda de maestros y alumnos excelentes, visto desde la adecuada disposición de una estructura investigativa. “Si pero no”, es la común respuesta verbal y actitudinal de Temblomelfo, en la que se pone siempre de presente: “La normatividad vigente no lo permite”, ¿Cuándo investigo si tengo 22 horas de clase semanales?, ¡No he podido lo uno! ¡No he podido lo otro!

**También interviene Temblomelfo, el personaje que por su forma de ser no le ve “cara” ni “cuerpo” a la investigación en la escuela**

## 2. EL ESPACIO DE INVESTIGACIÓN

Hoy más que nunca Blunquimelfa ha querido dar a conocer el recorrido que silenciosamente ha experimentado, al lado de aquellos que un día creyeron en las Escuelas Normales. Son personas comunes y corrientes que han compilado una serie de experiencias significativas en un espacio natural para su desarrollo, y que además han sido discutidas y reflexionadas en seminarios y jornadas pedagógicas, donde interactúan maestros en formación, maestros en ejercicio y los mismos asesores que ya han tenido cierto grado de especialización en este campo. Por ello este recorrido histórico entrega las voces, propuestas y realizaciones de maestros que creen todavía posible pensar en la utopía de educación con calidad, movida por una intención verdadera de construcción para el nuevo país.

Averiguó Blunquimelfa, que en 1963 se aprobaron los estudios de la Normal Superior de La Presentación de San Roque, de propiedad de la comunidad de La Presentación, graduándose con el título de “Educación Normalista”, adquiriendo la connotación de Normal de Señoritas. Para octubre de 1968 se reconoce el título de “Maestro”; por Decreto de febrero de 1971, se integran el Liceo Departamental de San Roque y la Normal Privada de la Presentación; el establecimiento resultante se denominó IDEM San Roque, con dos orientaciones: Normal y Bachillerato Clásico. En octubre de 1988 se aprueban los estudios para

niveles de preescolar, primaria y secundaria y la media vocacional en modalidades de Ciencias Naturales y Pedagógico del IDEM “Rogelio Ruiz Pérez”.

Con la desaparición de la antigua Normal de La Presentación, a partir de la aplicación de la Ley 115 de 1994, que recuperó el espacio para hablar de Escuelas Normales Superiores en Colombia. Desaparece la Modalidad Pedagógica del Liceo Rogelio Ruiz Pérez en el año 1997, para generar gloria y gracia a la aparición de Temblomelfo que juró reunión tras reunión que “eso había sido todo en San Roque... ¡ya no más a la formación de Maestros!; Pero gracias al empeño de un grupo de educadores, pertenecientes a la Escuela Anexa y al Liceo, para el segundo semestre de 1996, se propusieron sacar adelante la Escuela Normal Superior para San Roque, ¡Un dolor de cabeza más para Temblomelfo!

La Resolución No. 2885 del 22 de noviembre de 1999 del Ministerio de Educación Nacional, otorga Acreditación Previa al Programa de Formación de Maestros de la Escuela Normal Superior por un término de cuatro años. Cuántas vueltas carnero habrá tenido que dar Blunquimelfa para participar en la Institución que ha ido creciendo en su proceso de Acreditación, evidenciando el recorrido, como fase de superación necesaria desde el mismo momento en que se piensa en la reestructuración.

**El concepto de innovación pedagógica y curricular debe conexasse a un proceso investigativo del cual se desprenden nuevas formas de ver la realidad**

Vale la pena mencionar los significativos seminarios permanentes, liderados por un grupo de abanderados y prestantes investigadores de la Universidad de Antioquia; allí de alguna manera, se adquirió mayor conciencia de nuevos paradigmas educativos... ¿Pero adivinen cuál Temblomelfo “no pudo asistir” a los seminarios permanentes? En su momento cada núcleo interdisciplinario envió representantes a la formación, ofrecida en: Proyecto de Archivo Pedagógico, Historias de Vida, Investigación, Formación Pedagógica.

Como parte de la historia figuran dos convenios celebrados con la Universidad Católica de Oriente, sede Rionegro, Antioquia y la Universidad de Antioquia, en los términos estipulados desde el Decreto 3012 de 1997 por el Ministerio de Educación Nacional. Con la primera universidad se desarrolló el plan de seguimiento para el mejoramiento

to de la Escuela Normal Superior. Este plan estuvo enmarcado dentro de dos concepciones: la estratégica y la investigativa. A este respecto opina Blunquimelfa que “El pensar este plan desde una visión de la organización que aprende a partir de la investigación de su propia acción nos acerca a la perspectiva básica de calidad...” También quiso en su momento convencer a Temblomelfo de que “... El concepto de innovación pedagógica y curricular debe conexas a un proceso investigativo del cual se desprenden nuevas formas de ver la realidad”. Él mismo no podía creer que “las innovaciones tienen su origen en interrogantes sobre el saber pedagógico del maestro y la forma como éste se apropia del pensamiento y del comportamiento y, que las respuestas sólo pueden darse a través de la investigación”.

Ya con la Universidad de Antioquia, el proyecto de asesoría y acompañamiento a la Escuela Normal Superior (PRAENS) pasa a centrarse en los aspectos que se consideraban como debilidades en la institución y que en esos momentos era prioritario atender. La universidad a través de sus asesores facilitó la realización de un diagnóstico institucional, que obviamente Blunquimelfa no se perdió, participando con entusiasmo en el primer taller de Auto evaluación que evidenció otras debilidades y necesidades, la reflexión en torno a la misión y visión, el plan de estudios, la investigación y las formas de evaluar. Por su parte Temblomelfo siempre recalcó que “era imposible superar las debilidades”, pues desde el Ministerio de Educación Nacional se obtuvieron recomendaciones desde la Acreditación Previa acerca de la necesidad de **generar procesos de investigación claros**, entre otros.

En la mira de la Acreditación de Calidad y Desarrollo se asume otra organización: los factores portadores de calidad fueron inicialmente los elementos tenidos como fuertes para ser analizados en las prácticas normalistas, motivando talleres y encuentros diagnósticos liderados desde los asesores de la Universidad de Antioquia, lo cual, permitió organizar grupos y equipos de trabajo que direccionaron la evaluación a través de la realización de los Estados del Arte de: La fundamentación pedagógica, los núcleos del saber, la gestión educativa, la investigación educativa, la función social del maestro, la participación comunitaria, la convivencia escolar. Vaya si aquí los adultos mamelfos se afianzaron en decir que solo eran historias aquellas que se contaban, pues cambiar

de paradigma, de formas de enseñar y de ver la educación era casi imposible a estas alturas de la vida mamelfa... ¡y claro! No podía faltar la reglamentación que definió mayor tiempo de permanencia de los estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas, mayor carga académica para cada uno de los docentes, hecho que en sí no es negativo – Lo juró Temblomelfo –, pero es que los maestros de la Escuela Normal Superior, a la vez que debían hacer acompañamiento académico y de aprendizaje a los estudiantes, respondían a la comunidad con las misas, desfiles y otros... estudiar y agudizar la escritura pedagógica, ser investigadores, generar espacios de reflexión, asuntos que – ya no resiste el personaje.

Pero también, gratificó la Acreditación de Calidad y Desarrollo obtenida por Resolución No. 2657 del 4 de noviembre de 2003, del Ministerio de Educación Nacional. A la manera de Blunquimelfa, hoy se concibe la investigación educativa como un referente de calidad que permita entender el hecho educativo y que además puede generar en niños y jóvenes, búsquedas más completas y complejas, una reflexión sobre su quehacer y el de sus maestros.

Este entonces, es el escenario de la investigación que de la mano con el Ministerio de Educación Nacional, hoy busca determinar cuáles son las realidades de los espacios de investigación en La Normal Superior de San Roque, en el marco del proyecto de: **“Diseños curriculares de formación inicial de maestros con pertinencia al sector rural”**.

### 3. CULTURA Y MUNDO DE LA INVESTIGACIÓN:

- ¡Bueno Temblomelfo!, prepárate porque iniciamos un nuevo recorrido, acompañados de la profesora Martha Alba Valencia, la Hermana Helda Maldonado, el profesor Gerardo Londoño y la profesora Ángela Ruth Monsalve.
- ¿De qué habla Blunquimelfa? Aún no me he podido reponer de la trabajaita del año pasado y ya me está acosando.
- En todo caso amigo Melfo, se llegó la hora de contar la historia de la investigación, o ¿para qué cree que recogimos toda la información en entrevistas, encuestas, grabaciones y reuniones? Se trata de describir e interpretar los

datos y la información, recordando las grandes enseñanzas dadas por el profesor Rodrigo Parra Sandoval en esos encuentros del año 2005.

- Claro Blunquimelfa, esas fueron unas de las vueltas carnero que usted y sus compañeros nos explicaron que debíamos dar, esas otras miradas de la investigación para la Normal, que recuerdo me llevó a la ESE Hospital San Roque, a una revisión de la presión arterial. En fin,... ya pasó y ahora con el verapamilo y el captopril que me recetaron estoy listo “pa’ las que sea”.
- Si Temblomelfo. No se diga más. Iniciamos contando que realizada la revisión documental existente en La Normal Superior de San Roque, ya puede darse en este capítulo una visión respecto al proceso que pueda haberse instalado desde la parte administrativa y organizativa de la Institución. Para recabar la información, se realizó una búsqueda en Las actas y acuerdos de los Consejos Directivo y Académico, el Proyecto Educativo Institucional, los programas y planes de formación, el pensum académico, los informes de asesoría y acompañamiento de la universidad en convenio.

#### A. ¡VENGA! DESCRIBAMOS LO ENCONTRADO EN DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS:

Las actas y acuerdos de los Consejos Académico y Directivo en muy pocas ocasiones reflejan una postura, debate o decisión relacionada con los contenidos, el funcionamiento o los resultados de los espacios investigativos. Dentro de lo analizado en Consejo Directivo únicamente hay alusión a algún aspecto concreto del componente investigativo en el Acta No. 34 de julio 18 de 2003, en donde se enuncia que en esta instancia administrativa analizan el plan de desarrollo institucional para ser avalado y acogido dentro del presupuesto así: “se aprueban talleres de formación en investigación con costo de \$200.000 para septiembre 30 de 2003”, así mismo: “el fortalecimiento de los procesos de investigación pedagógica a través de los proyectos de aula, de investigación de aula e investigación de núcleos”. Es de anotar, que en ningún otro espacio de encuentro de este equipo directivo se vuelve a mencionar, evaluar o revisar la efectividad de las acciones, o simplemente para informar de la ejecución de ellas. A este respecto, no se encontraron evidencias de realización de estas propuestas en tiempo posterior.

- ¡Pero Blunquimelfa! ¡Con qué tiempo por Dios! Escasamente pudimos hacer el presupuesto anual y ordenar los gastos de la Institución.

Las actas y acuerdos de los Consejos Académico y Directivo en muy pocas ocasiones reflejan una postura, debate o decisión relacionada con los contenidos, el funcionamiento o los resultados de los espacios investigativos

Por su parte el Consejo Académico, en un rastreo hecho desde 1997 hasta el 2005, plantea en pequeños apartes de su trabajo organizativo, aspectos que tienen que ver con la organización misma de la formación en investigación, tales como solicitudes y aprobación de capacitaciones y asesorías con instancias externas, en investigación educativa. Muestra de ello es un fragmento del acta 006 de mayo 21 de 2002... “La coordinadora dijo que ya tenemos contacto con el Señor Rodrigo Jaramillo de la Universidad de Antioquia, quien a principios de junio vendrá a darnos una capacitación sobre procesos de investigación para incluirlos en el PEI...”. En el acta 003, página 95 de mayo 13 de 2003 “Se solicita al señor rector la aprobación a través del Consejo Directivo, de la formación, con ADECOPRIA, en investigación educativa para los docentes”. Es evidente que desde esta instancia, ya hay una preocupación centrada en la formación de los maestros de la institución para el componente investigativo y que se tiene claridad de que haya necesidad de buscar personas e instituciones externas para este acompañamiento.

Desde la parte organizativa de las acciones pedagógicas del maestro, también se proponen y deciden aspectos como las pautas para el proyecto de aula y el sentido reflexivo e investigativo inmerso en él, el contenido de los estados del arte decididos para llevar a cabo el proceso de auto-evaluación institucional y propuestas como la socialización de los resultados o avances de los Proyectos de Investigación de Aula, Proyectos de Aula y el Proyecto General de Investigación en la Institución. En este sentido, ha sido motivo de análisis en el Consejo Académico, el funcionamiento de cada uno de los ellos para de allí derivar las orientaciones necesarias: “En los proyectos, de toda la búsqueda teórica, hay que deducir propuestas para la pedagogía, las metodologías y las didácticas... Además deducir aportes para el proyecto general de investigación”. (CONSEJO ACADÉMICO. ACTA N. 009, Julio 15 de 2003. p 134)

Se tiene también registro de aspectos decisivos en intensidad horaria, de cursos de investigación y su funcionamiento: “... de otro lado, la investigación educativa que se desarrolla en el grado 11°, se analiza a la luz de lo que es el sentido de la investigación misma: es integral

y necesaria desde cada componente y para todas las edades; desde los lineamientos curriculares y las orientaciones dadas por investigadores, se evidencia la necesidad de que no se desarrolle como un componente aislado, sino que por el contrario, se haga investigación desde todos los componentes y se plantea que a partir de cada área se haga una estimulación hacia la investigación educativa”; Acta No. 003, marzo 10 de 2003, página 95. Derivado de estas consideraciones y del debate llevado a cabo, se decide extraer y socializar lineamientos para que desde las mallas curriculares y los proyectos de aula se oriente la formación en investigación a niños y jóvenes, no se trabaje como curso o componente la misma, y se instale un proceso en el Ciclo Complementario como seminario de práctica investigativa y la asesoría y elaboración del trabajo de grado. (Carga académica del docente Alberto Rojo, p. 100, acta 004, abril 1 de 2003).

Se encontró registro en el acta 010 de julio 21 de 2003 del debate llevado a cabo entre los docentes y directivos docentes de la I.E. Normal Superior de San Roque con los pares académicos enviados por el Ministerio de Educación Nacional para revisar y valorar los procesos institucionales: “...María del Carmen (coordinadora del equipo evaluador del MEN) dice que le preocupa la Fundamentación pedagógica con lo investigativo y con la gestión, porque es necesario sustentar la trascendencia investigativa. Pregunta también cómo desde el Consejo Académico, lo pedagógico, investigativo y de gestión está en permanente movimiento integrado como un todo”.

- ¿Cómo así Blunquimelfa? Pero cuénteme en qué quedó el asunto, porque si después no se encuentra evidencia de la ejecución de las propuestas, pasa lo mismo que con el consejo directivo. Mucho tilín-tilín...
- ¡Por su puesto! Posteriormente contaremos la historia del funcionamiento y realidades de los proyectos de aula y de investigación de aula. En todo caso, este consejo nunca más se ocupa de revisar la efectividad de los procesos investigativos. La revisión evidencia una intención apenas incipiente, de tomar en consideración este referente de calidad para los procesos institucionales; siendo así, se evidencia preocupación dada la exigencia que se hace para los procesos de acreditación y no como forma de vida institucional.



**La revisión del PEI permite evidenciar una inserción del concepto de investigación, en especial en el componente conceptual**

**la indagación crea las nuevas teorías que modelan los procesos; la experimentación y la observación, buscan el sustento empírico que ellos necesitan para ser incorporados al conocimiento científico**

## **B. MIRE, MIRE EN EL P. E. I.**

- Ahora continuemos interrogándonos acerca de la inclusión de la investigación en el Proyecto Educativo Institucional. La revisión del PEI permite evidenciar una inserción del concepto de investigación, en especial en el componente conceptual. Aparece alusión al mismo en la presentación, en los propósitos, en el diagnóstico institucional, en los fines de la educación citados, en el marco teórico y de conceptos generales; en la misión y visión, las políticas institucionales y en los perfiles es igualmente contemplado. Se habla desde allí, de la necesidad de “formación de un maestro que piense, investigue, sienta, quiera y sueñe; que sea abierto, divergente...”. Siendo así amigo Mamelfo, recuerde que nos aproximamos a la descripción dada por el profesor Parra Sandoval, acerca de las cualidades del investigador: “El maestro de investigación tiene que tener la soltura de la imaginación para encontrar opciones de orientación, debe saber buscar quién le ayude a encontrar respuesta a la pregunta de investigación, saber buscar recursos; debe tener disposición para mirar con otros ojos”. De igual manera, en el plan de estudios aparece como propósitos del mismo “incluir un enfoque de investigación educativa y de innovación pedagógica” (Institución Educativa Normal Superior de San Roque, 2002, p. 177), tomando para la construcción del mismo la malla curricular que presenta varios componentes, entre ellos, los ejes temáticos” que “tienen la función de soporte y estructura similar a la columna vertebral; desde la perspectiva conceptual, permiten centrar el trabajo en el aula porque indican y enmarcan, de cierto modo, la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en clase...”. (Ibidem, p. 178). Desde esta perspectiva, puede entenderse la visión de la investigación en el PEI, como una búsqueda enmarcada en un proceso científico por parte de los maestros, que desde su planeación y organización permite tomar decisiones apoyadas en sustentos coherentes, veraces y debidamente ligados a un soporte teórico y de la realidad escolar.

Por su parte, el Núcleo de Ciencia y Tecnología, en la página 180 del mismo PEI, plantea un capítulo denominado ¿Por qué enseñar, Ciencias, Matemáticas y Tecnología?, y en uno de sus apartes centran la atención en revelar que... “la indagación crea las nuevas teorías que modelan los procesos; la experimentación y la observación, buscan el sustento empírico que ellos necesitan para ser incorporados al conocimiento científico”..., lo cual reafirman posteriormente en la página 181, afirmando que “con la enseñanza de las ciencias, las matemáticas y la tecnología se pretende que los estudiantes se vayan familiarizando con la indagación científica y la innovación para que adquieran conciencia de que el mundo es comprensible y transformable”.



- ¿Hay aquí ya una intención de formación y de planteamiento para la enseñanza de las ciencias en la escuela, ligado a la disposición para la investigación? ¿Verdad Blunquimelfa que es el deber ser? ¡Aún no hay concreciones en la práctica pedagógica!

No me responda. Ya me queda entendido, pues a pesar de mi lentitud, he aprendido grandes cosas, aunque todavía tengo muchísimos interrogantes.

- ¡Ah! Qué bueno Temblomelfo. La historia de la búsqueda continúa.

Desde la revisión hecha al pensum académico se ubica un componente específico denominado “Investigación Educativa” con una intensidad semanal de dos horas para los grados 11, en los años 1997 a 2002, año en el cual se decide por análisis y acuerdo del Consejo Académico, reconsiderarlo, en el sentido de no dejarlo como componente y por el contrario, dar orientaciones y lineamientos precisos para que cada docente de preescolar a undécimo, la tome (a la investigación) como un eje que le da vida al que hacer para la enseñanza y el aprendizaje, trabajada y vista no desde la metodología de investigación, sino como la posibilidad de convertirla en “afecto” y “cultura” institucional. Siendo así, el componente específico que se registró como investigación educativa y que abordaba aspectos generales de la formación en investigación (mirada a métodos, técnicas y formas de investigación y una práctica investigativa), a partir del 2003 se orientó incluir este sentido investigativo a la práctica escolar de maestros, niños y jóvenes desde los diferentes proyectos.

- ¡Lo recuerdo perfectamente Blunquimelfa! Sobre todo, por la angustia que sentí porque en el fondo yo sabía que carecía de la formación en investigación y en metodologías de investigación que permitieran la realización de propuestas como la que nos hizo el Consejo Académico.
- Pero Temblomelfo, ¿Cómo es posible que sólo hasta ahora lo menciones? En ese momento ya se hablaba de Equipo docente, que precisamente debía entablar discusiones desde una óptica académica y profesional para respaldar o contradecir en diálogo crítico las propuestas y/o decisiones que se tomaran. No me vayas a salir con que otra vez te dio “cutupeto”.
- Ah! Yo no sé Blunquimelfa, más bien opino que no tenía la suficiente información y preparación para hacer otro tipo de propuesta. Es que sólo ahora alcanzo a ver otras luces para iluminar mi propio proceso de formación y según esto, para la formación en investigación que pueda ofrecerle a mis estudiantes.
- Pero bueno Blunquimelfa, si ya estamos terminando esta parte del PEI, es necesario reconocer que en él, está la idea y la intención de una forma-

ción en investigación, pero el concepto está fragmentado y sobre todo, no existe ningún capítulo que conceptualice y permita un desarrollo coherente de este referente de calidad al interior de las prácticas escolares.

- No se diga más Temblo. De todas maneras continúo explicando que por otro lado, el plan de formación para el Ciclo Complementario presenta desde el año 1999, el seminario propio para la formación en investigación, que aunque se haya denominado de forma diferente en un momento u otro, siempre contempla la obtención por parte del maestro en formación, de las bases conceptuales, teóricas y metodológicas de la investigación educativa. Este espacio ha sido complementado con la asesoría para la elaboración del trabajo de grado en el tercer y cuarto semestre de formación docente.
- Esa sí me la sé Blunquimelfa. En el año 1999, desde el convenio con la Universidad Católica de Oriente, ubican para el nivel 2 del Ciclo Complementario el seminario denominado “Investigación”, con una intensidad de 32 horas. Posteriormente para el año 2001 se asume el seminario de “Práctica investigativa 1” para el nivel 3 y “Práctica investigativa 2” para el nivel 4, y en ese mismo año, “Introducción a la investigación”, para el nivel 1. En el año 2002 se programa “Práctica investigativa 1” para el nivel 3 y “Práctica investigativa 2” en el segundo semestre para el nivel 4. En este mismo año, en el segundo semestre, se dispone desde el convenio con la Universidad de Antioquia, el seminario como “Práctica investigativa” en el nivel 2 de formación y la asesoría bimensual para el trabajo de grado, y así sucesivamente hasta el año 2005.
- Ahora si te veo Temblomelfo. ¡Que maravillosa reconstrucción! Da la impresión de que para el Ciclo Complementario, la propuesta de formación en investigación es coherente y ha estado lo suficientemente sustentada en las bases teóricas que fundamentan el maestro investigador. Cabe destacar, que este cometido sólo se instala en los niveles superiores, aspecto que desfavorece la consolidación del proyecto, que de iniciarse en grados iniciales (Preescolar y primaria) daría mejores resultados.

### C. Y... EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA AL DESARROLLO DE LOS PROCESOS Y LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.

- ¿Ha sido posible un acompañamiento consciente y estructurado por parte de la Universidad en convenio, a los procesos de desarrollo investigativo

de la Normal Superior de San Roque? Para responder este interrogante abordamos este recorrido histórico desde la revisión documental. Cómo le parece Blunquimelfa, que a partir del año 2002, el contacto con la Universidad de Antioquia conduce a la Institución a una revisión minuciosa de lo existente, no solo en investigación, sino en toda la vida escolar. De una u otra manera, mi gastritis se revuelve a partir de ese momento y hasta creo que me fue fácil hacerle “el quite a un que otro asunto, con el argumento de que no podía abandonar mis viejas estrategias y mucho menos sentarme a aprender. ¿Cómo le parece? Volver a leer, a escribir, justo cuando ya creía que estaba culminando mi proceso en la educación.

- Bueno, de todas maneras esta indagación en la historia normalista me ha instalado nuevos sueños e inquietudes desde la responsabilidad ética que hasta el último momento me exige aprender, derivar otras ópticas de la academia y del mundo, e incluso, renovarme espiritualmente. Por eso, sin que usted se diera cuenta me encargué de tomar el informe ejecutivo presentado por el asesor de la Universidad de Antioquia, profesor Rodrigo Jaramillo, a partir de una primera fase denominada “Re-conceptualización del PEI y la auto-evaluación diagnóstica en la Escuela Normal Superior de San Roque”. Allí se encuentra la especificación del análisis hecho a la información recolectada y contrastada con los lineamientos que aporta el documento marco de acreditación de Escuelas Normales, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional.

Al respecto, en la página 6 del documento, el mencionado profesor informa y analiza el estado de la investigación educativa en la Escuela Normal Superior de San Roque en el año 2001, y lo reporta de la siguiente manera: “Desde la misión, visión y propósitos institucionales, es clara la identificación del espíritu investigativo en los maestros que se quiere formar. Desde los testimonios de los distintos actores consultados, se valora positivamente el desarrollo de la investigación, pero no se refleja manejo conceptual y/o metodológico que permita identificar desarrollo en la institución. Por momentos se habla en abstracto sobre el tema, sin dar cuenta de cómo se concibe la investigación”. (Jaramillo, 2002, p. 6). El informe presentado es fruto de encuentros de asesoría y talleres con los diferentes estamentos que integran la comunidad educativa normalista, lo cual es posible desde el conversatorio; el uso del taller como forma participativa que ha permitido reconstruir las realidades vividas por los actores, para que haciendo acuerdos en subgrupos, discutan y reporten su visión de lo consultado. De esta manera por ejemplo, fue posible hacer el rastreo que permitió definir con claridad algunas de las existencias a ese respecto: “...Al consultar más en detalle los antecedentes investigativos en la Escuela Normal Superior, se en-

**Desde la misión, visión y propósitos institucionales, es clara la identificación del espíritu investigativo en los maestros que se quiere formar**

cuentra que se vienen desarrollando actividades y proyectos de investigación en torno a la formación pedagógica en ciencias naturales, con orientación desde el paradigma cualitativo y con articulación en el énfasis en ciencias naturales”. (Ibidem, p. 8) Se reseña de esta manera la posibilidad encontrada de realización de actividades que pudieran considerarse válidas para la formación en investigación y una búsqueda que pretende aportar a la línea investigativa. Otros hallazgos se reportan en el párrafo que posteriormente se cita: “También se advierte el reconocimiento y valoración de la investigación en el desarrollo institucional, según su naturaleza de institución formadora de formadores. En tanto “componente fundamental de su transformación y desarrollo”, como hábito permanente del educando, el educador y la comunidad y elemento que permea los núcleos disciplinares, se alimenta de sus inquietudes y a la vez los potencia en sus respectivas investigaciones”. (Ibidem, p 8)

Se da clara muestra de un aspecto intencional desde la Institución escolar en cuanto a la formación en investigación y la validación de los procesos y productos en el sentir y la Fundamentación, reportada por el mismo profesor Jaramillo como consignada en el Plan de Desarrollo cualificador de un proceso formativo en la Escuela Normal Superior de San Roque, elaborado en el año 2001 por los actores del proceso. Para finalizar el informe, el asesor propone un posible plan de acción que permita el mejoramiento en los procesos institucionales, ello desde la perspectiva de orientación para la investigación. En este sentido, plantea la necesidad de generar vocación y sensibilización hacia la investigación para lo cual se recomienda como acción, la construcción de una cultura investigativa en la Escuela Normal Superior; utilizando como medio las discusiones participativas, los foros y jornadas pedagógicas. Por otro lado, la construcción de un plan de desarrollo investigativo en donde la acción primordial esté centrada en estructurar el plan, con sus respectivos programas y proyectos por núcleos. Ello se permitiría a partir de seminarios de reflexión sobre proyectos de investigación, la realización del inventario de los existentes y la elaboración del plan de desarrollo investigativo, entre todos los estamentos.

Como consolidado de respuestas dadas por los diferentes actores de la Normal Superior en un ejercicio de auto evaluación, el asesor Rodrigo Jaramillo Roldán de acuerdo con el informe del primer taller, describe que los maestros reconocen la importancia de la investigación para formar maestros altamente calificados, pero identifica como debilidad, la ausencia de vocación investigativa y de motivación constante.

- Mire, mire Blunquimelfa que usted misma encontró la respuesta al asunto en su búsqueda. Dígame si no es sumamente preocupante esta última afir-

mación del informe. Es casi como decir que no tenemos alma para ello. Por Dios. En cabeza de quién cabe que es una simple afirmación. Es toda una realidad, que para ser cambiada requiere de estrategias claras y de un seguimiento muy puntual a ellas. No, no, no. Con qué tiempo ¡insisto!

- Usted siempre con sus cosas. No todo está perdido. En otro de los párrafos de este informe se cita: “existe relativa propiedad entre los distintos estamentos, sobre los proyectos básicos de la investigación que se lleva a cabo en la Escuela Normal Superior. Aunque también, se reconoce que no se sabe sobre la totalidad de los mismos, sobre todo por parte de padres de familia y estudiantes”. (Ibidem, p17)
- ¿Y eso fue todo lo que dijeron los profesores Jaramillo y Vélez?
- No Temblomelfo, yo no entiendo por qué usted pierde el hilo tan fácilmente. Recuerde que se trata sólo de reportar lo relacionado con el componente investigativo para efectos de nuestra investigación con el Ministerio.

Para el año 2002, se encuentra un registro hecho en protocolo del comité de auto-evaluación y acreditación de calidad y desarrollo. Este registro presenta en uno de sus apartes el informe dado por el equipo de investigación, quien a través de una de las docentes, socializó su accionar hasta el momento en la construcción del estado del arte de estos procesos: “Los procesos de investigación de la Escuela Normal Superior están dados desde el proyecto general denominado “Comunidad educadora en medio ambiente”, al cual, se deben articular los proyectos de investigación de los núcleos disciplinares, los proyectos de aula y todos aquellos otros proyectos que se dan en las prácticas pedagógicas cotidianas; especialmente, en Lengua Castellana y Medio Ambiente. Existe un estado del arte en el cual se pueden evidenciar las tareas que en materia de investigación ha realizado la Institución, una trayectoria con dificultades pero que poco a poco se ha ido fortaleciendo. Los jóvenes y los niños hacen investigación desde su aula de clase, desde los laboratorios y el medio escolar; pero se requiere de una investigación más teórica y del diseño de unos proyectos tendientes a la formación de maestros, de tal manera que estos reviertan sus resultados en los egresados y que puedan inscribirse en una comunidad académica definida”.

- Pero a este respecto Temblomelfo, y según lo encontrado en este proyecto, lo que se ejecuta en el aula corresponde a los primeros pasos para la formación en investigación, desde la perspectiva de que allí, se logra inquietar a niños y jóvenes por algunos asuntos; se buscan estrategias para obtener información y se accede a consultar sobre temas que son importantes en la vida de los mismos. Ni siquiera en el citado informe dado al comité de

auto-evaluación, se presentan evidencias de acciones investigativas concretas y mucho menos productos de investigación.

- Algo, es algo mi amiga. Ahora quiero referirme al acompañamiento hecho a la institución por el coordinador del PRAENS, el profesor Juan Felipe Garcés Gómez, que plantea otra visión, desde el protocolo elaborado a propósito de la visita de asesoría a la Escuela Normal Superior de San Roque. En el documento se encuentra el contenido para la agenda de trabajo del día, un ítem denominado “Investigación educativa y pedagógica”.
- Es seguro Blunquimelfa que ya el profe nos va a cambiar todo lo que tenemos. Siempre pasa, hoy es de una manera con un asesor, mañana de otra, luego que si el Ministerio, que si la Universidad. Yo a esto, se lo advierto, no le veo ni pies ni cabeza. ¡Es sólo desgaste!
- ¡Pesimista!, ¡hhmmm! Pero yo insisto que es cuestión de actitud, de tener ganas, de querer emprender otras acciones y asumir paradigmas diferentes. Mire por ejemplo que en este sentido, para el desarrollo del plan de trabajo de Juan Felipe, se cita en la página cuatro la propuesta de revisar el documento del profesor Bernardo Restrepo Gómez, “Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto”. Se aduce además en el protocolo, que el maestro debe ser un investigador; que “la investigación no se concibe sin producción y sin trabajo en red, ella se hace en la Escuela Normal”. Se continúa en dicho registro con otros apartes relacionados con la investigación formativa como aquella que “es realizada por grupos consolidados que producen resultados, tiene unas particularidades, pero lo importante en ella es la pericia; el problema no es la metodología, sino saber cuál es la mejor manera de abordar y afrontar el problema. Para investigar se requiere entonces definir el problema o problemas de estudio”.
- Observe Temblomelfo que esta perspectiva, aunque ya había sido presentada en otros momentos por otros asesores, la Normal Superior aún no la ha incorporado a su cultura y el que hacer de maestros, niños y jóvenes. Por eso no podemos hablar de que se repita o se cambie el discurso teórico que sustenta la producción investigativa y nuevamente nos introduce en el tema del para qué de la investigación y las condiciones mínimas para instalarla.
- Muy optimista, insisto. ¿A quién se le puede ocurrir que en las normales con todo lo que hay para hacer en la comunidad, podamos intentar siquiera pensar en hacer realidad ese sueño de la educación y de la formación para el desarrollo del conocimiento científico? ¿Cuándo cree usted Blunquimelfa que los maestros vayan a desarrollar el programa que los niños y jóvenes tienen que cumplir y aprender para las Pruebas de Estado, ICFES

y SABER? ¿Y en qué momento, si la siguiente semana hay un desfile con el Inder, otro con los discapacitados, otro con los principales movimientos y líderes del municipio, el de las reinas, el de las fiestas patronales?

- Bueno, una razón más para que la Normal defienda con carácter y conocimiento de causa su razón de ser, su verdadero papel en la comunidad. ¡Que tal! Dizque la disciplina fundante es la pedagogía y que ella lleva implícita el sentido investigativo del maestro desde la tradición crítica y el saber pedagógico contrastable con la realidad de sus prácticas. ¡Eso se debe entender y practicar en toda la dimensión de la palabra! Considero que aquí lo que sobra no es precisamente la pedagogía.
- ¡Volvamos a la historia! Existe igualmente un documento de informe evaluativo, entregado por el coordinador del Proyecto de Asesoría de Escuelas Normales Superiores de la Universidad de Antioquia, dado a partir de la aplicación de un instrumento dedicado a la exploración del estado actual (en su momento) de los factores portadores de calidad. Dentro de él, se observa un primer escrito que contiene algunas consideraciones y para la investigación educativa se cita: “Existen proyectos de aula, pero los docentes reconocen que la mayor falencia se centra en la fundamentación pedagógica, sin embargo, no tienen sistematizadas sus experiencias y proyectos que permitan sustentar su trabajo. Por tanto se les invita a que continúen escribiendo y sistematizando sus experiencias y a que optimicen el tiempo para que puedan cumplir con los compromisos asumidos al trabajar en una institución dedicada a la formación de maestros. Los proyectos de núcleo y el general aún no se han sistematizado”. (Informe Evaluativo, 2002, p. 3)
- Mire Blunquimelfa que no se avanza, ya vamos por el año 2002 y nada.
- Que panorama tan desolador mi amiga, pero qué pasaría que no se reporta por parte de los asesores, absolutamente nada de lo que se trabaja en el Ciclo Complementario. De todas maneras el acompañamiento dado desde la Universidad a los procesos institucionales, tiene inmerso un sentido auto evaluativo y diagnóstico de los procesos institucionales; en particular del referente investigativo, se da cuenta de una mirada que evidencia realidades y que luego permite alternativas de mejoramiento. En conclusión, el proceso de acompañamiento encontrado, da cuenta del establecimiento de relaciones entre la Escuela Normal Superior y la Universidad de Antioquia que permite información de las realidades institucionales y que además aporta elementos de discusión, reelaboración y consideración de las existencias. Es claro que cada encuentro suscita y aporta a la auto-evaluación institucional y delimita los avances, las falencias, aciertos y desaciertos,

todo ello compilado, a partir de la sistematización de información, en documentos ejecutivos.

#### D. ¡QUÉ MARAVILLA: SEMILLERO DE MAESTROS INVESTIGADORES!

- Es pertinente incluir en el registro de esta investigación, una de las estrategias decididas por uno de los docentes asesores de la Universidad en convenio, para incrementar los vínculos académicos interinstitucionales. Se trata del semillero de maestros investigadores. Registros importantes de la vida institucional, referencian las memorias de asistencia de cuatro educadores de la institución, a este semillero, coordinado desde la Universidad de Antioquia por el profesor Rodrigo Jaramillo Roldán.
- Perdón Blunquimelfa pero ya se está haciendo muy raro tanto hablar del anteriormente mencionado. ¿Quién es él, para que se le considere tanto?
- Ya veo Temblomelfo que te has perdido lo mejor. La calidez y calidad profesional y humana del profesor Rodrigo, de su afecto por las Escuelas Normales y de su pericia en investigación. Él, hoy por hoy, es quien coordina el Grupo de investigación “Calidad de la educación y PEI”, inscrito y avalado por Colciencias, y por supuesto apoyado por la Universidad. Recuerde que sin él el proceso de acreditación de calidad hubiera perdido grandes aportes para la institución. ¿Quién nos “tiró las orejas” cuando fue necesario?, ¿quién nos acompañó en las buenas y en las malas? ¡Mala memoria! ¡Delicada condición!

Ahora, es importantísimo considerar que el semillero ha aportado elementos centrales para la formación en investigación de los maestros asistentes, contando con una dinámica de trabajo muy especial, que para efectos de lo que se requiere, ha dado un excelente resultado: de un lado, se trabaja desde la ilustración que permiten los diferentes invitados a la sesión mensual, con una postura de investigadores de profesión y centrados en el campo de la educación y la pedagogía. En segundo lugar, se hace discusión de documentos y textos leídos previamente por los integrantes del semillero, como una contribución a la construcción colectiva de saber y a la posibilidad de establecer una rutina de diálogos críticos entre maestros. En tercer lugar, se permite la socialización de las experiencias investigativas de las diferentes normales, que de Antioquia, participan de las sesiones.

- Me he quedado mudo Blunquimelfa. Cuánto se puede aprender bajo esta modalidad “conversaita”. Es importante considerar que a través de estos



encuentros se instalan elementos básicos de formación en investigación, porque según entiendo, además de los ejemplos dados desde los investigadores expertos, también abordan la discusión de técnicas, metodologías, métodos y paradigmas de investigación. Eso sin contar que el semillero defiende elementos importantísimos como la posibilidad de construcción de un espacio académico desde la apertura a la conceptualización, la mirada de experiencias de investigación y la socialización de avances y desfases de la producción de las normales; la búsqueda de alternativas para la investigación educativa, donde cada integrante es dueño de su propio aprendizaje.

- Creo que aterriza Temblomelfo, es posible allí mirar cómo se concibe la investigación en las Escuelas Normales, cómo se está manejando la investigación y la formación en investigación.
- Aterrizo si, pero aún tiemblo. Todo sea por el proyecto con el MEN. En este sentido, la búsqueda permite defender este tipo de contactos con la Universidad, poder considerar que dentro del convenio sea tenido en cuenta este avance para que se instale como aporte consciente y permanente, de tal manera, que la producción del equipo pueda constituirse en productos factibles de ser puestos ante la comunidad académica y permitir mayores aprendizajes institucionales e incluso, fomentar una red de maestros investigadores.

## E. OPINIONES... ESTO DICEN LOS REPRESENTANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

- Permítanos ahora su historia del encuentro, en entrevista con los representantes de la Universidad de Antioquia, desde el convenio que se tiene con ellos.

Sí, es bueno anotar que los integrantes del equipo de asesoría, presentan diferentes apreciaciones en relación con el acompañamiento dado a la Institución Educativa Normal Superior de San Roque, en lo que tiene que ver con la estructuración del referente investigativo en la vida normalista, a partir del convenio suscrito con la Universidad y liderado desde la Facultad de Educación. Al respecto, en la entrevista hecha a la profesora Ana Teresa López, se hace especial énfasis en que el acompañamiento dado por la Universidad, basa este enfoque investigativo en la orientación ofrecida desde el Ministerio de Educación Nacional dentro del proceso de Reestructuración de Normales. Habla ella de que “es la visión que se tiene de la auto-evaluación para la Acreditación” y plantea que desde el convenio se constituye un equipo interdisciplinario para tomar decisiones en cuanto al desarrollo de los procesos; este acompañamiento se fija en asocio

con dos grupos de investigación certificados: “Calidad de la Educación y PEI”, y “Evaluación Institucional”. En este sentido, la profesora afirma, “con un grupo interdisciplinario que estamos trabajando aquí en la Universidad, se están dando las pautas y algunas orientaciones para que este proceso de auto-evaluación sea de carácter investigativo”. De la misma manera, desde la mirada de la profesora, los principales obstáculos para llevar a cabo la investigación están en la poca estabilidad del equipo docente en cada Normal, en tanto que la planta de cargos se renueva cada año y los procesos de formación que se llevan, se estancan porque hay que volverlos a hacer con nuevos maestros que ingresan.

Desde la mirada dada por el profesor Rodrigo Jaramillo Roldán, “la Universidad de Antioquia en particular no ha hecho explícito un acompañamiento a las Normales en convenio en el proceso de investigación. La labor de acompañamiento ha sido más... de manera tangencial por voluntad de uno o varios profesores que han asumido este componente, bien sea por considerarlo de importancia en la formación de maestros o bien porque se ha hecho el acompañamiento en tanto referente de acreditación de calidad y desarrollo o de acreditación de alta calidad.”, “...También algunas universidades, en particular se ha notado, en el caso del vínculo de la Universidad de Antioquia, que ha habido una relación usufructuaria de las Normales para proyectos particulares de investigación donde los espacios y los colegas de las Normales son aportantes de información para alguna investigación específica que se adelante con un ente gubernamental”

“Con relación al desempeño de la investigación, al cómo se ha llevado el acompañamiento en investigación, ... particularmente éste se ha dado desde varios puntos de vista; por una parte, pensada en términos de apoyo para procesos formales en métodos y técnicas de investigación cuando se identifica que se carece de estructura sistemática a nivel técnico-metodológico, para orientar procesos investigativos, entonces, en esta medida se ha entrado a aportar a nivel formal de métodos y técnicas de investigación; bien sea, a nivel conceptual, bien sea, en el orden procedimental con algunos procesos particulares llámese diseños muestrales, llámese algún diseño particular de investigación en el diseño y construcción de algún instrumento de recolección de datos, en la elección de alguna técnica de recolección de datos, apoyando procesos analítico interpretativos de investigación.”. “Otro de los campos, ha sido el de acompañamiento en procesos de formulación de proyectos para agencias financiadoras de los mismos en que los colegas de las Normales han intervenido como co-investigadores o bien que han tenido necesidad de formular algún proyecto y se han apoyado en los colegas de la Universidad, en este caso particular, por la labor que realizó.”

- Mire Temblomelfo que de todas maneras puede afirmarse desde las relaciones generadas a partir de la suscripción del convenio con la Universidad, la permisividad de encuentros fructíferos para el aprendizaje de la investigación, aunque es evidente que no hay una relación de pares académicos entre estas dos instituciones y sobre todo, que se ha salido adelante bajo la terquedad y empeño de personas en solitario, más no por una mirada institucional.

## 4. EL CULTIVO DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO PARA LAS CIENCIAS Y LA PEDAGOGÍA

### A. ¿CÓMO INVESTIGAN LOS NIÑOS?

- Temblomelfo: se llegó la hora de mirar los procesos y sensibilidades de niños y jóvenes para la investigación. Espero puedas ver más allá de la apariencia de las palabras dadas en las entrevistas, escritos y grabaciones. Recuerda que esta revisión se hace a los proyectos planteados y ejecutados en el año 2005.
- ¿Mirar más allá Blunquimelfa?, creo que ahora no hay posibilidad de ver nada. Es que ya nos montamos en otro paseo. Y eso de mirar con ojos de marciano y desnudar la matrusca, creo que se lo dejo al profesor Parra Sandoval.
- No se diga más, creo que intentaré asumirlo yo. Desde la mirada de los niños y jóvenes, la investigación ha sido de gran interés en la Institución; esto lo confirman algunas encuestas hechas a varios estudiantes de la básica primaria: poseen o tienen planteado una pregunta o proyecto de investigación de aula, donde los protagonistas son los mismos niños quienes se dedican a indagar acompañados de historias, lecturas, dibujos, salidas de observación, videos, los cuales les han ayudado, al igual que su maestro, a sacar sus proyectos adelante. De todas maneras es bueno entrar en detalles para determinar la calidad científica de las producciones.
- Y ¿A qué los ha llevado todo esto? Me empiezo a inquietar.

Se cuenta actualmente con proyectos de investigación de aula desde el grado Preescolar hasta el grado undécimo, donde cada uno de ellos cuenta desde la formulación y la escritura del proyecto, con un título, un planteamiento del problema y su respectiva metodología, aclarando que contiene los demás pasos que se llevan en una investigación, tratando de

esta manera de acercarse a una primera intención de formación en investigación; como lo expresa el proyecto del grado 2B con su título “Mejoremos el proceso de lecto escritura a través del conocimiento del reino animal”. Es de anotar Temblomelfo, que las características dadas al proyecto desde el escrito, pertenecen al diseño de un proyecto de búsqueda e indagación, pero en ningún otro espacio aparece reflejada la ejecución del mismo desde el punto de vista de organizarse para la aplicación de instrumentos y una metodología clara que permita hallar la respuesta al interrogante planteado. Se encuentra sí, una búsqueda bibliográfica del tema, que logra ampliar el horizonte conceptual respecto a él y que por algún motivo aún no explícito en los escritos y el discurso, no trasciende a la búsqueda de resultados y productos de investigación. Se encuentra la realización de una serie de actividades que son muestra de la sensibilización y acercamiento al tema, más no al problema de investigación: memorias de socializaciones y de producción de carteles, consultas, cartillas ilustrativas del tema.

Por otra parte, en la grabación hecha a uno de los grupos de primaria en el momento de hacer una salida para ejecutar algunas tareas inherentes al proyecto de investigación, se evidencian algunas de las afirmaciones hechas en el párrafo anterior: Durante esta grabación hay que rescatar el hecho de que la maestra se haya salido de las cuatro paredes del aula para acercarse a los estudiantes de manera más directa al aprendizaje; un aprendizaje lleno de significado para cada uno de los participantes del proyecto “los animales domésticos”, aunque aún podemos notar cierto temor hacia la investigación, a la elaboración de instrumentos que pudieron haber sido muy útiles en esta nueva adquisición y construcción de saberes. Una condición específica para obtener esos saberes es la “pasión” que le pone el maestro a su trabajo e igualmente hay que mencionar que esta experiencia se realizó a campo abierto donde se pudo observar animales como la vaca, el cerdo, los pollos. Los niños tuvieron la oportunidad de utilizar sus sentidos en la experiencia. En esta grabación del proyecto, tan sólo se pudo detectar información específica, especialmente sobre la vaca, pues las preguntas hechas por la maestra presentaban un esquema superficial: “a ver ustedes nos van a decir: ¿qué utilidades nos da la vaca?, ¿Qué más observamos de las vacas?” Se observa falta de apropiación de estrategias metodológicas para el buen desarrollo del proyecto.

Caso aparte es el reporte que dan los niños del grado sexto pertenecientes al proyecto ONDAS, que en su momento estuvo acompañado por dos profesores de la Institución. Miremos qué interesante las posturas y conceptualizaciones de estos niños: Durante la entrevista realizada a los es-

tudiantes del grupo de Investigación, “Los juguetones del saber,” de la Institución Educativa Normal Superior de San Roque, se puede observar un gran orgullo, sentido de pertenencia por lo que habían realizado, una experiencia muy significativa y válida en el proceso de formación en investigación; donde cada una de sus integrantes hablaba de la investigación con propiedad, como lo hace Diana Marcela Marín al referirse a la definición de investigación como, “llegar cada día más alto... y encontrar una luz y seguir esa luz para aprender más”; demostrando con lo anterior, que la investigación las llevó a horizontes inesperados y a no quedarse con lo que saben sobre..., pues Laura Otálvaro Metaute expresa que el papel que juega la investigación en un estudiante, “es un papel muy importante”. Por ejemplo, uno lee un libro y ahí pueden haber verdades o mentiras en cambio uno investiga, entonces siente esa experiencia a ver si es verdad o algo”, afirmando que “la investigación es “indagar”; por ejemplo llegar a la profundidad de algo, de resolver un problema; también me parece que investigar es como... llegar... ayudar a... la solución de problemas”

Podemos ver como las estudiantes han acogido la investigación como algo que ya hace parte de su cotidianidad, pues su interés hacia cada una de las actividades que realizan así lo demuestra. Es de anotar que los padres han ayudado y contribuido con sus hijos en la búsqueda y acompañamiento del trabajo. En su momento, el asesor de COLCIENCIAS, en la entrevista se encuentra un poco temeroso, pues como lo explica “llego al final...” Su tarea sólo consistía en “observar los niveles... de entrega o de entusiasmo que hay por parte no sólo de los niños sino también de las instituciones y de los profesores que están apoyando sus procesos”. El asesor resalta la capacidad de los niños, “sólo hay que incentivarlos para que busquen y lleguen a respuestas, pues ellos tienen preguntas y tienen unos métodos y unas maneras de llegar a...”, por tanto “cuando preguntas de manera adecuada, cuando encuentras la manera de preguntarte das cuenta... de que un tema tiene un cómo, un por qué, un cuando”... condiciones esenciales de un Proyecto de Investigación.

Desde este proyecto amigo Temblomelfo, se reporta como producto la socialización hecha a otros grupos de investigación infantil, en el marco de las propuestas de COLCIENCIAS. Por ello es prudente rescatar el valor de la intención formativa, del contacto con un esquema de investigación determinado, así como la gestión para la conexión con entidades co-financiadoras de investigación que además, aportan al cultivo del espíritu científico. Pueden llamarse experiencias en solitario, que sientan bases importantes par el surgimiento de mentes curiosas e inquietos investigadores.

**Desde este proyecto amigo Temblomelfo, se reporta como producto la socialización hecha a otros grupos de investigación infantil, en el marco de las propuestas de COLCIENCIAS**

## B. ¿CÓMO INVESTIGAN LOS JÓVENES?

- Ahora, podemos pasar a las formas de acercamiento de los jóvenes a la investigación, o más bien, al aprendizaje de la misma. De esta parte me encargo yo, Blunquimelfa. Creo que puedo hacerlo perfectamente.

A través de la revisión hecha a los proyectos llevados en el año 2005, la formación en investigación en la Institución Educativa Normal Superior de San Roque se observa en los grados de Noveno a undécimo, en tanto existe en las evidencias, muestra de proyectos que cuentan con diseños metodológicos claros y que parten de la formulación de la pregunta problema.

Es de enfatizar que algunos temas objeto de estudio tienen que ver con la educabilidad y la enseñabilidad, como lo corrobora la pregunta problema que se hacen Tomás Acevedo, Albert Vásquez y Yeraldín Ochoa ¿Cómo inciden los deportes en el desarrollo integral, físico y mental de algunos niños de la básica primaria de la Institución Educativa Normal Superior de San Roque? Es evidente, que con su tema de investigación, “Los Deportes”, han seguido unas líneas específicas que tienen que ver con el diseño metodológico de la investigación cualitativa. Las evidencias muestran cómo el proceso se construyó desde la riqueza de permitir la determinación del interés y la inquietud de cada estudiante por un tema problema, mirado desde el componente de Fundamentación Pedagógica, en tanto se buscó motivar a los jóvenes por la mirada inquieta del maestro de preescolar y primaria (niveles para los cuales se ofrece formación de maestros en la Institución) hacia los asuntos de la enseñabilidad y la educabilidad. De otro lado, se buscó, como lo afirma la profesora acompañante del proceso, “permitir el desarrollo del aprendizaje autónomo en los jóvenes de noveno a undécimo grado, pues la condición de búsqueda y de resolución de un problema, lo mismo que el diseño de una estructura organizada para encontrar esa respuesta, es la estrategia más adecuada para impactar la construcción autónoma de saber”. “De otra manera, los jóvenes sólo acceden a pedir que su maestro les haga todo: desde buscar los referentes bibliográficos hasta dar la respuesta y conducirlos de la mano, sin permitir que piensen, decidan, opinen o hipoteticen.”

Llama la atención cómo algunos estudiantes del grado undécimo, se interesan por temas como, “Naturaleza de la investigación educativa” donde los jóvenes Jonatan Ossa, Jorge Alzate, Cristian Tamayo y Carlos Ochoa plantean su pregunta problema de la siguiente manera: ¿Cómo hacer de los alumnos de la I.E. Normal Superior de San Roque seres sin fronteras, cuando se trate de investigar para un aprendizaje grupal e individual?, in-

tentando con ello, dar cuenta de la necesidad de hacer investigación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso ha llevado una secuencia importante para los estudiantes, pues hicieron un gran esfuerzo en cuanto a la elaboración de instrumentos y hacia una búsqueda teórica que los conduciría finalmente a identificar las características del problema ampliando finalmente el tema motivo de indagación, recolectando, organizando e interpretando la información, para finalmente dar resultados y conclusiones de la misma.

Durante la realización del encuentro con los estudiantes de sexto a undécimo, se evidencian conceptualizaciones importantes respecto a los procesos investigativos. Después de un diálogo obtenido con los representantes de grupo, con respecto a ¿Qué es investigar? se pudo detectar mayor seguridad y asertividad por parte de algunos de ellos dando respuestas como: “Investigar es profundizar en un campo... donde se pueden encontrar nuevas alternativas y propuestas para... buscar posibles soluciones y así ayudar a la Institución, es indagar más allá de la respuesta, ir a lo profundo de un tema y no solamente es responder una pregunta, sino llevar a cabo más funcionamientos que ésta tenga”. Afirman puntualmente que “... para iniciar una investigación siempre debe haber viable una pregunta problema, luego un planteamiento del problema, seguirían los síntomas... una justificación, unas causas...”, siendo complementado por otro miembro quien dice “pasamos o podemos hacer objetivos que son los que vamos a llevar a... cumplir con lo pactado... pasamos a darlo a conocer a los compañeros, para que ellos conozcan qué es lo que estamos investigando... entonces ellos se empapan de lo que ya sabemos; y ya por último unas conclusiones que son las que nos dan como ideas y síntomas de lo que hemos aprendido o lo que no hemos captado, agregando a ello la elaboración de instrumentos esenciales para la recopilación de información”

- ¡Temblomelfo, temblomelfo!, No se duerma que encontramos otros aspectos importantes en el rastreo hecho con los jóvenes. Al hacer lectura de los diarios de vivencias de investigación, vemos cómo la investigación se inicia con cierta timidez, pero que en la medida que se va avanzando en el proceso los estudiantes empiezan a dar a conocer su sentir frente a éste como la “inseguridad...falta de sentido...”, pero luego manifestaciones como “cuando la profesora nos dio unas orientaciones todo empezó a cambiar... ya sabíamos hacerlo y ya teníamos confianza en nosotras mismas... compartíamos ideas, las respetábamos...las ganas de aprender nos llevan a investigar y a cuestionar cada una de las cosas que se nos presentan en la investigación, las cuales interpretamos, analizamos” lo dice Yulieth Bustamante. A lo anterior, Odeilda García le agrega que la investigación

con el tiempo, “era una forma de alimentar nuestros conocimientos... y que estos deben ser almacenados para que en un futuro los pueda volver a utilizar y que otras personas aprendan de ellos”.

- ¡Ay! Blunquimelfa, cuánto tiempo hemos perdido en dictar clases en las instituciones educativas. Porque a pesar de haber sido muy buenos maestros, la contemporaneidad nos exige otras condiciones para la enseñanza y para el aprendizaje. Es impresionante la facilidad de expresión y la apertura al conocimiento despertado por unas formas metodológicas de carácter investigativo y que permiten una relación entre el estudiante y el maestro que no condiciona el conocimiento a la autoridad, sino que por el contrario, se enfoca en permitir un sistema democrático de acuerdos, decisiones, socializaciones y humanización, pues se permite el diálogo afectivo, el diálogo crítico, una construcción permanente que rompe las barreras del error, porque de él también se aprende. Es el desequilibrio propio de la conformación de nuevas estructuras de pensamiento y de conocimiento. Es un reconocer el aprendizaje desde el desequilibrio que implica la incertidumbre de un interrogante, que demanda para su resolución la organización del trabajo, el diseño de herramientas y formas de trabajo coherentes, consecuentes y secuenciales, porque de no ser así, no sería posible la veracidad de la nueva construcción y mucho menos la renovación de teorías y conceptos. Para los jóvenes, igualmente, se halla a través del rastreo la ausencia total de productos de investigación.

- Blunquimelfa, su discurso da cuenta también de esa inquietud por las posibilidades de cambio de paradigmas en educación. Continúo con mi resistencia, pero pienso que esta propuesta llevará a que se propongan estrategias y programas claros para la inclusión en el currículo, del componente de formación en investigación. No se quede más en el asunto, recuerde que aún faltan otros capítulos de los que, desde el índice, nos antojó.

Claro amigo Melfo, ahora por fin revisaremos toda la estructura de formación en - investigación en el programa de Ciclo Complementario.

### C. ¿CÓMO INVESTIGAN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN?

- Dedicémonos a hablar de la concepción de la investigación en el proceso formativo del Ciclo Complementario, es allí donde precisamente toma sentido el proceso que pueda haberse iniciado en el preescolar, la básica primaria, la secundaria y la media. Desde los programas de formación presentados para ser desarrollados con el Ciclo Complementario, se evidencia una evolución tanto en la conceptualización del mismo, como en su estructura y solicitud de producto final por parte de los maestros en



formación. Es así, como se ha planteado para cada uno de ellos (desde el año 2001 hasta el 2005) la modalidad de trabajo en seminarios en los que se ha desarrollado acciones académicas teórico prácticas.

En el inicio del proceso, año 2001, se evidencia básicamente, la intención de crear las condiciones para la elaboración de propuestas y anteproyectos a manera de ejercitación en la búsqueda de soluciones a problemas educativos.

Para marzo y abril de 2001 se define la práctica investigativa como “el proceso en el cual el estudiante asume el análisis, estudio y solución de una situación problemática propia y derivada del proceso pedagógico, en un área de conocimiento”, y “para su ejecución se requiere del uso de métodos, metodologías y técnicas propias de la investigación en la disciplina pedagógica.”. Se conceptualiza acerca de que “la práctica investigativa contribuye a enriquecer la línea de investigación en sus modalidades de trabajo de grado, en las que se tenderá a diagnosticar, describir, comprender y explicar situaciones, así como a crear nuevas condiciones de vida cotidiana que apuntan a favorecer las interacciones de los estudiantes y sus comunidades y a propender porque en su desarrollo, hagan parte diferentes aspectos del crecimiento integral.” Se desprende de ello, que el propósito fundamental del trabajo de grado es “... transferir elementos teóricos, prácticos y metodológicos adquiridos a través del ciclo complementario, al ejercicio de la práctica investigativa”

- ¡Alto ahí blunquimelfa! Esas cosas tan bellas, son sólo sueño. O ¿Cómo cree usted que pueda llevarse a cabo ese ideal de “transferir elementos teóricos prácticos y metodológicos... al ejercicio de la práctica investigativa?” Ese es un asunto muy complicado, sobre todo a estas alturas del modernismo en la cual los jóvenes no desean profundizar y mucho menos centrar la atención en ejercicios intelectuales de esa magnitud. Y cómo le parece el asuntito de que los maestros en formación son los jovencitos y las jovencitas que acaban de salir de once y que hasta el último momento juran que no quieren ser maestros. Así sí que se hace más difícil la situación.
- Temblomelfo, definitivamente usted si es la mata de la incredulidad y de la desesperanza. No exagere; que de cuarenta maestros en formación, son sólo unos cuantos los que sostuvieron esa visión de la profesión y del arte de ser maestro. Dese cuenta que los tiempos cambian y que se hace necesario cambiar el modo de ver y percibir el mundo y las personas. Los nuevos maestros deben contar con maestros que les estimulen el sueño y la esperanza de construcción de nuevo país en la educación.

**Desde los programas de formación presentados para ser desarrollados con el Ciclo Complementario, se evidencia una evolución tanto en la conceptualización del mismo, como en su estructura y solicitud de producto final por parte de los maestros en formación**

- Blunquimelfa, Blunquimelfa. ¿Está llorando? No es para tanto, no se desgaste queriendo arreglar el mundo. Dese por bien servida con sus ganancias personales, su estabilidad y su felicidad. Lo otros están de más,” cada quien que arrastre con su propia carga y sus propias penas”. Vea que si se nos enferma Blunquimelfa no hay quién nos ponga a hablar, a pensar, a “camellar” como un... es que si usted no está...
- Ya, ya mi amigo, permítame siquiera una lágrima rodada y un suspiro por lo que no pueda ser. Volvamos para que vea que sí hay planteadas estrategias claras y claves.

Dentro de la propuesta de trabajo se centran en “establecer un objeto de estudio, a través de la revisión bibliográfica y el diagnóstico de las necesidades de una comunidad educativa en particular, apoyar y enriquecer el manejo conceptual, metodológico y operativo de los elementos aprendidos previamente sobre la investigación educativa y pedagógica e integrar y transferir la teoría sobre la investigación pedagógica a una experiencia real en una comunidad educativa.”

Finalmente, en este “Seminario de Práctica Investigativa” para los años 2003 a 2005, se plantea que “el seminario debe establecer las bases conceptuales en las que se asiente la actividad investigativa. La formación se inicia con elementos epistemológicos así como los diferentes elementos teóricos aplicados al campo de la educación para direccionar la búsqueda del conocimiento científico”; y se argumenta además, que “la conceptualización que adquiere el estudiante en investigación, proporciona las bases para orientar las prácticas que se derivan del núcleo de enseñabilidad, con la intención de actualizar o producir conocimiento”

Este ejercicio se justifica desde la posibilidad de “Acercar a los estudiantes del ciclo a los elementos de la investigación educativa, significa, posibilitarles el contacto directo con la globalización del conocimiento y al mismo tiempo con necesidades de desarrollo en contextos específicos.” Así mismo, “la pertinencia investigativa en la formación de docentes, se justifica en la necesidad de potenciar el espíritu indagador y constructor, generando en ellos y ellas procesos de mayor creatividad y productividad; ofreciéndoles formas de investigar en la escuela y el en cómo construir conocimiento en la cotidianidad, aportándole a la disciplina pedagógica”

- ¡Eh! Blunquimelfa de eso tan bueno no dan tanto. Eso es sólo letra muerta; bellezas teóricas de las que estamos llenos los maestros, papeles y más papeles para que nadie los mire, para que ningún sujeto de la educación se inquiete siquiera por consultarlos y darles vida en la práctica pedagógica

y “áulica”. ¿Si ve que bonito hablo?; esa última palabra la aprendí en el contacto de asesoría para la Acreditación de Alta Calidad ofrecida por el Profesor Juan Pablo Suárez de la Universidad de Antioquia. Insistió el profe en que hay una diferencia muy grande entre estas dos formas de práctica del maestro, pero que en sí ambas requieren ser abordadas por el carácter investigativo de las nuevas tendencias, pues es sólo desde allí desde donde podrán desprenderse las innovaciones.

- Temblomelfo. Si me deja, continúo con la descripción de las propuestas de trabajo de la maestra asesora del ciclo complementario. Desde la entrevista realizada a la docente, pueden especificarse otros elementos constitutivos del seminario de práctica investigativa, puesto que, “Primero que todo hay que hablar de lo que es el seminario de investigación; que se llama seminario de práctica investigativa, son 32 horas de encuentro con los estudiantes en el mes de diciembre, este año se va a hacer en noviembre”

“¿Qué hacemos ahí en ese seminario? Como todos los seminarios la metodología que se hace es un seminario taller ¿qué hace el profesor del seminario? Lo que hace es hacer de guía, de orientador, de facilitador del proceso de aprendizaje de los muchachos. ¿Qué se trabaja ahí en ese proceso de seminario? se trabajan los conceptos básicos de investigación, y todo el tiempo se discute sobre la manera en que ellos se van a apropiarse de esos conceptos para llevarlos a la práctica investigativa por espacio de un año, entonces hay que trabajar una metodología seminario taller apoyada en lectura dirigida, lectura previa, discusiones grupales, mucha participación de ellos; se hacen video foros, se hace análisis descriptivo, se pueden hacer test de observación y se puntualiza mucho sobre los trabajos que se han hecho, y mirar como las fortalezas y las debilidades de los diferentes trabajos en el año en curso.”

Continúa el proceso ya desde la perspectiva de construcción de la propuesta investigativa para la elaboración del trabajo de grado: “En la segunda parte del año se hace el seguimiento. El trabajo autónomo es para ir, vivenciar, ver desde la práctica investigativa que el estudiante está teniendo acercamiento con la comunidad y tiene que venir a la clase es a socializar eso que tomó de allá, ¿qué tomó? el saber, el saber popular, qué sabe la maestra de eso, cómo maneja la maestra, cómo enseña la maestra eso. ¿Cómo entienden los estudiantes eso, qué perspectiva tienen? Entonces ellos desde la práctica investigativa, desde el seminario de práctica investigativa ya ellos tienen que asimilar los contextos desde esta perspectiva.”

## 1) Paradigma cualitativo para la formación del maestro.

En palabras de la maestra asesora, “la investigación en el Ciclo Complementario del Normal Superior de San Roque se ha venido abordando desde el paradigma cualitativo, en el que no se puede desligar el pensamiento del maestro y la realidad de su contexto educativo, se investiga de acuerdo con el estilo que cada maestro le imprime a su realidad profesional, desde cada perspectiva y posibilidad de conocerla o estudiarla mejor. Se utilizan mecanismos de apertura a espacios que posibilitan, no sólo el conocimiento de los problemas y necesidades en torno a los procesos de enseñanza de las ciencias naturales y el medio ambiente, sino también la búsqueda colectiva de alternativas de solución a los mismos problemas.

El objetivo del proceso investigativo es conocer y analizar las diferentes realidades teniendo en cuenta: Un problema o una necesidad, una cuestión por resolver desde la escuela, La percepción que tienen los alumnos, maestros y padres de familia de ese problema, las diferentes experiencias vivenciadas por todos ellos frente a la solución de esa problemática. A partir del instante en que se reconocen los elementos anteriores, el maestro en formación vivencia cinco momentos fundamentales en el proceso durante todo el año de la práctica investigativa,” este componente del proceso es realizado desde una modalidad semi-presencial y de tutoría bimensual. Tales momentos son:

- **“El planteamiento de la investigación u observación de la problemática planteada.** Este primer momento genera como producto académico, la realización de la propuesta de investigación y posteriormente el anteproyecto que articula de manera general la teoría de investigación con la pedagogía, lo que significa aproximarse lo mejor posible al análisis en las mismas vivencias sociales, culturales y académicas. El producto obtenido en este momento es el soporte de la planeación del proceso, del levantamiento del diagnóstico, del marco situacional y de un primer acercamiento con la comunidad respectiva.

- **La ejecución de la investigación u observación.** Este momento genera como producto académico los talleres participativos, cuyo desarrollo dará las pautas para la presentación de la propuesta pedagógica institucional. Se aplican en el terreno, las estrategias, los instrumentos y los tratamientos determinados según el plan propuesto.

- **El análisis e interpretación de la información obtenida.** Momento posterior, en el cual se organiza la información y cotejan los resultados con la teoría de referencia.

- **La elaboración del informe de investigación según un formato establecido por el docente asesor.** Cabe resaltar que el informe de investigación, corresponde a un trabajo que se organiza por capítulos, aunque la presentación parezca un proceso lineal, en la práctica es un proceso dinámico en que necesariamente se trabaja de manera cíclica donde cada paso es retroalimentado con el siguiente, considerando las opiniones y creencias de quienes participan en el proceso y a las que se les revisa la literatura.

- **Realización del módulo correspondiente a la propuesta pedagógica institucional:** La propuesta pedagógica esta asociada con la acción que surge una vez terminado el proceso de investigación, su objetivo será el cambio en las actitudes y en la conducta de los afectados, de nada valdría haber investigado sobre la contaminación del agua, si no se toman medidas y se realizan acciones que den solución a esa problemática, desde la escuela.

La propuesta debe dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué van hacer? ¿Con qué lo van hacer? ¿Quiénes lo van a hacer? ¿Cuándo se puede hacer? ¿En qué espacio se va a hacer? Estas posturas conceptuales y de organización del trabajo de grado dan muestra de la calidad científica de la investigación propuesta y de la intención de realización de la misma desde la óptica de servir al maestro para entender el contexto social en el que trabaja.

La propuesta pedagógica esta asociada con la acción que surge una vez terminado el proceso de investigación, su objetivo será el cambio en las actitudes y en la conducta de los afectados

La grabación de una de las sesiones de clase de Práctica investigativa en el ciclo Complementario, permite ver la importancia que la asesora imprime a la investigación como forma de leer las realidades escolares y convertir los ejercicios del maestro en formas facilitadoras de aprendizajes. A este respecto, veamos el siguiente diálogo: “Cuando estamos hablando de investigación, entonces el papel de maestro cambia, es diferente. No se debe involucrar emocionalmente con los procesos... aquí el maestro da una mirada desde afuera. ¡Perdón! ¡Ojo muchachos! Cuando se dice que el maestro da una mirada desde afuera, quiere decir que el muchachito que tiene dificultades, que tiene hambre, que tiene problemas de manutención, de agresión física; que tiene problemas disléxicos, problemas físicos... el maestro lo toma en cuenta como si ese estudiante fuera simplemente un objeto de conocimiento. Nosotros estamos hablando desde la pedagogía, vamos a entenderla como una actividad como lo está mañana, donde hay indagación, donde hay búsqueda, donde hay recorrido para llegar al conocimiento. Pero en ese proceso, en esa actividad siempre vamos en búsqueda de una solución a problemas, y no a cualquier problema. Como somos maestros, el problema que estamos buscando es el problema que hay en el aula de clase frente al proceso de enseñanza, aprendizaje en un área determinada. A medida que vamos caminando, vamos recorriendo el proceso de actitud de conocimiento entonces desde esa perspectiva hay un sujeto y un sujeto investigador que somos nosotros”

Este nuevo capítulo permite ver la relación estrecha entre la pedagogía y la investigación, desde el hecho mismo de la necesidad de encontrar respuesta a los principales interrogantes y problemáticas educativas, ya sea del método, ya sea de la influencia de factores asociados en el aprendizaje y la enseñanza de las diferentes ciencias o disciplinas.

## **2) Así se estructuran, así se asesoran los trabajos de grado.**

De otro lado, cabe destacar en otro aparte, la forma cómo se determinan estrategias para la elaboración y asesoría de los trabajos investigativos en el Ciclo complementario. Se tiene como objetivo general en este proceso, el “establecer pautas para la presentación uniforme de las tesis de grado según compendio Icontec (Tesis y otros trabajos de grado), determinando las correcciones necesarias, refuerzo y retroa-

limentación de conceptos básicos”. Este proceso es guiado por los lineamientos propios del camino para la adquisición del conocimiento científico en sus etapas fundamentales de planeación, ejecución, socialización y presentación de informes, según lo informa en entrevista el coordinador del Ciclo complementario.

- Y ¿Cómo será el asunto de la elección del tema y del problema de investigación? Imagino que piden que la maestra asesora les entregue todo “listico y empacado”

Desde el interrogante de ¿Cómo llegan los estudiantes a la decisión del problema de investigación?, el proceso instalado permite a los maestros en formación, un acercamiento diagnóstico a la comunidad en la cual desarrollan su práctica docente, permitiendo una mirada a los procesos, situaciones y acciones educativas que allí se desarrollan, para posteriormente decidir el tema, el objeto y el problema de investigación asesorado desde conceptualizaciones como: “Frente al problema de investigación, tenemos que pensarlo primero desde una temática de investigación. Si yo hablo de un tema en general de investigación, tengo que hablar de un área del conocimiento básico frente al énfasis de la Normal, que es en Ciencias Naturales y Medio Ambiente, entonces yo tengo que pensarlo desde un área del conocimiento básico. Tenemos que pensar desde la escuela, cuál es la problemática en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje referente a ese tema. Entonces, una cosa es el tema general de investigación que debe estar relacionada con educación ambiental y con ciencias naturales. Otra cosa muy distinta es la problemática que ellos abordan frente a estos temas generales de investigación que ella viabiliza, por dónde yo me voy a ir, entonces dice la investigación que la problemática debe ser una cuestión por resolver desde la pedagogía, decidida por ellos, a partir de una exploración de una temática básica”.

“El problema principal global de la pedagogía en San Roque es que hay sub-utilización de los recursos del entorno para la enseñanza de las ciencias naturales y medio ambiente. Esa sería la problemática desde la pedagogía, seguimos utilizando libros de los años 70, de los 80, libros que los profes ya nos sabemos de memoria. Seguimos utilizando una cantidad de cosas que a nosotros nos enseñaron a utilizar en la época y en la generación de nosotros cuando trabajábamos en la Normal, seguimos trabajando con carteles, seguimos trabajando con procesos de enseñanza memorística, seguimos trabajando con un libro en la mano para aprender sobre la caña de azúcar, por ejemplo”

**Esa sería la problemática desde la pedagogía, seguimos utilizando libros de los años 70, de los 80, libros que los profes ya nos sabemos de memoria**

- ¡Jesús bendito! Nos ha destapado todas las ollas. Imaginaba que eso estaba tan bien camuflado que pasaban por alto ese “detallito”. Pero bien, se hace necesario analizar esta postura determinada por observaciones y procesos recurrentes en las prácticas investigativas hechas por la asesora con los maestros en formación. De un lado, evidencia la falta de procesos de investigación en los maestros Sanrocanos, que deriven nuevas estrategias, conceptualizaciones y visiones pedagógicas para las ciencias naturales, y por otro, para la toma de decisiones en cuanto al plan de estudios y algunos de los núcleos del saber pedagógico: La enseñabilidad, la educabilidad y la evaluación.

Desde esta mirada, surgen cuestionamientos como: ¿Estarán lo suficientemente dispuestos y preparados los maestros para permitir una formación científica y una motivación investigativa a sus estudiantes? Si se parte del uso de las citadas metodologías tradicionales, ya se cae por su propio peso una respuesta afirmativa y bueno sería, que los resultados de esta investigación llegaran con el sentido y la claridad esperada, de tal manera que se generen reflexiones tan profundas, que impacten positivamente las realidades escolares.

- Temblomelfo, no sea así. Lo hace ver como una tragedia y una intrusión de la maestra. Son análisis profesionales, respetables por demás. Busca ilustrar las propuestas y aportar al sistema de formación. Por eso continúa opinando que es “trabajar en que ellos hagan búsquedas entorno al cómo enseñar como una primera opción de la pedagogía. También deben abordar cómo se aprende, por que es que de hecho, ellos tienen que trabajar con los alumnos. Primero; si yo tengo claro cómo enseñar, tengo que tener claro cómo aprenden ellos, para poder hacer el tiraje de la actividad específica que yo estoy haciendo. Ellos tienen que abordar qué les gusta a los muchachos. Si ha abordado mucho la parte de la metodología, la parte pedagógica, cómo enseñar ciencias naturales.”

El concepto de investigación que tiene la docente esta dado desde: “Un punto de referencia para mí, es los textos de Icfes por que me están diciendo qué es lo permitido, cuál es el punto de referencia para la investigación de nosotros. Dice la serie de aprender a investigar, “cuando yo voy a investigar es por que voy tras la huellas de algo” y para yo ir tras las huellas de algo, tengo que hacer una cantidad de acciones que me llevan a poder, al final, dar como los principios básicos, relaciones de las cosas. A mí no me sirve sino investigación participante y estructurada. Cuando ya tengo claro los resultados de observación me siento a hacer con los resultados de esa observación que deben estar por escrito se debe hacer un proceso descriptivo entonces tengo que pintar con palabras lo que fue el proceso



de observación y me toca remitirme a otra acción de investigar que es la parte de la lectura, aquí estaría haciendo otras tres acciones que forman parte del mismo proceso de investigar en la segunda fase que es descriptiva. Primero tengo que detectar qué literatura hay acerca de ese tema y debe estar listo para yo poder describir; segundo, tengo que obtener toda esa literatura, y tercero consultar esa literatura. Después debo hacer la descripción...”

Pongamos otra vez a rodar las palabras de la asesora: “Yo diría que el proceso de investigación es un proceso macro y aquí debo de ir por las huellas de algo”.

- Divina conclusión para un proceso de formación de maestros que invita a pensar en la postura de inquietud permanente en la vida profesional del maestro. Rastrear las huellas de sus prácticas, del conocimiento, la epistemología de la disciplina en la que fue formado; las huellas de su propia formación, de la vida escolar de sus estudiantes, de la comunidad que impacta. Reconozca Temblomelfo que retoma sentido la cultura y la formación del maestro. Se posiciona el conocimiento y la racionalidad en las aulas de clase y se instalan diálogos crítico-formativos en el mundo escolar.

- Si mi niña, por eso le tengo otra perlita:

### 3) Acerca de la evolución de los trabajos de grado.

Revisados los trabajos de grado elaborados por los estudiantes del ciclo complementario a partir del año 2000, puede destacarse que: El proceso llevado a cabo da cuenta de una evolución en el sentido mismo del aprendizaje y la formación en investigación, en tanto que, se inició con la búsqueda consultiva de un tema del que se tienen algunas inquietudes para formular a partir de él, un proyecto de intervención (año 2000), y se continúa con el planteamiento de toda una estructura investigativa, originada a partir de la identificación de un problema de investigación, mismo que se desarrolla con una estructura y diseño, consecuentes con la investigación cualitativa, a la cual además se le aporta con la utilización clara de instrumentos y técnicas en los últimos años (2003 – 2005).

A este respecto, la asesora de investigación describe: “Cuando llegué en el año 2003 que llegué a mediados de año, encontré la gente

muy poco motivada frente a lo que es la investigación y entendían el proceso investigativo más como búsqueda de investigación en fuentes secundarias, que como una vivencia propia de ellos como maestros en un entorno determinado...” (Página 1, entrevista a la asesora)

Se visiona a partir de la revisión, que por la forma como se presentan los trabajos de grado, los proyectos del año 2000 – 2001, son proyectos pedagógicos de intervención, reafirmado ello en la descripción del estudio hecho, por ejemplo, en el proyecto: “Formación de líderes culturales”, Aguiar Valencia Gloria Estela y Otros: “El proyecto de formación de un grupo de líderes culturales en la Escuela Normal Superior de San Roque, es un trabajo hecho con el ánimo de fomentar la cultura en los ámbitos literarios, dancísticos y teatrales de manera que dinamicemos a los estudiantes, convirtiéndolos en gestores activos, identificados dentro de esa cultura del ambiente escolar”. Esta orientación del proyecto de intervención educativa la reafirman estos títulos: “La Escuela Normal Superior de San Roque, un espacio protagónico para la formación en valores”, “Alternativas pedagógicas para el fortalecimiento de la comunicación de los niños”, “Creación del periódico de circulación como órgano informativo de la Escuela Normal Superior de San Roque”

Se aprecia también que desde la connotación metodológica se hace alusión a “talleres”, capacitaciones, reuniones, dando la noción de ser diseñadas para la intervención pedagógica, para buscar cambios actitudinales, más no como herramientas propias para la observación en investigación. De otro lado, las metodologías, cuando son citadas en tanto pertenecientes a este carácter investigativo (encuestas, entrevistas) son muy ligeramente analizadas y menos interpretadas. Mas, da la impresión de que tuvieron previamente la respuesta a una problemática y que no se trata de una búsqueda investigativa. No está por demás mencionar que la mayoría, como metodología, cita y describe instrumentos y/o técnicas de recolección de información. Otros equipos al citar la metodología hablan de: “En la realización del trabajo investigativo que luego nos lleva a la búsqueda de una solución, el tipo de investigación estuvo basada en la etnografía escolar con un enfoque cualitativo – interpretativo, que nos permitió un acercamiento y entrar en confianza con la comunidad educativa de la Escuela Normal

Superior de San Roque, para luego realizar la siguiente propuesta: “La orientación vocacional y profesional, como máxima alternativa para tomar decisiones en la vida”. Como asunto particular, posteriormente no se desarrolla un diseño metodológico y mucho menos desde la perspectiva de la etnografía. Se resalta igualmente, que al momento de enunciar las conclusiones se presentan como un sustrato teórico de un deber ser en educación de acuerdo con el tema seleccionado: “La orientación escolar se fundamenta en la necesidad (planteada urgentemente desde la realidad) de educar individuos capaces de responder a las exigencias del mundo moderno, con una visión prospectiva de su propia vida y de la sociedad que cada día le plantea nuevos y más complejos problemas a resolver”.

De igual modo, se plantean en los trabajos de grado, conclusiones personales respecto del impacto del proyecto en su propia formación. “El desarrollo de este trabajo nos ayudó a conocer nuestras mismas actitudes, aptitudes y habilidades como docentes, las deficiencias existentes en cada uno de nosotros; de igual manera conocimos las apreciaciones de los estudiantes hacia la docencia y sus motivaciones por el ejercicio de ésta”. Esta conclusión, por ejemplo, corresponde al trabajo titulado “Descubro mis aptitudes, habilidades e intereses y me realizo a través de ellas”. Los temas abordados son diversos y todos ellos remiten a la mirada de situaciones escolares susceptibles de ser mejoradas o estimuladas para que dentro del que hacer escolar emerjan otras posibilidades de acción: “Actitud de los niños y jóvenes de la Escuela Normal Superior de San Roque frente a la danza, “La comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de San Roque, en armonía con la naturaleza”.

A partir del año 2002, se inicia una marcada diferencia en cuanto a los lineamientos y estructura de los trabajos de grado, denotándose en: La forma de denominar el proyecto: “Impacto de la Escuela Normal Superior de San Roque en la localidad y en la región”, “Influencia de los premios y castigos en la formación de los estudiantes del grado 4<sup>a</sup> de la Escuela Normal Superior de San Roque”, “Efecto de la carencia de uno de los padres, en el rendimiento escolar de los grados 5<sup>o</sup> de la Escuela Normal Superior de San Roque”. De la misma manera, puede afirmarse que las conclusiones evidencian ya una respuesta o

**La orientación escolar se fundamenta en la necesidad (planteada urgentemente desde la realidad) de educar individuos capaces de responder a las exigencias del mundo moderno, con una visión prospectiva de su propia vida y de la sociedad que cada día le plantea nuevos y más complejos problemas a resolver**

explicación a un problema de investigación determinado y la misma disposición se muestra en el diseño de investigación y para la decisión y utilización de los instrumentos de recolección de la información. De aquí en adelante, los proyectos de investigación plantean una estructura mucho más clara en cuanto al diseño y ejecución de la investigación, mostrando características centrales como:

- Centrarse en la definición de un problema de investigación.
- Estar orientada por el paradigma cualitativo.
- Evidenciar un diagnóstico y un conocimiento del espacio de investigación seleccionado.
- Tener tendencia a la Investigación Acción Participante, en cuanto que la metodología y los instrumentos dan cuenta de talleres, diálogos y conversaciones que motivan la puesta en escena de la comunidad.
- Manejar los temas de investigación desde la Pedagogía, las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental.
- Generar reflexión para la formación de maestros.
- Contemplar el análisis y construcciones que le aportan al debate acerca de la enseñabilidad y la educabilidad de las ciencias naturales y la educación ambiental.
- Se concluye conciente y puntualmente sobre el objeto de investigación.
- Se armoniza el conocimiento de las diferentes comunidades académicas que ayudan a explicar los hechos, situaciones u objetos de conocimiento, con las realidades encontradas.
- Hay un manejo escritural que permite evidenciar el dominio por parte de los investigadores, de la concepción investigativa con carácter científico.

Para ratificar, parte de los enunciados y descripciones hechas anteriormente, se ilustra con el texto de descripción del problema y las conclusiones del grupo de investigación conformado por Víctor Manuel González, Víctor Adelmo Marín Cataño y Juan Guillermo Ríos Carvajal con su tema: “Análisis sobre las concepciones de los futuros maestros del Ciclo Complementario de la Institución Educativa Normal Superior de San Roque sobre la enseñanza de las ciencias”, año 2003: “El objetivo de este trabajo es analizar las concepciones que sobre la enseñanza de las ciencias poseen los maestros en formación del Ciclo Complementario de la Institución Educativa Normal Superior de San Roque. Se realiza un estudio descriptivo de lo observado y se analizan las respuestas a unas entrevistas remitidas a los docentes en formación.

El diagnóstico que guió la investigación se realizó en el año 2002 y evidencia la creencia que poseían los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias como transmisión de conocimientos.” Desde las conclusiones plantean que “El maestro en formación de la Institución Educativa Normal Superior de San Roque, poseía concepciones empiro- positivistas de la ciencia, es decir, creía en el método científico que garantizaba la verdad, lo que ocasionaba en sus estudiantes una posición pasiva frente al conocimiento. Estas concepciones, a pesar de que el maestro utilice e implemente nuevas estrategias en sus clases, no necesariamente cambian; lo que evidencia que las creencias que los maestros poseen sobre la enseñanza de las ciencias son muy resistentes, y sólo mediante la explicación y posterior reflexión de las mismas, esta situación puede modificarse y transformarse en punto clave para la reformulación y cualificación de las prácticas de enseñanza y producción de conocimientos pedagógicos.

- ¡Madrecita bendita! ¿De qué libro sacaron semejantes construcciones teóricas?
- ¡Qué cosa con usted! Veo que no hay remedio. Solo aspiro a que no se demore otros años para valorar los avances y objetivamente aprovechar los progresos. Me suena a “Envidioso” pero ya lo juzgué, que pena, ¡algo se pega! Déjese contagiar del ambiente positivo, de las buenas energías;

#### 4) Formas organizativas para la elaboración y sustentación de trabajos de grado:

La elaboración de los trabajos de grado, en el Ciclo Complementario se convierte en requisito para optar al título de Normalista Superior. Al respecto, el rector de la institución afirma que: “la realización y presentación de los trabajos de grado se está realizando en dos etapas: la primera etapa tiene que ver con la preparación de los alumnos en cuanto a los conocimientos sobre investigación y planificación del proyecto de investigación, y la segunda parte está con la elaboración y ejecución del mismo proyecto. Hay una parte donde se da la propuesta pedagógica y clausuramos con una sustentación de ese mismo trabajo” La organización de este aspecto está a cargo del Comité Interinstitucional conformado por el rector, el coordinador del ciclo, la coordinadora académica, un representante de los estudiantes y la secretaria de la institución.

Respecto a la evaluación de los trabajos de grado y su sustentación, el coordinador del ciclo explica que desde el Comité Interinstitucional se ha decidido tener en cuenta tres aspectos: “El primero de ellos, es la presentación de la propuesta, la forma como cada equipo de trabajo organiza la propuesta para sustentarla, es decir, da cuenta creativa y pedagógicamente del proceso de aprendizaje a través del cual expresa el conocimiento o la experiencia vivida en su proceso de investigación. A esa presentación le damos una valoración del 30%. Un segundo aspecto es el impacto de la propuesta, esto es, cómo la propuesta puede permear la escuela y cómo la puede transformar; le hemos dado un valor del 40% y le hemos dado nuevamente un valor de 30% al dominio que tenga el estudiante o el equipo de trabajo de las temáticas que se supone manejó a lo largo del proceso de investigación”.

- Ya es bueno concluir al respecto Temblomelfo. Por favor indíquenos algo, bríndenos luces sobre este proceso importantísimo en la formación de maestros.

La conclusión necesaria es la importancia dada a este enfoque para leer los contextos educativos, culturales, sociales y pedagógicos de los lugares de práctica de los nuevos maestros. Es relevante el hecho mismo de la construcción diagnóstica y de la búsqueda de alternativas consolidadas en un

Es relevante el hecho mismo de la construcción diagnóstica y de la búsqueda de alternativas consolidadas en un proyecto de intervención que posteriormente pueda afianzar los logros del proceso investigativo

proyecto de intervención que posteriormente pueda afianzar los logros del proceso investigativo. Es de anotar, que en las evidencias institucionales, no se encuentran productos de investigación, necesarios para dar el aporte conceptual construido a partir de la investigación, para que las comunidades académicas entren en escena y puedan obtener beneficios de estas aportaciones y por otro lado sean jueces de la calidad científica inmersa en ellas.

- Cuidado Blunquimelfa, se le va a olvidar hablar de los desarrollos investigativos de los maestros formadores de formadores. Ese sería un descuido imperdonable.

### c. ¿Cómo investigan los formadores de formadores?

En la Institución se abordó a los docentes acerca de la investigación, su importancia y aplicación. Para obtener información se acudió a la revisión de: Proyectos de aula, Proyectos de investigación de aula, Proyectos de núcleo, Proyecto general de investigación, Encuestas, Entrevista a los docentes.

Como resultado de la aplicación de estos instrumentos, se puede especificar que el concepto de investigación es vago e inconsistente. En las encuestas realizadas no hay claridad de lo que comporta la metodología, se confunde con la utilización de instrumentos y recursos, como cuando citan “utilizamos elementos didácticos: Retro-proyector, videos, carteles”. Se puede extraer de las encuestas que no es que el maestro no quiera investigar, sino que hay un gran obstáculo para hacerlo, como es el tiempo del cual dispone el docente. Con respecto a los temas o problemas de investigación, uno de los docentes cita como proyectos de investigación los títulos de los talleres de capacitación, otros citan el nombre del proyecto de investigación de aula. Ejemplo: Los planetas, dificultades en la lecto – escritura y las basuras contaminan el medio ambiente.

Consideran los entrevistados, que algunos maestros se involucran en la investigación y otros no, por varias causas como: apatía a la lectura, hay inseguridad en lo que se hace, la falta de tiempo, el temor a no responder a las expectativas de la investigación, la carencia de un método adecuado. Los principales obstáculos para hacer investigación son reportados por los docentes de la siguiente manera: El factor tiempo y los recursos, la parte escritural, la sistematización, la confusión

entre investigar y consultar, desconocimiento de bibliografía, falta de claridad, miedo a la palabra investigar o que siempre que hemos o vamos a investigar, debemos ir más allá.

Finalmente al plantear como interrogante, ¿Qué investigaciones ha hecho y por qué la denominan investigación? los docentes nombran los proyectos de investigación de aula; se nota inseguridad al responder a esta pregunta y contestan otras cosas como: “Para hacer investigación tiene que darle solución a un problema”. Como conclusión, los que hablan dicen que no han hecho investigación. Sin embargo, una de las profesoras dice que ella si hace investigación, pero no lo respalda con resultados y productos; cita y argumenta su quehacer. Para otro docente, lo que ha hecho lo puede llamar investigación porque hizo observaciones, escritura, registro de información, consulta, apuntó y transformó su pensamiento llegando a concluir con una propuesta para mejorar su práctica pedagógica. De este proyecto tampoco hay registro ni mayores aportes. Para otros docentes las UDPROCOS son investigación. Se dan unas indicaciones y los estudiantes indagan. Se caracteriza la investigación, según esto, sólo desde el aspecto de la indagación.

**El proyecto del núcleo del Pensamiento lúdico creativo, presenta además de la formulación del proyecto, un estado del arte de la perspectiva teórica del tema de la creatividad que ayuda a iluminar la comprensión del mismo**

Por otro lado, los docentes desde su colectivo de núcleo disciplinar presentan a propósito de esta búsqueda, los proyectos de investigación en los cuales se puede apreciar diversidad de posturas y realizaciones. En este sentido, se encuentran dos proyectos formulados en las primeras fases de la investigación y que por ende no tienen secuencia investigativa ni productos. El proyecto del núcleo del Pensamiento lúdico creativo, presenta además de la formulación del proyecto, un estado del arte de la perspectiva teórica del tema de la creatividad que ayuda a iluminar la comprensión del mismo. El núcleo de Pedagogía y práctica, presenta una búsqueda que con la hermenéutica, pretende aportarle a la Historia de los conceptos, formación, educación y enseñanza en la obra de los pedagogos John Dewey y Ovidio Decroly. Parte este colectivo de maestros, de sustentar en forma escrita el proyecto, llenando los requisitos de presentación del mismo: inician con un tema, para luego formular una pregunta de investigación, continúan definiendo antecedentes del proyecto, justificación, diseño metodológico y en forma parcial resultados de la búsqueda investigativa, en tanto que se



aportan conclusiones desde la obra de John Dewey, y se tiene apenas iniciada la referida a Decroly. Presentan productos de investigación a partir de los boletines pedagógicos y las jornadas de socialización de resultados ante los compañeros de los demás núcleos. Esta experiencia puede ser tomada como significativa para el desarrollo institucional, dada la secuencia organizativa y los avances investigativos obtenidos por este colectivo docente.

Es preciso también retomar la información aportada por el Proyecto General de Investigación de la Normal, cuyo título y problema corresponden a una investigación que aporta al énfasis de la Institución: Ciencias Naturales y Educación Ambiental; desde el campo de la pedagogía, la búsqueda que plantea remite a los problemas de la educabilidad y la enseñabilidad. El proyecto se encuentra enmarcado desde la escritura, con la estructura de presentación de proyectos, sin embargo, está muy dedicado al abordaje teórico que permite ilustrar el tema y profundizar en él. Ya como desarrollo de investigación en cuanto a la disposición, organización, aplicación e interpretación de la información no hay evidencia desde ninguna instancia. De igual manera los resultados y productos de investigación se encuentran ausentes. Al abordar en entrevista al maestro encargado, éste informa que el proyecto no avanza, pues nadie se compromete con él, y por el contrario manifiestan un desconocimiento rotundo del propósito y formas metodológicas para abordarlo. En todo caso, cada año se hace un aporte en búsqueda bibliográfica que nutre el proyecto. Preocupa aquí, el hecho de que la Institución no tenga como base de sus transformaciones, el proyecto general de investigación. De tenerlo como referente, los avances al proyecto de formación de maestros serían inmensos y sus cambios serían tan válidos como confiables.

## 5. LA VIDA DE LA INSTITUCIÓN FORMADORA DE MAESTROS INVESTIGADORES.

- Ahora sí se llegó la hora Temblomelfo de poner a prueba todo el potencial investigativo ganado en estos procesos de formación. Prepárese para

aportar a las conclusiones y resultados de investigación. Deseo recordarle que la pregunta que iluminó nuestra búsqueda se planteó en términos de: ¿Cuáles son los contenidos, el funcionamiento y los resultados de los espacios de investigación en la Normal Superior de Roque, en cuanto a su calidad científica y la capacidad de servir al maestro para entender el contexto social en que trabaja?

Al respecto, se nos obliga a determinar puntualmente lo hallado en el recorrido histórico llevado desde la Institución Educativa Normal Superior de San Roque en lo relacionado con la formación en investigación y las investigaciones que está llamada a instalar desde el cumplimiento de una de sus funciones como institución formadora de maestros. En este sentido, la Investigación sobre la Investigación, se permitió tomar para su análisis, los diferentes espacios donde se hace investigación, aclarando desde sus resultados, que no es homogénea la visión y la práctica investigativa en la escuela. Aquí se hace evidente una ruptura entre la teoría y la práctica, a través de la cual, el mundo escolar fragmenta los conceptos, la producción, el conocimiento, el aprendizaje, la comprensión; la administración de los procesos, el currículo y la comunicación.

- Creo que para eso si soy bueno. Iniciaré desde una óptica global. Escuche:

En términos generales se concluye que:

En la Institución Educativa Normal Superior de San Roque, se están llevando a cabo procesos académico-pedagógicos, orientados hacia la formación en investigación, queriéndose hacer de manera básica.

**En la Institución Educativa Normal Superior de San Roque, se están llevando a cabo procesos académico-pedagógicos, orientados hacia la formación en investigación**

- Excelente su mirada Temblomelfo, mire que a estas alturas del camino, ya lo denomino en mayúscula y no lo veo borroso. Las posibilidades de resultado de investigación nos permiten identificar aspectos trascendentales para la futura construcción de espacios de formación coherentes, así como para la búsqueda de proyectos de alta calidad y excelencia académica, estatus que puede ser obtenido desde el referente investigativo en la Institución.

- Blunquimelfa, parece que vamos a quedar más comprometidos que antes. Al iniciar imaginé que era un camino largo pero que ahí culminaría todo. Resulta que ahora surge ese compromiso tan trascendental en la vida normalista. Permítame denominarlo como la “Construcción de un currículo pertinente para la formación de maestros investigadores”

- No se adelante que aún no concluimos. Observe los detalles relacionados con una parte importante de los espacios de investigación:

## A. CONCLUSIONES DESDE LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS:

- Para la institución formadora de maestros, y luego de este recorrido investigativo, es preciso anotar que ya hay intención de formación y de planteamiento para la enseñanza de las ciencias en la escuela, ligada a la disposición para la investigación, mostrado como un “deber ser”. Sin embargo, para el logro de este objetivo no se ubican concreciones ni materializaciones en la práctica pedagógica.
- En el P. E. I., está inmersa la idea y la intención de una formación en investigación, pero el concepto está fragmentado, y sobre todo, no existe ningún capítulo que conceptualice y permita un desarrollo coherente de este referente de calidad al interior de las prácticas escolares. La visión de la investigación en el PEI, puede entenderse, desde su planeación y organización alrededor de la malla curricular, permitiendo la articulación desde los ejes temáticos y las preguntas problema de las investigaciones y actividades que se desarrollarán en clase. Predispone, de igual manera, para que los maestros dimensionen el plan de estudios como producto permanente de la investigación enmarcada en un proceso científico que al ser planeado y organizado, permite la toma de decisiones apoyadas en sustentos coherentes que contrastan la realidad escolar y la teoría pedagógica.
- A pesar de esta connotación teórica, las producciones investigativas de los maestros no dan cuenta de este apoyo en la malla curricular para hacer búsquedas y renovaciones a los planes de estudio, y mucho menos, para la revisión y mejoramiento de las prácticas escolares.
- La decisión tomada por el Consejo Académico para que a partir del 2002 se suprima el componente específico de investigación educativa destinado a la formación de los estudiantes en metodologías y técnicas de investigación, genera un vacío en el proyecto, dado que se supone a partir de ese momento que tanto docentes como estudiantes se formarán en ello de forma externa.

La intención misma de incluir el sentido investigativo a la práctica escolar de maestros, niños y jóvenes a partir de los Proyectos de Aula, de Investigación de Aula, de Investigación de Núcleo e Investigación General, no fue en sí misma el error, dado que pudo haberse convertido en la posibilidad de generar afecto y cultura investigativa institucional; el gran vacío estuvo centrado en la carencia de formación en investigación por parte de los maestros, lo cual no permitió viabilizar la propuesta de asumir la investigación como eje en el quehacer de la enseñanza y el aprendizaje.

Las conclusiones Temblomelfo, servirán de base para propuestas de mejoramiento. Pasemos al último nivel de formación:

- En lo relacionado con los programas de formación para el Ciclo Complementario, se concluye el desarrollo de acciones teórico prácticas, desde lo cual es posible determinar la evolución de los espacios de conceptualización en investigación tanto en lo conceptual como en la estructura y el producto final.

La evolución de los programas de investigación para el Ciclo Complementario está dada desde el punto de vista de la superación del privilegio dado en los primeros años, al diagnóstico de una situación escolar para, a partir de él, hacer una propuesta de intervención. De otro lado, desde el año 2001 se inicia con una intención de formación científica en investigación bajo la perspectiva de proponer el establecimiento de un objeto de estudio, a través de la revisión bibliográfica y el diagnóstico de las necesidades de una comunidad educativa en particular; se continúa con el apoyo y enriquecimiento del manejo conceptual, metodológico y operativo de los elementos aprendidos previamente sobre la investigación educativa y la integración y transferencia de la teoría sobre la investigación pedagógica a una experiencia real en una comunidad educativa.

Muy completo ya este enfoque Blunquimelfa, se acerca muchísimo a la calidad científica esperada desde los estándares internacionales.

- Desde la perspectiva teórica en los últimos años, el seminario de práctica investigativa en el Ciclo Complementario, plantea el establecimiento de las bases conceptuales en las que se fundamenta la actividad investigativa del maestro, iniciando la formación con elementos epistemológicos que direccionan la búsqueda del conocimiento científico, para continuar con el reconocimiento de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación.
- El ejercicio de formación conceptual en investigación en los últimos niveles de preparación docente, permite instalar procesos de discusión, reflexión y socialización, acentuando la capacidad de observación, la actitud crítica, el interés por la indagación y la comprensión de fenómenos pedagógicos para finalmente desarrollar una actitud de análisis frente a los objetos de conocimiento en el campo de la pedagogía.

Ahora comprendo Blunquimelfa cuando en la misión se habla de “...formar maestros con un perfil...investigativo y científico, capaces de impactar positivamente la sociedad”. Para el logro de este perfil es necesario pensar un plan de formación excelentemente estructurado desde el refe-

rente investigativo. Incluso, ese plan debe ser producto de investigaciones permanentes.

¡Qué bien Temblomelfo!, ya veo que se dio cuenta de que un maestro con capacidad de observación, actitud crítica, indagador e interesado por comprender los fenómenos pedagógicos, no lo hace Merlín, el amigo fiel de Arturo, o las Hadas de la Bella Durmiente.

Bueno mi amiga. Cada vez veo más y mejor al desnudar la Matrusca. Estoy ansioso por continuar.

## B. VEÁMOSLO AHORA DESDE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN:

- El proceso instalado desde la instancia administrativa de la Institución, en lo relacionado con la cultura investigativa, da cuenta de un abordaje superficial de la orientación y la decisión al respecto. No se refleja debate o postura clara que permita ver esta cultura, conformada por grupos y organizaciones, normas, actitudes, hábitos, valores, métodos, técnicas, objetos, temas o líneas de investigación y la pedagogía de la investigación misma.
- Con relación a este último componente de la cultura de la investigación, la pedagogía, se hace necesario aclarar que en algunos momentos de sesión de los Consejos Académicos y Directivos, se discuten y aprueban aspectos organizativos de la formación en investigación en tanto se orienta el desarrollo de Proyectos, como forma investigativa del Plan de Estudios, además, se visualiza la intención de apoyo económico que permita la capacitación de los maestros en Proyectos de Investigación. De este último elemento, no se halla evidencia de ejecución presupuestal en la Institución.
- Lo que desde los Consejos Directivo y Académico se denominó, “fortalecimiento de los procesos de Investigación pedagógica”, no cuenta con un respaldo práctico que evidencie la revisión y evaluación de la puesta en marcha de las acciones propuestas, en la cual pudiera determinarse su efectividad. Esta omisión pudiera entenderse como un desconocimiento del papel administrativo, así como también el desinterés por la formación Académica en investigación.
- Desde los testimonios de los distintos actores consultados, se valora positivamente el desarrollo de la investigación en la Normal Superior, pero no se refleja manejo conceptual y/o metodológico que permita identificar desarrollo en la Institución. Por momentos, se habla en abstracto sobre el tema, sin dar cuenta de cómo se concibe la investigación.

- Es evidente que desde la instancia administrativa del Consejo Académico, ya hay una preocupación centrada en la formación de los maestros de la Institución, para el componente investigativo y que se tiene claridad de la necesidad de buscar personas e instituciones externas para este acompañamiento.
- Para la parte organizativa de las acciones pedagógicas del maestro también proponen y deciden aspectos como las pautas para el Proyecto de Aula y el sentido reflexivo e investigativo inmerso en él, el contenido de los estados del arte decididos para llevar a cabo el proceso de auto-evaluación institucional, y propuestas como la socialización de los resultados o avances de los Proyectos de Investigación en la Institución. A este respecto, los proyectos mencionados como estructura organizativa presentan pautas y pasos como trabajo escrito, pero finalmente no hay muestras, desde la práctica, de la ejecución de una investigación, específicamente en lo relacionado a la aplicación del diseño metodológico, la selección de instrumentos, la recolección e interpretación de información; las evidencias muestran que estos proyectos han dedicado todo su quehacer a una búsqueda bibliográfica que permite profundizar en el conocimiento de un tema.

**La investigación ha ido permitiendo la transformación, renovación y forma de percibir y mejorar los procesos colectivos y las competencias individuales de los alumnos maestros, en la búsqueda de sentido y mejores procesos en su labor**

Anteriormente blunquimelfa, esta afirmación me hubiera causado rabia. Hubiera puesto el grito en el cielo diciendo que usted nos atacaba, que era demasiado extremista afirmar que sólo había un camino iniciado y que se requerían mayores esfuerzos y aprendizajes en investigación. Hoy, no es que me relaje. Es sólo que comprendo cabalmente la implicación de un currículo investigativo y la calidad científica que demandan estos procesos.

### C. PASEMOS A CONCLUIR DESDE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

- Las entrevistas han permitido ver el reconocimiento que le dan los estudiantes del Ciclo Complementario a los trabajos de investigación, pues facilita la lectura del contexto y por ende, contribuye a que los niños tengan una buena formación derivada de los resultados investigativos del maestro, para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.
- La investigación ha ido permitiendo la transformación, renovación y forma de percibir y mejorar los procesos colectivos y las competencias individuales de los alumnos maestros, en la búsqueda de sentido y mejores procesos en su labor.

- Los resultados de las investigaciones realizadas por los maestros en formación no trascienden a las prácticas permanentes a partir del momento en que se incorporan a un que hacer laboral determinado. Ya en su desempeño, no llevan a cabo otras investigaciones y uno que otro afirma retomar lo encontrado a través de su trabajo de grado. No continúan siendo maestros investigadores.
- La Institución por su parte, desperdicia el enorme potencial de resultados de investigación, dejado por sus egresados, al conservarlos sólo como letra muerta en la biblioteca escolar. Por un lado, no se promueve la publicación de artículos derivados de los procesos, tampoco otro tipo de producciones intelectuales diferentes a la socialización para ser calificada en presencia de un jurado que les da el visto bueno, y mucho menos, la participación en eventos académicos con ponencias que sustenten la experiencia, el saber y el producto de investigación.

Son muy importantes estas afirmaciones. Prácticamente ya tenemos ideas concretas con las cuales organizar el debate que lleve a la toma de decisiones en los consejos, y para la estructura académica.

Temblo: mucho cuidado, continúa una de las partes más cuestionadas de la investigación:

#### D. DESDE LA CALIDAD CIENTIFICA.

- En la Institución Educativa Normal Superior de San Roque, Se da cuenta de la calidad científica de los proyectos de investigación realizados por los maestros en formación, desde la ejecución de la propuesta enmarcada en un paradigma de investigación con una metodología y diseño metodológico coherente y objetivo.
- En este sentido, se encuentra que se vienen desarrollando actividades y proyectos de investigación entorno a la formación pedagógica en ciencias naturales, con orientación desde el paradigma cualitativo y con articulación en el énfasis en Ciencias Naturales de la Institución. Para el componente propio del saber pedagógico se instalan propuestas desde la educabilidad y la enseñabilidad de las ciencias.
- Desde la perspectiva teórica en los últimos años, el seminario de práctica investigativa en el Ciclo Complementario, plantea el establecimiento de las bases conceptuales en las que se fundamenta la actividad investigativa del maestro, iniciando la formación con elementos epistemológicos y conceptuales que direccionan la búsqueda del conocimiento científico para

continuar con el reconocimiento de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación.

- Las características que hoy por hoy, permanecen en los trabajos de grado se pueden resumir en: Centrarse en la definición de un problema de investigación, estar orientada por el paradigma cualitativo, evidenciar un diagnóstico y un conocimiento del espacio de investigación seleccionado, tener tendencia a la Investigación Acción Participante en cuanto a que la metodología y los instrumentos dan cuenta de talleres, diálogos y conversaciones que motivan la puesta en escena de la comunidad, manejar los temas de investigación desde la pedagogía, las ciencias naturales y la educación ambiental, generar reflexión para la formación de maestros. contemplar el análisis y construcciones que le aportan al debate acerca de la enseñabilidad y la educabilidad de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental. Se concluye conciente y puntualmente sobre el objeto de investigación. Se armoniza el conocimiento de las diferentes comunidades académicas que ayudan a explicar los hechos, situaciones u objetos de conocimiento, con las realidades encontradas. Hay un manejo escritural que permite evidenciar el dominio por parte de los investigadores, de la concepción investigativa con carácter científico.
- De otro lado, la caracterización dada a los proyectos de investigación en el aula y los de los núcleos Inter disciplinares, pertenecen al diseño de un proyecto de búsqueda e indagación, pero en ningún otro espacio aparece reflejada la ejecución del mismo desde el punto de vista de organizarse con una metodología clara para hallar la respuesta al interrogante planteado. Se encuentra sí, una búsqueda bibliográfica del tema que logra ampliar el horizonte conceptual con respecto a él, y que por algún motivo, no explícito en los escritos y en el discurso, no trasciende a la búsqueda de resultados y productos de investigación.
- Es evidente observar a través de la investigación, la realización de una serie de actividades que son muestra de la sensibilización y el acercamiento al tema, mas no al problema de investigación; existen memorias de socializaciones y de producción de carteles, consultas, cartillas ilustrativas del tema, que no son producto de la investigación, lo cual niega la calidad científica del proyecto.
- Como aspecto a resaltar, se halla evidencia de proyectos investigativos significativos, en tanto hacen parte de un proceso coherente, objetivo, formativo y que trasciende a la búsqueda de resultados desde un diseño metodológico claro. Es el caso del proyecto llevado con COLCIENCIAS, dentro del programa ONDAS, por un grupo de niños de grado 6<sup>a</sup>, quienes mos-



traron capacidad organizativa y actitud positiva para la conformación de semillero de investigación. Además, ya constituye un avance, la alternativa de alianza con entidades de financiación e impulso a la investigación. De igual manera, se resalta la importancia de los proyectos realizados por los jóvenes de 9<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> y 11<sup>a</sup>, en tanto muestran una intención investigativa desde la búsqueda en torno a la educabilidad y la enseñabilidad de algunas disciplinas, o la explicación de fenómenos o situaciones escolares.

- Respecto a la investigación llevada por los maestros organizados en núcleos Inter- disciplinares, la experiencia investigativa que demuestra coherencia para la calidad científica, la presenta el Núcleo de Pedagogía y Práctica, con una búsqueda histórico hermenéutica denominada “Historia de Conceptos”, en la cual se ha hecho un rastreo desde la obra de los pedagogos John Dewey y Ovide Decroly, a los conceptos de Educación, Formación y Enseñanza.

Es seguro Blunquimelfa que hay una explicación razonable a esta diferencia encontrada entre la investigación en el Ciclo Complementario y aquella que debería hacerse en los otros niveles de formación y por los mismos maestros.

Por su puesto Temblomelfo, ya en la investigación se dio cuenta de algunos obstáculos para hacer investigación y de ellas se derivan las necesidades. Pero avancemos en la última categoría sobre la cual es necesario concluir:

#### E. DESDE LA CAPACIDAD DE LA INVESTIGACIÓN, DE SERVIR AL MAESTRO PARA ENTENDER EL CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE TRABAJA.

- La conclusión necesaria del proceso de formación en investigación en el ciclo complementario, es la importancia dada a este enfoque para leer los contextos educativos, culturales, sociales y pedagógicos de los lugares de práctica de los nuevos maestros. Es relevante el hecho mismo de la construcción diagnóstica y de la búsqueda de alternativas consolidadas en un proyecto de intervención que posteriormente pueda afianzar los logros del proceso investigativo.
- Se hace evidente que a pesar de tener conceptualmente planteada la visión investigativa como fuente principal para la transformación de los planes de estudio, el currículo y la realidad escolar, no se hace uso de ella, de tal

manera que se mantiene la dispersión para la toma de decisiones a este respecto.

- Sobre el acompañamiento hecho por la Universidad en convenio, es preciso concluir que tiene dos características a resaltar: por un lado, el hecho de que se instalen propuestas de manera coherente, pertinente y eficaz, desde la visión de uno o dos maestros universitarios, que en solitario buscan impactar positivamente la formación en investigación y las relaciones interinstitucionales. Es el caso del Semillero de maestros investigadores que ha posibilitado el encuentro entre las diferentes normales asistentes, para poner en escena sus aprendizajes, necesidades e intereses desde el referente investigativo. Por otro lado, puntualmente el convenio, explicita una relación investigativa respecto al desarrollo de los procesos para la auto evaluación institucional. Los procesos diagnósticos permitidos por el contacto han podido generar algunas estrategias claras de acción, y aquellos procesos formativos han instalado inquietudes y relaciones claras que motivan crecimiento.

Este es el aporte en resultados, dado por la investigación hecha en convenio con el Ministerio de Educación Nacional. La invito Blunquimelfa a que compartamos con los lectores las recomendaciones que surgen como producto de la investigación de la investigación, en el camino que juntos recorrimos:

- Es urgente crear una verdadera cultura dirigida a la investigación, que involucre de manera directa a los maestros, directivos y estudiantes. Esta cultura deberá contemplar una estructura pertinente al proyecto de formación de maestros y ser correspondiente con los planteamientos de las comunidades científicas.
- Se hace necesaria la incorporación de la práctica investigativa desde el pre-escolar, en un proceso sistemático propiciado dentro del plan de estudios, creando métodos y aproximaciones adecuadas para que niños y jóvenes, acompañados de sus maestros, entren en contacto directo con la realidad, adquieran capacidad de interrogar el mundo con sus propias preguntas y se apropien de herramientas intelectuales para obtener del mundo sus propias respuestas. De igual manera, para familiarizarlos con la ciencia y el desarrollo de habilidades necesarias para abordar la realidad de manera racional y sistemática.
- Es prudente el direccionamiento de la formación básica en investigación, de tal manera que, ella promueva en los niños y jóvenes el “espíritu investigativo”, con el fin de cultivar su curiosidad, imaginación, disciplina y el pensamiento lógico sobre la realidad. Esta orientación de la investigación en

el aula, puede entenderse desde una perspectiva que permita la motivación para que los estudiantes aprendan a preguntarse y a preguntar, problematicen la realidad y los fenómenos. Para ello, se requiere estimular el arte de la observación y desarrollar la investigación de forma que pueda cumplirse en sus tres etapas: observación, experimentación, comparación.

Es conveniente también, orientar la investigación educativa desde la figura pedagógica, de tal manera que ella produzca resultados que permitan saber más sobre los niños y los jóvenes: cómo son, qué cosas les interesan, la forma como aprenden, los campos en que se desempeñan mejor, los ambientes educativos y su influencia en el desarrollo social y humano. Como aporte a la labor del maestro, es preciso orientarla para que se visualicen con claridad los intereses y capacidades profesionales de los maestros, la forma de organizar la actividad educativa para que se le facilite el aprendizaje de una metodología de investigación que le permita permanentemente transformarse en su práctica pedagógica.

- Finalmente, se recomienda la instalación de la Investigación Acción Educativa como forma permanente de producción de saber pedagógico del maestro en la cual se tenga como propósito, desarrollar una formación crítica, reflexiva, propositiva y evaluativa de la práctica pedagógica del docente.

Temblomelfo, es preciso ahora avanzar a otro capítulo muy esperado:

## 6. LO QUE HAY DETRÁS DE... AL MIRAR CON OTROS OJOS.

### RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Atrevámonos ahora Temblomelfo a sugerir políticas pertinentes al proyecto de formación de maestros de La Normal Superior de San Roque. Necesariamente este recorrido nos ha llevado a re-pensar el quehacer institucional, a verlo de manera objetiva y más precisa. Es el momento de establecer criterios para consolidar paulatinamente la cultura investigativa, asunto ineludible, puesto que de ello, depende el avance sistemático de la tarea educativa normalista. Pongamos en escena las recomendaciones de política:

- Inclusión de la investigación como un componente del proceso pedagógico y una de las herramientas de desarrollo del proyecto educativo institucional.

- Gestión de conexión y cooperación entre la Institución Educativa, las autoridades locales, entidades estatales y la empresa privada del orden nacional e internacional, para hacer que la investigación desarrollada por los niños, jóvenes y maestros, tenga un apoyo y una utilidad inmediata.
- Orientación de la toma de decisiones respecto a las transformaciones curriculares y administrativas, a partir de los resultados de investigaciones válidas, objetivas y confiables.
- Generación de cambios profundos en la estructura escolar a través de instalar con programas y proyectos claros, la cultura investigativa, comprendida ella como manifestación cultural conformada por:
  - **ORGANIZACIONES.** Creación, desarrollo y consolidación de equipos, grupos, comités y centros de investigación en educación, capaces de generar conocimiento propio en el campo pedagógico.
  - **NORMAS.** Delimitación de los estándares de reconocimiento en comunidad científica internacional, que harán parte de los lineamientos de la investigación normalista. En este caso se trata de direccionar el proceso investigativo para que se cumpla en la totalidad de sus fases, y sobre todo, en la que tiene que ver con los resultados y productos de investigación, inexistentes al momento.
  - **ACTITUDES.** Fomento de estados de disposición positiva hacia la duda metódica, el espíritu de curiosidad, el deseo de búsqueda permanente, el trabajo en equipo.
  - **VALORES.** Reconocimiento de la investigación como un proceso social que implique trabajo en equipo, valoración a la crítica, el debate y el intercambio de ideas, metodologías, técnicas y hallazgos. Para ello se hace necesario, develar el código ético con regulaciones internas y externas de la práctica investigativa, en este caso, la normalista.
  - **MÉTODOS.** Definición y apropiación de enfoques y niveles de investigación dentro de la Institución, teniendo en cuenta que cada investigador en su momento necesita tener este repertorio en consideración a que es él, quien elige el tipo de investigación de acuerdo con las preguntas y problemas de investigación.
  - **TÉCNICAS.** Reconocimiento de la multiplicidad de ellas en lo cuantitativo y lo cualitativo.
  - **OBJETOS.** Disposición y dotación de laboratorios, herramientas, equipos, bibliotecas, bases de datos y redes de investigadores.

- **TEMAS O LÍNEAS Y SUS FUENTES.** Se trata de tener claridad de las áreas de énfasis de la investigación en la institución; ellas surgen a partir del cultivo progresivo de los investigadores durante un tiempo significativo.
  - **PEDAGOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.** Determinación de estrategias claras que den sustento y avance al proceso de aprendizaje de la investigación. “La mejor forma de construir una cultura investigativa, es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y concentran en torno a sí estudiantes aventajados”.
- Diferenciación de la formación en investigación de acuerdo a los niveles y edades existentes en la institución: preescolar, básica, media, ciclo complementario y maestros, atendiendo el carácter científico y otras prácticas creativas de generación de conocimiento.
  - Estructuración de la investigación dentro del proyecto de formación de maestros de la Normal Superior de San Roque, desde los siguientes espacios:
    - Aquél, en el que el maestro aprenda a consumir investigación, aprovechar la existente. Esto es, estar al tanto de las grandes producciones y avances científicos. La Institución formadora de maestros debe prepararlos para leer la investigación, conocer los métodos, las metodologías.
    - Otro espacio que permita formar a los maestros en investigación formativa, esto es formar a sus alumnos para comprender la investigación, para participar en grupos. Decirles cómo se investiga desde varios enfoques, las teorías, técnicas y métodos de investigación. Esto corresponde a una formación teórica, que se propone desde un componente específico en el plan de estudios.
    - Y el último espacio, concebido desde la orientación de la investigación del maestro normalista en la perspectiva de la investigación científica, de tal manera que le proporcione elementos claros que lo lleven al rastreo de las huellas de sus prácticas pedagógicas, del conocimiento, de la epistemología de la disciplina en la que fue formado; las huellas de su propia formación, de la vida escolar de sus estudiantes y de la comunidad que impacta.
  - Promoción de encuentros e investigaciones orientadas a la sistematización y a la evaluación de la práctica innovadora de los maestros.
  - Gestión administrativa para la suscripción permanente a publicaciones actualizadas en investigación educativa y científica.

- Estimulación de la conformación de redes de investigación infantil, juvenil y de maestros, propendiendo por la difusión y socialización de los saberes, hallazgos, propuestas, experiencias y productos de investigación.
- Generación de estímulos académicos, económicos, institucionales y sociales para los niños, jóvenes y maestros involucrados en procesos investigativos, que deriven resultados y productos concretos.
- Disposición presupuestal permanente para la inversión en investigación y en procesos de formación.

Quedo maravillado Blunquimelfa de los aportes generados desde esta investigación a la institución normalista. Aspiramos a hacer un aporte objetivo y enriquecedor a los procesos tan importantes que desde la exigencia dada en su función social, tiene la Normal Superior de San Roque.

- Si amigo Mamelfo, ahora me siento mucho más liviana y predispuesta a la transformación. Estos aportes no pueden ser letra muerta, dada la cercanía de la Acreditación de Alta Calidad y la exigencia social. Es claro que para instalarlo, es preciso hacer una reflexión colectiva con mucho sentido. De igual manera, que las instancias administrativas lideren la reestructuración. No sé si lo haya logrado, “contaminar” de entusiasmo, pero siento que los aportes de esta búsqueda darán para muchos y muy positivos resultados, sabedor como soy del excelente talento humano de la Normal Superior de San Roque y de su gran capacidad de organización para el trabajo en equipo.

## REFERENCIAS

- Escuela Normal Superior. (2002). *Proyecto Educativo Institucional*. San Roque.
- Jaramillo, R. (2002). *Informe ejecutivo. Documento 2*. Institución Educativa Normal de San Roque. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

# TRAS LAS HUELLAS DEL DEBER

CONTENIDO, FUNCIONAMIENTO Y RESULTADOS  
DEL CURSO DE METODOLOGÍA DE LA  
INVESTIGACIÓN.  
NORMAL SUPERIOR DE RÍO DE ORO, CESAR.

## INTRODUCCIÓN

*“El docente no es un ser aislado de su realidad. Debe estar preparado para analizarla y tomar decisiones, para ejecutar acciones que resuelvan los problemas educativos ... El vínculo docencia – investigación permite este análisis de acuerdo a las necesidades que van cambiando y se van transformando”*

Ana Barabtarlo y Margarita Theesz U.N.A. México

Referente a la Investigación en los programas de Formación de Maestros, se manifiesta que una de las razones que llevó a que el CNA – CAENS, estableciera la investigación como criterio básico para la aprobación de los programas de Formación de Maestros, fue justamente la ausencia de la misma. Es esta misma razón la que hoy nos convoca para hacer un ejercicio que permita a la Escuela Normal, mirarse en el espejo para identificar fortalezas y debilidades que conlleven a dar respuesta al interrogante: ¿Cuáles son los contenidos, el funcionamiento y los resultados del curso de metodología de la Investigación en la

### *Autores*

NEXI ESPERANZA  
PINTO DURÁN  
MARÍA TERESA  
DURÁN CELÓN  
DORALBA ANDRADE  
ARIAS  
JENNY MILENA  
ÁLVAREZ  
HERNÁNDEZ  
ALEJANDRA  
CASTILLO LARA  
DORLY MARLEY  
QUINTERO

Escuela Normal de Río de Oro, Cesar, en cuanto a calidad científica y su capacidad de servir al maestro para comprender el contexto social en el que trabaja?

Se hace necesario trabajar al respecto, para atender la convocatoria del Ministerio de Educación nacional y porque como lo plantea Luz Stella Santana, coordinadora de la Institución: ... *“La Investigación en nuestra Institución es y ha sido una preocupación no resuelta por una parte, y por otra, en la práctica debe ser asumida como un elemento al interior de los programas de formación de maestros, los cuales deben traducirse en espacios académicos desde donde se espera dotarlo de los elementos teóricos y habilidades prácticas propias de la actividad investigativa”*.

Nuestro interés es entonces, revisar cuál es esa postura, para confrontarla con otras Escuelas Normales del país, y finalmente, poder construir un currículo pertinente, es decir, que de respuesta a los intereses y necesidades del objeto, del sujeto y del contexto en el que se encuentra inscrita la Escuela Normal.

Se tomó como punto de apoyo, la conformación del equipo de investigación con seis integrantes: La rectora, una docente, un egresado y tres estudiantes de ciclo complementario, quienes aplicaron instrumentos que permitieron revisar y concluir acerca de si hay una cultura de investigación en términos de programación curricular, que de respuesta a los planteamientos de la formación de maestros, desde la perspectiva de la investigación como ciencia y forma de mirar el mundo.

Tenemos entonces un problema y una pregunta por responder, que nos ha convocado para llevar a cabo un proceso de investigación etnográfica y cuya reflexión, para objeto del informe escrito se ha organizado en cinco capítulos, a saber: 1° El profesor, 2° Los trabajos de grado, 3° La cultura de la Investigación, 4° La universidad y la Investigación en la Normal y 5° El maestro de la Normal y su capacidad para entender el Contexto social. Finalmente se registran unas conclusiones y hallazgos que se espera sirvan de referente al objeto de estudio.

En el primer capítulo, sobre el profesor, se encuentra la biografía, una de las clases que se observó y analizó, la opinión de los estudiantes



sobre la misma y por supuesto, la clase vista por el maestro. El trabajo de campo inició con la grabación de algunas clases de Metodología de la Investigación y la aplicación de la guía del observador participante, para registrar en ella aspectos relevantes; de igual forma, la entrevista con estudiantes que asisten a estas clases y la conversación con el maestro que las orienta, quien también nos regaló elementos importantes de su vida personal y profesional, para escribir parte de su biografía.

El segundo capítulo, trata sobre los trabajos de grado como consecuencia del curso de Metodología de la Investigación y su realización como requisito para optar al título de Normalista Superior. Para referir este capítulo, se llevó a cabo un rastreo de los trabajos que los estudiantes de último semestre han venido adelantando en los años comprendidos entre el 2.000 y 2.006. Además, se llevó a cabo la grabación de algunas sustentaciones y su correspondiente transcripción; aquí aparece registrada una de ellas, además del sentir de los estudiantes, resultado de los conversatorios realizados.

El tercer capítulo, sobre la cultura de la Investigación, intenta describir la realidad en términos de lo que los demás maestros junto con sus estudiantes hacen respecto de la investigación. Para ello, el trabajo de campo se llevó a cabo mediante la aplicación de la técnica del grupo focal con estudiantes y docentes.

En el cuarto capítulo, se presenta un análisis de la relación existente entre la Escuela Normal y la Universidad con la cual se tiene el convenio, para determinar cuál ha sido su aporte al proceso. Para hacerlo, se utilizaron las entrevistas y diálogos formales e informales con los coordinadores de las Universidades que funcionan en la ciudad de Ocaña y que prestan sus servicios a Río de Oro y su zona de influencia.

Por último, en el quinto capítulo, se señalan aspectos relevantes sobre la función que ha cumplido la Escuela Normal para comprender el contexto social; y para ello, se ha utilizado la técnica de historias de vida. El diario de campo ha sido ayuda invaluable para registrar todo aquello que no sale de las voces, ni se expresa abiertamente, sino que se deduce.

Una vez se aplicaron los instrumentos, fueron analizados e interpretados a la luz de lo que otros han hallado, que no es otra cosa, que la conceptualización de nuestro objeto de estudio.

Con esta panorámica se esperaba que se puedan obtener algunos elementos para confirmar que la investigación le sirve al maestro como herramienta para ser mejor maestro y un hombre contemporáneo que utiliza lo que la ciencia hace. Y es que es una necesidad que se genere y/o fortalezca en la Escuela Normal una propuesta académica que evidencie el interés por fomentar la investigación articulada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, situación que implicaría la aproximación y aplicación en el aula.

Quedamos entonces a la espera de unos resultados que posibiliten dicha acción.

## 1. EL PROFESOR

La investigación está orientada a producir conocimiento relacionado con procesos de desarrollo socioeducativo y pedagógico. Por tanto, los proyectos de investigación se deben entender como la problematización y búsqueda de soluciones a un problema específico de carácter educativo o pedagógico. Y es el maestro, quien le da cuerpo a estas posibilidades de acción. De él se ocupará el presente capítulo.

### ¿QUIÉN ES EL PROFESOR (A) ? SU BIOGRAFÍA

María del Socorro Wandurraga (1947- ), maestra de la Institución Educativa Normal Superior de Río de Oro, en el departamento del Cesar. Nació hace 59 años en el municipio de San Gil, departamento de Santander. Ocupa el segundo lugar entre cuatro hermanos, dos hombres y dos mujeres. Sus estudios primarios los inició en su pueblo natal en la Escuela Normal, que por aquellos tiempos y aún lo sigue siendo “era lo mejor” , pero también “era la novedad”. Todos los padres de familia querían que sus hijas estudiaran en la Escuela Normal, además, porque allí había internado y esto contribuía con la disciplina y la formación de las futuras señoritas de la localidad. Como toda jovencita

**Todos los padres de familia querían que sus hijas estudiaran en la Escuela Normal, además, porque allí había internado y esto contribuía con la disciplina y la formación de las futuras señoritas de la localidad.**

de aquella época, respetaba las decisiones de sus padres y allí se quedó; luego, le fue encontrando el gusto a ser maestra y quedó hasta terminar el quinto de bachillerato. Por circunstancias familiares, el último grado debió cursarlo en la Escuela Normal de Charalá donde la titularon como Maestra.

Después de terminar sus estudios como Normalista, decidió continuar sus estudios profesionales en la Universidad Pedagógica, de donde obtuvo el título de Licenciada en Psicología y Pedagogía. Su preparación le facilitó el ingreso al servicio educativo hace 36 años. Empezó trabajando en el Gimnasio Femenino de Bogotá y más tarde se vinculó por la nación en el colegio Nuestra Señora de Belén, Salazar de las Palmas (Norte de Santander). Pasados tres años viajó a la ciudad de Bogotá para pedir traslado por circunstancias de orden familiar, para una población cercana a Ocaña, y se encontró con que en la Escuela Normal de Río de Oro, estaba la vacante. Allí se quedó y lleva 22 años orientando las áreas de Psicología y Pedagogía. Actualmente orienta el curso de Metodología de la Investigación, para el cual ha tenido que profundizar en la lectura que es uno de sus gustos.

Expresa su preocupación por cuanto en este tiempo se ha perdido mucho el valor de ser maestro; piensa que el sistema no ha hecho mucho para que se tenga aprecio por la profesión y que el maestro de este siglo debe ser activo, dinámico, creativo; que sienta gran amor por los niños y que tenga conocimiento del ser humano para que sepa entenderlo.

### ¿CÓMO ENSEÑA EL PROFESOR?

En esta parte nos ocuparemos de lo que la maestra junto con sus estudiantes hace, es decir, de la clase, ese espacio donde se vivencian oportunidades tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Es un ejercicio realizado el 26 de Septiembre de 2005, con estudiantes de segundo semestre del ciclo complementario. Son las 6:30 a.m.

**PROFESORA** -Tengan la bondad todos de pie, vamos a rezar: En nombre del padre, del hijo y del Espíritu Santo. Una estudiante acompaña con una oración. - Vamos a empezar la clase de hoy de Metodología de Investigación, si alguien quiere recordar los 4 pasos anteriores de Metodología de

**-Vamos a ver, ¿Quién quiere hablar sobre el primer paso de Metodología de investigación?**

*Investigación lo puede hacer, ¿Cuál fue el primer paso?, porque hoy vamos a ver el quinto paso.*

Hay un silencio, nadie responde. La profesora insiste en cuál es el primer paso, para poder continuar. Como continua el silencio, vuelve a preguntar. *-Vamos a ver, ¿Quién quiere hablar sobre el primer paso de Metodología de investigación?, ¿Cuál fue el primer paso que ustedes hicieron allá en su carpeta con el trabajo?. Una de las estudiantes responde - El primer paso es, cómo se originan las ideas.*

**PROFESORA** - *Muy bien, cómo se originan las ideas, ese el primer paso; ahora, ¿Cuál es el segundo paso?.*

**ESTUDIANTE** - *Qué es plantear un problema de investigación.*

**PROFESORA** - *Muy bien el planteamiento del problema de investigación. Recordemos que en el planteamiento del problema de investigación están los objetivos, las preguntas de investigación y la justificación de investigación, ¿y el tercer paso?*

Los estudiantes se miran entre sí, al fin la misma estudiante responde *-El tercer paso son las funciones del marco teórico.*

**PROFESORA** - *Muy bien, el marco teórico, las teorías, muy bien; cuarto paso. Veamos, el cuarto paso, ¿qué pasó, se les olvidó?*

**ESTUDIANTE** - *No profe, el cuarto paso son los tipos de investigación.*

**PROFESORA:** *Muy bien, tipos de investigación, ¿Y cuáles son esos tipos de investigación que nosotros vimos?. Esto, yo espero que lo que estamos haciendo en este momento es repasando tipos de investigación, a ver sí dígame. (Señala a una de las estudiantes).*

**ESTUDIANTE** - *Los estudios exploratorios, los estudios descriptivos, los estudios correlacionales y los estudios explicativos.*

**PROFESORA** - *Muy bien, está muy bien, hoy, aunque ya lo hemos visto, el quinto paso corresponde a las hipótesis, ya que lo hemos visto, ya lo hemos planteado en varias clases lo que pasa es que no hemos terminado lo correspondiente a la hipótesis, falta la parte práctica, pero hoy la vamos a realizar.*

La profesora se desplaza hasta el tablero y escribe como especie de título: las hipótesis, y continúa - *Bien, para poder llegar a la parte práctica tenemos que hacer una revisión general de lo que es la hipótesis.* En este mo-

mento se desplaza hasta donde está el papelógrafo y una vez allí empieza a desenrollar los carteles con los que empieza a explicar.

**PROFESORA** - *Como dije al principio, esto ya no es nuevo para ustedes. ¿Qué son las hipótesis?. Aquí en primer lugar son guías, son guías muy precisas que buscan o desarrollan esa pregunta de investigación. Aquí también podemos decir que la hipótesis indican lo que estamos buscando o tratando de probar y que pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones tentativas.*

La profesora, suspende la explicación y pregunta: -¿Qué son investigaciones tentativas?, ¿Qué quiere decir tentativas?

**ESTUDIANTE** - *Tentativas quiere decir que son opcionales.*

**PROFESORA** - ¿Cómo?

**ESTUDIANTE** - *Opcionales.*

La profesora se acerca un poco más a la estudiante que responde, pero mirando a los demás, prosigue diciendo: - *Son opcionales, oposiciones u opciones.*

**ESTUDIANTE** - *Profesora, ¿Quiere decir que son sugerencias?.*

**PROFESORA** - *Sugerencias, según la definición que da aquí la hipótesis, toda hipótesis debe darse a manera de proposiciones, es decir a manera de oraciones afirmativas. Por consiguiente cuando ustedes vayan a hacer el trabajo que va a ser dentro de pocos minutos con sus carpetas, esas hipótesis tienen que ser a manera de oraciones afirmativas, aquí hay un ejemplo de una hipótesis, ¿Quién lo quiere leer desde el puesto?.*

Una estudiante se ofrece, se acomoda desde el puesto para ver mejor y empieza a leer: - *La proximidad física entre los hogares de las parejas de novios está relacionado positivamente con el nivel de satisfacción que les proporciona su relación.*

**PROFESORA** - *Muy bien, esa es una hipótesis. En toda hipótesis tienen que ver dos o más variables; aquí puede que tenga variables. La profesora continúa. Les pregunto porque esto ya lo vimos, no es nuevo para ustedes. En esta hipótesis ¿Cuáles serían las variables?, ¿Cuántas variables hay?, primero respondan ¿Cuáles serían las variables?. Como no hay respuesta inmediata, entonces insiste: “Según esa definición, a ese resultado podemos decir que ¿Tiene esa hipótesis dos variables, tres variables, cuatro variables?, en fin ¿Cuántas variables tiene esa hipótesis?*

**¿Qué son las hipótesis?**

**Aquí en primer lugar son guías, son guías muy precisas que buscan o desarrollan esa pregunta de investigación**

Los estudiantes responden en coro: - *Tiene dos.*

**PROFESORA** - *¿Cuáles son?*

**ESTUDIANTES** - *La proximidad física.*

**PROFESORA** - *Haber, ¿Una solita, Emis Iliana?*

**ESTUDIANTE** - *La proximidad física y el nivel de satisfacción.*

**PROFESORA** - *Efectivamente, la proximidad física entre los hogares de las parejas de novios, es una variable y la otra, el nivel de satisfacción que les proporciona esa relación. Esas son las dos variables, ustedes en la clase pasada, me di cuenta que para sacar variables se les facilita. Y continúa diciendo: Bueno, estamos hablando de variables, pero vamos a ver qué es una variable, ¿Está claro lo que es una hipótesis?*

Los estudiantes responden en coro: - *Si señora.*

*La profesora insiste; - ¿Hay alguna pregunta al respecto?*

Los estudiantes al tiempo: - *No señora.*

**PROFESORA** - *Bueno continuemos y a medida que vamos avanzando se van aclarando ciertas dudas. Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de repetirse, ¿Qué quiere decir la palabra susceptible?, dirigiéndose a los estudiantes.*

**ESTUDIANTE** - *Que puede verse, que es de fácil acceso.*

**PROFESORA** - *Haber otro, ¡ muy bien!*

**ESTUDIANTE** - *Susceptible quiere decir que se puede hacer cambios.*

**PROFESORA** - *Que se puede modificar, que se puede cambiar. ¡ Muy bien !, esto es lo que quiere decir la palabra susceptible. Y continúa: - Aquí hay un ejemplo de variable: la inteligencia es una variable, la memoria es otra variable, la atención es una variable, el lenguaje es una variable; en todos los procesos cognitivos que nosotros estamos viendo en la asignatura Cognición y Aprendizaje, son variables y precisamente hoy, un grupito de ustedes que está trabajando sobre la atención como proyecto de investigación. Vamos a ver, de dónde surgen las hipótesis, esto es muy importante. Las hipótesis surgen del planteamiento del problema. Bueno, ahora ustedes, ¿Qué otras partes corresponden al planteamiento del problema, es decir, fuera del planteamiento del problema, ¿Qué otras partes cobijan las hipótesis?*

Aquí hay un ejemplo de variable: la inteligencia es una variable, la memoria es otra variable, la atención es una variable, el lenguaje es una variable

Algunos estudiantes responden al tiempo: - *Las preguntas de investigación.*

**PROFESORA** - *Muy bien, las preguntas de investigación y los objetivos; muy bien; está claro esto.*

**ESTUDIANTES** - *Si señora.*

**PROFESORA** - *Miren que cuando nosotros hablamos de experiencia, no todos tenemos la misma experiencia, varía en una persona o en varias.*

La profesora se dirige nuevamente al papelógrafo y señalando uno de los carteles dice: - *Vamos a ver las características que debe tener una hipótesis. Toda hipótesis debe tener unas características; son cinco por todas, para poder ver y realizar lo que verdaderamente es una hipótesis; entonces aquí dice la primera: Las hipótesis deben referirse a una situación social real.* Va hasta el escritorio y al llegar allí, toma una carpeta que contiene unas hojas que empieza a mover y dice: - *“Yo traje para hoy un taller, contiene dos partes. Una parte es analizar de acuerdo con los tipos de hipótesis, y la segunda parte, es realizar hipótesis de acuerdo con planteamiento del problema que cada uno de ustedes tiene hoy en sus carpetas. Recuerden que lo primero que tienen que hacer cuando van a analizar una hipótesis, es mirar si tiene esa característica, para ver si cumple con la primera característica, o sea, si se refiere a una situación real social y aquí traje como ejemplo esta hipótesis: Los niños de Río de oro que viven en zonas urbanas, imitaron mayor conducta violenta de la televisión que los niños de Río de Oro que viven en la zona rural. Luego de leer, pregunta: ¿Se cumplen aquí las características?.*

**ESTUDIANTES** - *Si señora.*

**PROFESORA** - *¿Por qué se cumple la primera característica?.*

**ESTUDIANTES** - *Porque es una situación social real.*

**PROFESORA** - *Porque es una situación social real, muy bien, que se puede o se está dando en los niños tanto el casco urbano como rural, sobre la violencia que imita en la televisión; muy bien, entonces tenemos aquí ya la primera característica. La segunda característica de las hipótesis es que los términos variables de las hipótesis deben ser comprensibles, precisos y lo más concretos posibles; miren que aquí en esta hipótesis es muy concreta. ¿A qué se refiere? A los niños tanto de la zona rural como de la urbana de Río de Oro, pero si yo voy a decir globalización de la economía, no es ninguna hipótesis, ¿Por qué? Porque es muy global. La economía puede ser la economía del país, la economía del municipio, la economía del de-*

**Los niños de Río de oro que viven en zonas urbanas, imitaron mayor conducta violenta de la televisión que los niños de Río de Oro que viven en la zona rural**



*partamento, la economía de los países Sur Americanos; en fin, una cosa muy global para que sea una hipótesis tiene que tener también la segunda característica, es decir, las variables de una hipótesis deben ser muy concretas, muy precisas y muy comprensibles a la vez.*

La profesora vuelve a los carteles: - Bueno, tercera característica; la tercera característica dice: la relación de variables propuesta por una hipótesis debe ser clara y verosímil. ¿Qué es verosímil?.

#### ESTUDIANTES - lógica

**PROFESORA** - Lógica, que adopta. Una hipótesis tiene que ser lógica. Aquí traigo este ejemplo, ya me imagino que ustedes ya lo leyeron desde el puesto. Aquí no hay una relación muy concreta, no hay una cosa muy precisa, ¿Por qué?. Preguntó, pero nadie respondió. Entonces prosigue: - Porque miren lo que dice: La disminución del consumo del petróleo en Colombia está relacionada con el grado de aprendizaje del álgebra por parte de los niños que asisten a escuelas públicas de Río de Oro. Ahí no hay nada lógico como se pueden dar cuenta. Entonces una hipótesis tiene que ser muy lógica, tiene que ser muy precisa, tiene que ver con una situación social real. Pasamos entonces a la cuarta característica que dice que los términos de las hipótesis y la relación planteada entre ellos deben ser observables y medibles, o sea, tener referentes en la realidad a que se refiere esto; miren que ahí está el ejemplo, Leámoslo: “Cual sublime es el alma de horrores”. En este ejemplo, no se puede medir, es una cosa muy abstracta y las cosas abstractas no se pueden medir, ni son precisas. Entonces es otra característica que debemos tener en cuenta para analizar las hipótesis. Sigamos a la quinta característica que dice: Las hipótesis deben estar relacionadas por técnicas disponibles para probarlas. ¿Cuáles son esas técnicas que tenemos nosotros para probar una hipótesis?. Pues esas técnicas son las entrevistas, las encuestas, las observaciones y los pensamientos que podemos realizar por ejemplo en el curso de Cognición y Aprendizaje.

La profesora suspende un momento y retoma la exposición diciendo: - Bien, pasamos a tipos de hipótesis. En esta parte es donde viene el trabajo, el taller que tengo ahí, y señala hacia el escritorio. Tenemos aquí tipos de hipótesis, la primera hipótesis de investigación o hipótesis de trabajo también se llama de trabajo, tiene varias subdivisiones. La hipótesis de investigación, la primera es descriptiva del valor de las variables, aquí dice o da un ejemplo: El número de tratamientos psicoterapéuticos va a aumentar en sur de Sur América por más de tres millones de habitantes, tiene que haber una relación de los fenómenos que se presenten para que haya cambio, la relación de cambio entre los fenómenos que se presenten.

¿Cuáles son esas técnicas que tenemos nosotros para probar una hipótesis?



Miren a ver si en esta hipótesis se presenta cambio, si en la relación de este fenómeno qué se presenta, ¿Cuál es el fenómeno que se presenta ahí, ¿Cuál es el fenómeno?. Entonces Alexandra Castillo, me hace el favor, ¿Cuál es el fenómeno que se presenta?, ahí tenemos que el número de tratamientos psicoterapéuticos va a aumentar en el Sur de Sur América por más de tres millones de habitantes.

**ESTUDIANTE** - El número de tratamientos aumenta.

**PROFESORA** - Muy bien, el número de tratamientos que hay entre las personas de los países Sur Americanos va a aumentar en más de tres millones de habitantes, entonces aquí cuando hay cambio con el tratamiento que se hace, va a ver un cambio entre las personas; si yo hago un tratamiento de percepción tiene que haber en el minuto un cambio. Si la hipótesis está relacionada así, que haya cambio se llama descriptiva. A veces, en las hipótesis de descripción no hay una sola variable. La segunda correlacional, las hipótesis correlacionales especifican las relaciones entre dos o más variables. Las correlacionales pueden ser correlación variada, correlación múltiple como vamos a ver más adelante. En el proyecto que ustedes van a realizar, deben estar las correlacionales y con cada una de ellas, por eso no he colocado aquí ejemplos para que ustedes los realicen, los analicen cuando realicen los ejercicios, es decir, que hay diferencia entre grupos y ésta también es una hipótesis de investigación, ¿Cuál es el fin?. El fin es comparar grupos, relaciones de causalidad, porque hay hipótesis causales variadas, hipótesis causales multivariadas, las causales son los únicos que llevan variables independientes y variables dependientes. Las variable independiente es la causa y la dependiente la consecuencia o efecto. Pasamos aquí a hipótesis nulas. Esta partecita, -que ya por cierto terminamos la parte teórica-, ésta partecita no la voy a quitar de acá porque tan pronto se termine el proyecto ustedes me van a explicar, van explicando cada una de estas hipótesis, estas son las que más se utilizan en la investigación, más que las nulas, más que las alternativas; las hipótesis de estadística si se utilizan en todas. En la investigación, las nulas como las alternativas constituyen o proporcionan acerca de la relación entre variables; sirven para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación. Aquí voy a hacer hincapié en las hipótesis nulas a raíz de la clase pasada, porque con la participación de uno de ustedes, que fue Emis Iliana, quiero que nos demos cuenta, cómo es una hipótesis nula.

La profesora va al escritorio, toma nuevamente la carpeta y se dirige a los estudiantes diciendo: - He traído este material para que lo lean muy bien y ahora ustedes lean lo que corresponde ahí, esto puede ser para dos ó tres estudiantes, mejor de tres, lo van a leer un momentito, tienen la bondad, lo

Aquí voy a hacer hincapié en las hipótesis nulas a raíz de la clase pasada, porque con la participación de uno de ustedes, que fue Emis Iliana, quiero que nos demos cuenta, cómo es una hipótesis nula

*importante lo van a leer. ¿Cómo quieren organizarse?, o sino, yo nombro acá. Espera que los estudiantes se organicen, pero como lo hacen, entonces prosigue: - Bueno las hipótesis nulas, tenga la bondad lo va a leer en voz alta Xiomara Jimena Noriega. La estudiante lee: - Los adolescentes le atribuyen más importancia al atractivo físico en sus relaciones heterosexuales que las “mujeres” La hipótesis nula postularía: “Los jóvenes no le atribuyen más importancia al atractivo físico en sus relaciones heterosexuales que las adolescentes”. Debido a que este tipo de hipótesis resulta la contrapartida de las hipótesis de investigación; hay prácticamente tantas clases de hipótesis nulas como de investigación.*

**PROFESORA** - ¡Oíganlo bien!.

*La estudiante intenta continuar: - “Es decir, ...”, pero la maestra le interrumpe: - Espere un momentito. Hay tantas clases de hipótesis nulas como de investigación, quiero que quede bien clara esta partecita. Vuélvalo a leer me hace el favor.*

Los estudiantes se miran entre sí, la estudiante que lee sonrío y continúa: *-Debido a este tipo de hipótesis resulta la contrapartida, la hipótesis de investigación. Hay prácticamente tantas clases de hipótesis nulas como hipótesis de investigación, hipótesis nulas, descriptivas de una variable que se va a observar desde un contexto, hipótesis que niegan o contradicen la relación entre dos o más variables, hipótesis que niegan y hacen referencia entre grupos que se comparan e hipótesis que niegan la relación de causalidad entre dos o más variables. En todas sus formas, las hipótesis nulas se simbolizan así: **Ho**.*

**PROFESORA** - *Bueno, hay hipótesis nulas descriptivas, hay hipótesis nulas correlacionales, hay hipótesis nulas de diferencia entre grupos, hay hipótesis nulas en relación de causalidad; entonces hay tantas hipótesis nulas como hipótesis de investigación, quiero que quede bien clarito; cuando ustedes vayan a analizar las hipótesis exponen que aquí hay ejemplos, cuando ustedes vayan a analizar tienen que decir hipótesis nula y nombrar una de ellas, claro lo que habíamos dicho la vez pasada si es para refutar o negar es nula, es nula de todas formas, es nula, eso es lo que prima; que es nula, pero, ¿qué pasa?. Yo tengo que decir nula, pero al mismo tiempo tengo que decir si es descriptiva, si es correlacional, si es diferencia entre grupos, o relaciones de causalidad. Ya ahí hay unos ejemplos y miren cómo canalizan los ejemplos, yo creo que todos tienen las hojitas y me van a decir que si las analizan de esa forma. Le ordena a la estudiante que siga leyendo.*

**ESTUDIANTE** - *Tenemos aquí unos ejemplos de hipótesis nulas que corresponden a ejemplos de hipótesis de investigación que fueron mencionados. La*

*expectativa de ingreso mensual de los trabajadores de la corporación de Efe Acun, oscila entre cincuenta a sesenta mil pesos colombianos; es una hipótesis nula descriptiva.*

La profesora le interrumpe para llamar la atención sobre lo leído: - Oiga es una hipótesis nula descriptiva en una investigación. ¡Siga!.

**ESTUDIANTE** - Una hipótesis nula descriptiva de una variable que se va a observar en un contacto.

La profesora pide que otro estudiante lea su hipótesis y una de las que se encuentra adelante, dice: -Las escenas de la telenovela “Luz Angela” tienen mayor contenido sexual que la telenovela “Mi último amor”. Esta hipótesis niega diferencia entre grupos”.

**PROFESORA** - Muy bien, niega diferencia entre grupos, ¿quiere entonces decir que es nula?.

La estudiante continúa: - Y también podría formularse así: “No existen diferencias en el contenido sexual entre las escenas de las telenovelas “sentimientos”, “Luz Angela” y “Mi último amor”. O bien “el contenido sexual en las telenovelas “Sentimientos”, “Luz Angela” y “Mi último amor”, es el mismo. Debajo, en el cartel hay otro ejemplo, y la estudiante procede a leerlo: - La percepción de la similitud en religión, valores y creencias no provocan mayor atracción física; esa es una hipótesis que niega la relación causal.

**PROFESORA** - Muy bien, ésta es una hipótesis que niega la relación de causalidad. Y dirigiéndose a todo el grupo pregunta: - ¿Quedó bien claro esto?, porque la vez pasada hubo una pequeña discusión al respecto; entonces quiero que hoy quede clara esta partecita. Bien, seguimos con las hipótesis alternativas...Y la profesora asume el papel de lectora... - Las hipótesis alternativas son posibilidades alternas entre las hipótesis de investigación y las nulas; y por último tenemos las hipótesis estadísticas. Las hipótesis estadísticas constituyen la hipótesis de investigación, la hipótesis nula, la hipótesis alternativa en símbolos estadísticos. Por ejemplo, en estos momentos nosotros estamos viendo en Cognición y Aprendizaje, la atención. Y para la clase de hoy sobre la atención vamos a ver el test, y después de que se le aplica el test al niño hay una parte en la que ustedes tienen que organizar una gráfica, en esa gráfica se mira la media aritmética o promedio, durante los diez primeros minutos, y durante los otros diez minutos se compara. Esto es lo que se llama hipótesis estadística. Ya en términos estadísticos, siempre que lleva media aritmética o la moda, mejor dicho todas las medidas de tendencia a censar, llegamos a la hipótesis estadística,

La profesora le interrumpe para llamar la atención sobre lo leído - Oiga es una hipótesis nula descriptiva en una investigación. ¡Siga!.

Las hipótesis alternativas son posibilidades alternas entre las hipótesis de investigación y las nulas

*que comprueba que tanto esta hipótesis de investigación, hipótesis nula, hipótesis alternativa, están relacionadas todas y se resumen todas en hipótesis estadísticas o en símbolos estadísticos. Y vuelve a preguntar: - ¿Está claro?, pero nadie responde, hay silencio absoluto. Los estudiantes se miran unos a otros. La maestra continua: “Bien, ¿alguna pregunta?”.*

Una estudiante levanta la mano. - *Sí señora, ¿para que se cumpla la hipótesis alternativa, tiene que cumplirse la nula?*

**PROFESORA** - *No todas las veces, yo tengo aquí un ejemplo, yo los coloqué aquí precisamente porque no tienen hoy el taller, pero si las tengo acá, y debido a su importancia, al atractivo físico con sus relaciones heterosexuales de las jóvenes, ¿cuál es la hipótesis allí?, ¿Hay alguna?. Tiene que tener una hipótesis de investigación, si no la tiene, tiene que tener la nula, o puede tener las dos, ¿ya?, a eso se refiere.*

Mientras explica, está buscando algo en una carpeta y cuando parece que lo ha encontrado se dirige a los estudiantes y dice: *Bueno, ahora sí vamos a ver lo del análisis del taller. Y lee: Alternativa o alterna es una A minúscula, ¿está claro?, éste es el análisis de unas hipótesis, para que las analicen de acuerdo a este trabajo, y la segunda parte, es con respecto a la carpeta que ustedes tienen allí; es decir, a la pregunta de investigación. Recuerden que las hipótesis, para realizar una hipótesis tenemos que tener clara la pregunta de investigación y los objetivos de investigación, las teorías; las teorías es importante tenerlas claras pero cuando vayan a formular las hipótesis, tienen que leer algo de la teoría que tienen en sus carpetas, porque todos tienen esos trabajos en las carpetas. Los grupos tienen que hacer tres o cuatro.*

La profesora pasa por los puestos y entrega una hoja de trabajo para realizar hipótesis según el tema de investigación de cada grupo. Los estudiantes la reciben por grupos y empiezan a leer. Se les observa cansados, se estiran, se acomodan, aprovechan para conversar entre sí y de vez en cuando leen. Mientras lo hacen, la profesora escribe en el tablero y cuando ha terminado indica que el tiempo se acabó y pregunta:

- *¿Y bien, quien quiere empezar a socializar el taller?. ¡Ah, pero miren!, estas hipótesis las escribí en el tablero, para que ustedes en el tablero analizaran las hipótesis, porque es importante ver la variable dependiente y la variable independiente que yo le vi en el trabajo de Sonia, y lo analizó muy bien.*

**ESTUDIANTE** - *Nosotros sacamos una sola variable: “La mayoría de personas que están contaminadas con VIH morirán antes de 1994”. Todas las per-*

**La profesora  
pasa por los  
puestos y entrega una hoja  
de trabajo  
para realizar  
hipótesis según el tema de  
investigación  
de cada grupo**

sonas que en 1984 recibieron transfusión de sangre o derivados contaminados con el VIH, morirán antes de 1994.

**PROFESORA** - Perdón un momentito, usted sacó una variable, ¿Cómo hizo para sacar variable dependiente y variable independiente, si tiene una sola variable?. Bueno,... ¿Cuáles son las variables en ésta hipótesis, Emis?.

**ESTUDIANTE** - Yo creo lo mismo que mis compañeros, que hay una sola variable, para mí tiene una sola variable.

**PROFESORA:** La primera parte que repitieron: transfusión de sangre, eso es una variable y la otra, va desde donde dice, morirá antes de 1994, ¿ya?, ¿Qué tipo?, ¿Se cumple todas las características de las hipótesis?.

Los estudiantes responden que si. Y la profesora confirma que si.

**PROFESORA** - De todas formas es una hipótesis, y se pregunta: ¿Cuál tipo de hipótesis?: Y responde: hipótesis de investigación, de causalidad, y pregunta a los estudiantes: ¿Cuál es la causa?.

**ESTUDIANTES** - Transfusión de sangre contaminada.

**PROFESORA** - ¡Bien!, ¿Qué consecuencias trajo a aquellas personas que van a morir antes de 1994?. “ Si, esta es la causa” y la encierra con un círculo. Y se dirige al grupo: ¿Qué clase de variables?, pero el grupo no responde; . Ella misma responde: - Independiente ¿Cierto? y la consecuencia, variable dependiente. Invita a que otro estudiante continúe leyendo las hipótesis.

**ESTUDIANTE** - Una sola variable, no tiene todas las características, no tiene una situación social real, no, es comprensible, es lógica pero no es medible y tampoco “Los hombres más felices van al cielo”. Se puede probar, entonces en los tipos, no es una hipótesis porque no cumple con todas las características.

**PROFESORA** - ¡Muy bien, no es hipótesis, muy bien!, en un principio pensé que iba a decir que es era una hipótesis, pero la niña tiene razón, esto no es una hipótesis, no reúne las cinco características de las hipótesis, ¡muy bien!, continúe la tercera.

**ESTUDIANTE** - Durante este año, los presupuestos de publicidad se incrementarán entre el 50 y 60%.

La profesora pregunta: - ¿Cuántas variables hay allí? Y ella misma responde: - Una sola variable, la variable es el presupuesto de publicidad. Ahora pregunta, ¿Y las características?, ¿Reúne todas las características?.

**ESTUDIANTE** - *Las características son: social, claras, comprensibles, lógicas, observables, medibles y se pueden probar, por esa razón, ésta es una hipótesis de investigación descriptiva que tiene una sola variable.*

**PROFESORA** - *¡Muy bien, es descriptiva!, porque contiene solamente una sola variable, generalmente las descriptivas no tienen sino una sola variable, ¡Muy bien!.*

Y la profesora continúa explicando: *-Se considera estas hipótesis como afirmaciones y, argumenta que no se relacionan variables: ¡...Oígalo bien!. Más que relacionar variables, está planteando como se va a manifestar una variable en una constante, entonces la descriptiva tiene una sola variable: Bien, continuamos con la cuarta.*

**ESTUDIANTE** - *Las escenas de la telenovela “sentimientos” presentarán mayor contenido sexual que las de la telenovela “Luz Angela”, y ésta a su vez, mayor contenido sexual que las escenas de la telenovela “Mi último amor”. Las variables: Contenido sexual y las características, cumple con todas las características. El tipo de hipótesis, es de relación, hipótesis investigativa, de una relación entre grupos, porque compara el contenido sexual en las diferentes novelas.*

**PROFESORA** - *¡Muy bien!, diferencia entre grupos, si hay diferencia entre grupos, ¿cuáles son las variables?. Contesta el grupo en coro: - ¡tres!*

**PROFESORA** - *Dígalo uno solito, ¿cuántas variables hay allí?, ¿cuántos grupos hay allí? Vuelve a contestar el grupo en coro: - “tres”*

**PROFESORA** - *¡Muy fácil, muy bien!. La otra hipótesis.*

**ESTUDIANTE** - *“Quienes tienen más altas puntuaciones en el examen de estadística, tienden a tener las puntuaciones más elevadas en el examen de psicometría”. Y continúa leyendo: Las variables tienen que ver con una situación social real, clara, comprensible, lógica, observable, medible y se puede probar. Es una hipótesis de correlación divariada porque tiene dos variables.*

**PROFESORA** - *Efectivamente, la correlacional, cuando la una aumenta, la otra también; cuando una variable disminuye, la otra variable también disminuye, una puede aumentar y la otra disminuir; o, una puede disminuir y la otra puede aumentar. Bueno muchachos, pasemos a la otra, y última hipótesis.*

Quienes tienen más altas puntuaciones en el examen de estadística, tienden a tener las puntuaciones más elevadas en el examen de psicometría



**ESTUDIANTE** - *No hay relación entre la autoestima y el temor de logro. Las variables son: La autoestima y el temor de logro. Cumple con todas sus características y es una hipótesis nula de una correlación bivariada.*

**PROFESORA** - *Con respecto a una correlación, pero podría volver al análisis que no entendí una cosita.*

El estudiante lee nuevamente : *Las variables son la autoestima y el temor de logro.*

**PROFESORA** - *¡ Ah, ahora sí !, hay dos variables: la autoestima y el temor de logro, hipótesis nula con respecto a una correlación. ¡ Ahora sí!, tienen la bondad, ¿está claro todo?. Bueno, ahora por grupos de acuerdo a la investigación realicen el último punto.*

Los estudiantes se levantan de sus puestos y empiezan a mirarse unos a otros buscando a sus compañeros de grupos. Hay un poco de ruido, se aprovecha para conversar y al fin se ven organizados en grupos. La profesora escribe en el tablero: - *¿Cómo plantear una hipótesis? Y debajo del título dos subtítulos:*

1. Tomar el interrogante o formulación del problema.
2. Ubicar las variables contenidas en el problema.

La profesora retoma la conversación: - *Lo primero que yo les dije es: busquen el problema de investigación; con base en el problema de investigación salen las hipótesis, este es el primer paso. Después en el problema de investigación tienen que ubicar las variables, es decir, si tiene una variable, si tiene dos variables; tienen que ubicar las variables del problema, contenidas en el problema. Ya me he dado cuenta que algunos lo hicieron así, yo pase por los puestos. Buscaron el problema de investigación y sus variables.*

**PROFESORA** - *El tercer paso es repasar el marco teórico. Yo les dije lean el marco teórico, las teorías son importantes, es más fácil sacar las hipótesis por medio de las teorías que por medio del problema. Y el cuarto paso importante es determinar la técnica de estadística que va a utilizar. Recuerden que sobre la observación ustedes tienen algo en el cuaderno, además el cuestionario que se tabula y se lleva a la conclusión; y por último, redactar una oración afirmativa. Lo que yo estoy formulando allí, son hipótesis. Bien, ahora sí, vamos a revisar, viendo las variables que van. Ahora si vamos a empezar con los que han hecho un análisis completo. Lo dicen completo, por favor.*

es más fácil sacar las hipótesis por medio de las teorías que por medio del problema

**ESTUDIANTE** - *Importancia de la lactancia materna en el desarrollo del niño, brindada por las madres asistentes al programa de control prenatal del hospital local de Río de Oro – Cesar. Primera hipótesis: las madres asistentes al programa de Control Prenatal le atribuyen mayor importancia a la lactancia materna, que aquellas que no asisten a este programa.*

**PROFESORA** - *Sí, está es una hipótesis, ¿Y la segunda?*

**ESTUDIANTE** - *La segunda es: La alimentación con leche materna es primordial durante los seis primeros meses de vida para mejor desarrollo psicoafectivo del niño.*

**PROFESORA** - *Perdón, ¿Esa es hipótesis o es algo ya comprobado?. Porque si es comprobada deja de ser hipótesis, porque está afirmando que la leche es muy primordial en el alimento del niño y no es hipótesis porque ya es comprobada, y cuando se comprueba si es verdadera o falsa, sí es aceptable; yo lo entiendo así: La leche materna es la que más recomiendan, para el alimento del niño, ¿será hipótesis?.*

**ESTUDIANTES** - *Responden en coro: ¡ No !*

**PROFESORA** - *¿Tienen otra?.*

**ESTUDIANTE** - *No señora.*

**PROFESORA** - *Entonces me hacen el favor de corregir. Pasemos a otro grupo, el de la discalculia, me hacen el favor.*

**ESTUDIANTE** - *¿Cuáles son las causas y consecuencias que intervienen en el bajo rendimiento del Área de Matemáticas por parte de los estudiantes del grado sexto de la Escuela Normal Superior de Río de Oro Cesar?.*

**PROFESORA** - *Bien, ese es el problema planteado, ¿Y la hipótesis?*

**ESTUDIANTE**- *Hipótesis: Los niños de sexto grado le dan más importancia al estudio del Castellano que al de Matemáticas.*

**PROFESORA** - *¡ Muy bien !, miren que esta es una hipótesis, ¿por qué?, porque yo tengo que ir a verificar con los niños de sexto, haber si le dan más importancia al Castellano que a las Matemáticas, después de hacer un estudio, un cuestionario con datos estadísticos, sacó las conclusiones y al final sale la afirmación que si le dedican más tiempo a las clases de Castellano que a las Matemáticas y queda comprobado. Bien, la otra hipótesis.*

**ESTUDIANTE:** *Matemáticas que ahora...*



**PROFESORA** - *Bien ésta está muy parecida a la de Castellano, la única diferencia es que La primera está más concreta y la segunda está más enfocada hacia todas las áreas , ya está muy bien este grupo.*

**PROFESORA** - *Otro grupo, y dirigiéndose a los que están en frente suyo les dice:  
-Muestran el de ustedes.*

**ESTUDIANTE** - *¿Cuáles son las causas y consecuencias por la falta de atención que presentan los estudiantes del grado 6-B de la Escuela Normal Superior?. Primera hipótesis: A mayor intensidad de estímulo en el niño mayor capacidad de atención.*

**PROFESORA** - *Perdón un momentito, recuerden que en las hipótesis, tengo que ubicar las variables; quiero que ese grupo me justifique las variables en esa hipótesis que formularon. Haber, ¿cuáles son esas variables?.*

**ESTUDIANTE** - *A mayor capacidad del estímulo, mayor capacidad de atención.*

**PROFESORA** - *Mayor capacidad de atención, muy bien.*

**ESTUDIANTE** - *Nosotras le sacamos y analizamos.*

**PROFESORA** - *¡Muy bien! La redactaron completamente, haber léala un momentito.*

**ESTUDIANTE** - *Cumple con todas las características: es observable, medible, lógica, y es una situación social real. Es una hipótesis de capacidad, tiene variable independiente que es la intensidad de estímulo y la dependiente que es la capacidad.*

**PROFESORA** - *A mayor..., vuélvala a leer, a mayor...*

**ESTUDIANTE** - *A mayor capacidad de estímulo mayor capacidad de atención.*

**PROFESORA** - *Tenga la bondad de leer así, mayor tal cosa mayor y mayor y, a que corresponde los tipos. Tenga la bondad de observar la cartelera , ¿Es correlacionable de relación de dos o más variables, a mayor, mayor tal cosa, a menor, menor tal cosa o al revés? mayor-menor, menor-mayor . Los estudiantes comentan en voz baja.*

La maestra continúa: - *Cuando es así, es correlacionable, si muy bien. Siga otro grupo.*

**ESTUDIANTE** - *¿Cómo implementan los juegos para el desarrollo de las habilidades motoras, los estudiantes de segundo grado de la básica primaria de la escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar?*

¿Cómo implementan los juegos para el desarrollo de las habilidades motoras, los estudiantes de segundo grado de la básica primaria de la escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar?

**PROFESORA** - *Muy bien, todos leyeron. Los poquitos que han pasado me leyeron el problema, mas no me han leído el objetivo general, ni me han leído las teorías de donde surgió esa hipótesis. Recuerden que las hipótesis surgen, (hace un silencio y pregunta) - ¿De dónde surgen? (Y ella misma responde) - Del planteamiento del problema y el planteamiento del problema son los objetivos, la pregunta de investigación, la justificación y también meten ahí las teorías como fundamentales; no las podemos dejar a un lado las teorías. Continúe la estudiante con las hipótesis de su investigación.*

**ESTUDIANTE** - *La primera hipótesis es: Los juegos provocaron el desarrollo de habilidades motoras en los niños.*

**PROFESORA** - *En los niños de...*

**ESTUDIANTE** - *De segundo grado.*

**PROFESORA** - *¿De segundo de aquí de la primaria? Vuélvala a leer me hace el favor.*

**ESTUDIANTE** - *Los juegos provocan el desarrollo de habilidades motoras en los niños de segundo grado.*

**PROFESORA** - *Muy bien, tenemos que especificar más concretamente la hipótesis, porque juegos hay muchos: Juegos para el desarrollo motriz fina, juegos para el desarrollo motriz gruesa; en fin, hay muchas cosas, entonces especifiquen, recuerden que las hipótesis deben ser muy precisas, muy concretas hay que especificar a que habilidades motoras se refiere, porque recuerden que ustedes tienen un cuadro sinóptico de las habilidades motoras, entonces tienen que especificar que en un grupo, en lugar de hipótesis me dieron una afirmación ya concreta, ya estable, es decir, ya el resultado de todo el desarrollo de la hipótesis. Yo tengo un ejemplo muy concreto: Si yo voy a relacionar los habitantes de Aguachica con los de Ocaña, yo digo que hay más habitantes en la población de Aguachica que en Ocaña, puede ser una hipótesis. Hasta ahí hay una hipótesis; pero si yo le digo ya con firmeza el resultado, que en Aguachica hay veinte mil habitantes más que en Ocaña, ya hay un resultado, ¿Y cómo se hizo para obtener ese resultado?, ¿Por medio de qué instrumento me valí yo?, ¿De un censo?, cuando las cosas ya están hechas dejan de ser hipótesis. Hay estudios que se han hecho, que han consultado y que han investigado los científicos y que en este momento dejan de ser hipótesis, entonces hay que tener mucho cuidado al respecto. Por favor lea otro del alcoholismo.*

**ESTUDIANTE** - *¿Cuáles son las causas y consecuencias que intervienen en la adicción al alcohol en los jóvenes de los grados 10 y 11 de la escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar ?*

**PROFESORA** - *No se oye nada, nada, lea un poquito más fuerte.*

**ESTUDIANTE** - *Hipótesis: Los alumnos que ingieren mayor alcohol son más propicios al bajo rendimiento escolar.*

**PROFESORA:** *Muy bien, esa es una hipótesis que tenemos que ir a comprobar con los estudiantes ¿de qué grado?.*

**ESTUDIANTE** - *De 10 y 11 de este año, del 2005. Otra hipótesis: Los problemas familiares están relacionados con el consumo de alcohol en los jóvenes.*

**PROFESORA** - *Muy bien, esa es otra hipótesis que tenemos al ir a comprobar si los problemas familiares son una causa para que el joven se dedique al alcohol. ¡Muy bien!.*

**ESTUDIANTE** - *Otra hipótesis, las personas que consumen alcohol tienden a adquirir más enfermedades que los que no consumen.*

**PROFESORA** - *Muy bien, esa es otra hipótesis que tenemos que comprobar, estas son las que se idearon para la clase de hoy. ¿Falta algún grupo?.*

**ESTUDIANTE** - *¿La leyenda es una estrategia metodológica para el mejoramiento de la lecto-escritura de los niños del grado quinto de la básica primaria de la escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar?.*

**PROFESORA** - *Perdón Cindy, la voz.*

**ESTUDIANTE** - *¿La leyenda es una estrategia metodológica para el mejoramiento de la lecto-escritura de los niños del grado quinto de la básica primaria de la escuela Normal Superior de Río de Oro , Cesar?. La hipótesis es: El bajo índice de la lectura y escritura de los niños del grado quinto de la básica primaria se debe a la falta de motivación y poco interés demostrado por los docentes y padres de familia.*

**PROFESORA** - *Muy bien, allí hay varias variables, multivariable, muy bien esa es una hipótesis muy buena, sigan.*

**ESTUDIANTE** - *Los niños del grado quinto de la básica primaria muestran mayor interés a los programas de televisión que a las actividades de lectura y escritura.*

**PROFESORA** - *Muy bien, otra y tercero.*

La hipótesis es: El bajo índice de la lectura y escritura de los niños del grado quinto de la básica primaria se debe a la falta de motivación y poco interés demostrado por los docentes y padres de familia

**ESTUDIANTE** - *El desinterés mostrado por los niños del grado quinto de la básica primaria con respecto a la lectura y a la escritura aumenta entre 80 y 90%.*

**PROFESORA** - *Esa es descriptiva, muy bien. Con esto hemos dado por terminado la clase de hoy sobre las hipótesis. Yo no vuelvo más a repetir, voy a recoger carpetas la próxima clase para ver como están esas hipótesis; recuerden que ustedes la primera vez, o son la primera vez que están realizando este trabajo, pero espero que lo hagan mejor.*

Los estudiantes se paran, se estiran, conversan y se dirigen a la puerta. Llega enseguida la maestra del curso siguiente y le piden el favor de dejarles unos minutos de descanso...

### LA CLASE VISTA POR LOS ESTUDIANTES

Después de estar presente en la clase de la maestra, se consideró oportuno transcribir el texto de la observación participante, registrado por estudiantes del equipo de investigación, y que contempla los siguientes comentarios:

*“...La maestra trató el tema sobre las hipótesis, tema que ya se había trabajado. Una estudiante quería que les aclarara cómo se conocía las hipótesis alternativas, que si para que ésta se cumpliera tendría que darse la hipótesis nula o de investigación, y la maestra orientó la respuesta, aclarando lo que ya había expuesto.*

*Los estudiantes no rechazaron ninguna idea respecto de lo planteado por la maestra, más bien se observó aceptación durante la clase, aunque un poco de temor al responder a las preguntas, a pesar de que el tema ya era conocido.*

*Se deduce que la actividad práctica llevada a cabo fue el manejo de ejemplos de los tipos de hipótesis que se presentaban en cada uno de ellos. Al comienzo, hubo algo de dificultad al sacar las variables, pero el segundo ejercicio fue más fácil. Se sugirió que era importante la lectura del tema para poder profundizar al respecto.*

*El proceso tenido en cuenta para el desarrollo de la clase fue el siguiente: Exposición, lecturas, trabajo individual, trabajo grupal y socia-*

Los estudiantes no rechazaron ninguna idea respecto de lo planteado por la maestra, más bien se observó aceptación durante la clase, aunque un poco de temor al responder a las preguntas, a pesar de que el tema ya era conocido

lización. En general, la clase se desarrolló en orden, se expuso el tema, los estudiantes participaron en grupos de trabajo y luego socializaron”.

Al entrevistar a algunos estudiantes respecto de cómo les pareció la clase, estas fueron sus respuestas:

*“Esta clase y las demás que se han grabado me han parecido buenas, se hace más didáctico el aprendizaje y se afianzan los conocimientos; además, porque la profesora trata de dar lo mejor para nosotros, aunque la actitud de los compañeros no es muy centrada, pero algunas veces dejan dictar la clase y su comportamiento es bueno. Parece ser que los estudiantes algunos se cohiben por las cámaras y no participan igual por temor a equivocarse y quedar registrados. La profesora dicta sus clases con mucha responsabilidad ya que es lo que la caracteriza a ella. La mayoría de las actividades que se asignan se hacen, aunque hay estudiantes muy irresponsables y no traen los trabajos o los hacen a medias”.*

Al indagar sobre el método que utiliza la maestra, los estudiantes expresan que lo hace a través de la consulta permanente, mediante la entrega de fotocopias que deben ser leídas y analizadas, para sacar las ideas centrales y luego socializar los resultados. Además, porque los temas consultados están relacionados con el trabajo de investigación que cada grupo adelanta. De tal forma, que siempre hay un momento en que la información que deben profundizar la utilizan para el trabajo de investigación.

Al hablar de las técnicas utilizadas por la maestra, dicen que le parecen acertadas porque hay grupos de investigación muy numerosos, pero que le gustaría que fuera en pareja para que todos trabajaran pues cuando los grupos son grandes, no todos lo hacen. Hicieron énfasis también, en que el desarrollo de las clases se hace en diferentes lugares, que se han utilizado libros, revistas, la sala de informática y personas especializadas.

Acerca de los temas que los estudiantes dicen trabajar en el desarrollo del curso, se encontró:

- ¿De dónde surgen las ideas de investigación?
- Planteamiento del problema.

**La mayoría de las actividades que se asignan se hacen, aunque hay estudiantes muy irresponsables y no traen los trabajos o los hacen a medias**

- Clases de estudios.
- Tipos de hipótesis.
- Instrumentos de investigación.
- ¿Cómo seleccionar una muestra?
- Marco teórico.

### ¿Y LA MAESTRA, CUÁL ES SU PERCEPCIÓN DE LAS COSAS?

Para compartir información sobre aspectos relacionados con su actuar, se llevó a cabo una entrevista, en la que se inició pidiéndole nos conversara sobre los contenidos que orienta, la forma como lo hace y evalúa y cómo utiliza los resultados de esas evaluaciones. Al respecto nos contó que dirige hace dos años el curso de Metodología de la Investigación y que lo ha venido haciendo como una asignación de la anterior rectora, *“A uno a veces le da temor y no quisiera comprometerse, pero es necesario hacerlo”*.

Continúa contándonos que el curso de Metodología de la Investigación, ha tenido algunos cambios desde que se orienta en el año 2000, y en estos momentos básicamente se trabaja con los siguientes contenidos:

1. Método, técnica y metodología.
2. La investigación científica y las características del trabajo científico.
3. La idea: Nace un proyecto de investigación:
  - ¿Cómo se originan las investigaciones?
  - ¿Cómo surgen las ideas de investigación?
4. Planteamiento del problema: Objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio.
  - ¿Qué es plantear el problema de investigación?
  - ¿Qué elementos contiene el planteamiento del problema de investigación?

**A uno a veces le da temor y no quisiera comprometerse, pero es necesario hacerlo**

5 La elaboración del marco teórico. Revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica.

- Funciones del marco teórico.
- Etapas en la elaboración del marco teórico.
- La revisión de la literatura.
- Construcción del marco teórico.

6. Definición del tipo de investigación a realizar: Básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa.

7. Formulación de hipótesis

- ¿Qué son las hipótesis?
- ¿Qué son las variables?
- ¿Cómo se relacionan las hipótesis, las preguntas y los objetivos de investigación?
- ¿De dónde surgen las hipótesis?
- ¿Qué características debe tener una hipótesis?
- ¿Qué tipo de hipótesis hay?
- ¿Qué son las hipótesis de investigación?

8. ¿Cómo selecciona una muestra?

9. Recolección de los datos

- Encuestas
- Entrevistas
- Observación

10. Análisis de los datos: cuantitativo y cualitativo.

11. Propuesta de investigación educativa y pedagógica.

La maestra también nos contó que en sus clases, revisa los talleres y las carpetas o portafolios de cada grupos de investigación y que sus

clases se llevan a cabo mediante trabajos grupales, socializaciones, exposiciones, talleres, aplicaciones; sin desconocer que el desarrollo de Metodología de la Investigación está dada por once pasos, a saber, (*aunque sólo menciona nueve*):

- Despertar el interés.
- Manejo de la parte teórica.
- Socialización de los trabajos en grupo.
- Talleres en forma práctica.
- Socialización de los talleres.
- Aplicación a la idea de investigación escogida por cada grupo.
- Revisión en forma general y grupal de la carpeta. En estos momentos dice: *“Debe quedar claro que dentro de las funciones del asesor, no está enseñar metodología ni redacción, sino simplemente, orientar al estudiante investigador, ayudarle a proporcionar coherencia al conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que ha obtenido en sus estudios. Es por eso, es que el 95% de la responsabilidad, del esfuerzo y de la creatividad del trabajo recaen en el estudiante, por lo que requiere una preparación teórico-práctica muy completa y un gran esfuerzo final”*.

Respecto de los libros de referencia nos señala:

- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández collado Carlos. Baptista Lucio Pilar. Metodología de la Investigación.
- Torrella A. Santiago y torres Miguel. Guía para elaborar la tesis .
- Alsina Quintero Mary. La Investigación: Potencia y Desarrollo Humano.
- García Fernández Dora. Metodología del trabajo de la investigación.



La maestra a la cual nos estamos refiriendo, orienta también el área de Psicología en los cursos de 10° y 11° y el ciclo complementario; parte de que la Psicología es el estudio científico de la conducta y los procesos mentales y abarca todo lo que la gente siente, piensa o hace; así como que la conducta es una actividad mediante la cual un organismo vive y se relaciona con el medio. Estos elementos, afirma: ...“*Confirman el hecho de que la investigación es el eje central alrededor del cual gira toda la actividad humana y que el maestro considerado investigador social por excelencia, debe asumir la investigación como herramienta para la renovación de su práctica, dando soluciones a los múltiples problemas que hay en nuestra sociedad*”.

La maestra tiene en cuenta que la evaluación es parte de este proceso, por esa razón no pierde de vista los conceptos, los procesos, los talleres, las socializaciones, las guías, y las carpetas; desde lo formativo, la norma, lo sumativo y los resultados de dichas evaluaciones son devueltos a los estudiantes y por supuesto al finalizar el curso se entregan a la secretaría de la Institución para hacer el diligenciamiento de las planillas.

¿Qué queda por decir, después de analizar la clase de la maestra y los comentarios suyos y de los estudiantes?.

Empecemos por concluir que al considerar la investigación sólo desde el curso de Metodología, ésta queda reducida al espacio marginado de la asignatura, razón por la cual se dedica muy poco tiempo para su desarrollo. Se encuentra en el PEI una presentación muy sucinta, pero poco operativa para generar verdaderos procesos de investigación.

El trabajo de campo permite afirmar también que, la investigación es significativa a nivel teórico y que desde la asignatura como tal, se ejecutan diseños metodológicos desde paradigmas cuantitativos que responden a probar lo que otros ya han encontrado. En este sentido se afirma, que no hay restablecimiento de prácticas conceptuales.

Lo anterior, tiene que ver también con el hecho de que quienes han pasado por la experiencia de orientar en el ciclo complementario, no han dejado registro escrito de sus miradas; por esta razón, se concluye que no existe un seguimiento al desarrollo de la asignatura como tal,

desde lo formativo, la norma, lo sumativo y los resultados de dichas evaluaciones son devueltos a los estudiantes y por supuesto al finalizar el curso se entregan a la secretaría de la Institución para hacer el diligenciamiento de las planillas

Se encuentra en el PEI una presentación muy sucinta, pero poco operativa para generar verdaderos procesos de investigación

situación que explica el que no se haya replanteado sus contenidos, ni su esencia misma. Es el maestro “de turno” quien la ajusta tal como su experiencia lo va direccionando y no como producto de la discusión, el seguimiento, el apoyo de un equipo, del esfuerzo de un colectivo. No lo es.

Esta afirmación conlleva también a explicar el hecho de que existe tensión entre el maestro que orienta el curso de Metodología de la Investigación y los demás maestros, en tanto nadie quiere comprometerse por razones que no atienden a lo pedagógico, sino al miedo ante lo desconocido y en otros casos, a la falta de compromiso para contribuir con los procesos de formación. ¿Será porque la Escuela Normal en el fondo sigue siendo un espacio en el que se corrige, disciplina y controla para repetir el saber del maestro?. Se plantea entonces la discusión frente al deber ser: Enseñar a investigar, investigando, para pasar de una pedagogía transmisionista, psicorrígida y compartimentada en sus saberes por el olvido de todo lo que tenga que ver con dinámicas de transformación interna, a una pedagogía que desde la investigación renueve sus prácticas pedagógicas y produzca ciencia para transformar el mundo escolar.

## 2. LOS TRABAJOS DE GRADO

Hemos venido señalando que el proceso investigativo en la Escuela Normal de Río de Oro, viene de fuera y no corresponde a un interés académico, por cuanto se asume como un punto de referencia que es abordado sólo desde el Ciclo Complementario. A continuación se analizan algunos detalles que permiten evidenciarlo.

### ¿QUÉ HAY CON LOS TRABAJOS DE GRADO?

Continuemos conversando con los resultados de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo y que para efectos de descubrir qué hay en la esencia de dichos trabajos, se tuvo en cuenta también a la maestra y sus estudiantes; y por supuesto, los trabajos que ellos han venido realizando desde el proceso de reestructuración de la Escuela Normal.

Este es el reporte de los trabajos realizados desde el inicio del Ciclo Complementario.

En el año 2002:

- Guía del educador: Estándares curriculares para Ciencias Naturales y Educación Ambiental en los niveles de Pre-escolar
- Guía del educador: Estándares curriculares para Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el grado primero.
- Guía del educador: Estándares curriculares para Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el nivel quinto primaria.

En el año 2003:

- Causas del maltrato a que son sometidos los niños en edad Preescolar y escolar del barrio San Miguel ( primera etapa) del municipio de Río de Oro, Cesar.
- Causas del desinterés hacia la lectura y la escritura por parte los estudiantes del grado segundo de la Básica Primaria de la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar.
- Relación entre lo que el estudiante hace fuera de la escuela en su tiempo libre y su incidencia en la vida escolar.
- Propuesta educativa para mejorar las condiciones ambientales de la comunidad del barrio Maicao del municipio de Río de Oro, Cesar.

En el año 2004:

- Desinterés por la lectura que presentan los estudiantes del grado sexto de la escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar.
- Factores familiares que inciden en la agresividad infantil en los grado tercero y cuarto de la Básica Primaria de la Escuela Normal Superior de Río de Oro.

En el año 2005:

- Desinterés hacia la lectura en los grados quinto de la Básica Primaria de la Normal Superior de Río de Oro, Cesar.
- La discalculia presente en las aulas de clase de la Primaria de la Normal Superior de Río de Oro.
- Causas que llevan a tomar la decisión de practicar el aborto en el hospital local de Río de Oro, Cesar.
- Causas por las que son maltratados los estudiantes del grado segundo de la Básica Primaria de la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar.
- Causas por las cuales los jóvenes entre las edades de 18 a 21 años del barrio San Miguel, segunda etapa, del municipio de Río de Oro, son más susceptibles de adquirir contagio de Sida.

En el año 2006:

- Estrategias para disminuir el consumo de alcohol en los estudiantes de los grados 10° y 11° de la Escuela Normal Superior de Río de Oro.
- Importancia de la lactancia materna para el desarrollo de los niños.
- Implementación de juegos para desarrollar las habilidades motoras en los niños de tercer grado de la básica primaria.
- Dificultades que presentan los estudiantes de quinto grado de la Escuela Normal Superior de Río de Oro, en la lecto-escritura.
- Problemas de distracción que tienen los estudiantes de 7°B de la Escuela Normal Superior de Río de Oro.
- Determinar los problemas de discalculia que tienen los estudiantes de 7°B de la Escuela Normal Superior de Río de Oro.

## LOS TRABAJOS DE GRADO SE SUSTENTAN

El trabajo de campo también permitió acercarse con más detenimiento a un ejercicio que se viene realizando junto con el desarrollo de los trabajos de investigación. No se supone un trabajo terminado si no conlleva a la correspondiente sustentación. Pero, ¿A qué se refiere la sustentación?, ¿Cómo se hace?, ¿Con quiénes y para qué?. Estos interrogantes, podrían responderse entre las líneas de la transcripción del siguiente trabajo, realizado por un grupo de estudiantes que intentaban hacer un análisis de las dificultades que tenían los estudiantes del grado cuarto de la Básica Primaria de la Normal Superior, para identificar signos matemáticos y plantear alternativas de solución frente a las mismas.

Veamos entonces cuál es la defensa que sobre la Discalculia y ante un jurado, hace el grupo de estudiantes:

**ESTUDIANTES** -“Hoy estamos acá reunidos para darles a conocer nuestro proyecto de investigación titulado *alternativas de solución ante las dificultades para identificar signos matemáticos, del grado cuarto de la básica primaria de la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar.* - Ahora nos ponemos de pie para rezar. En el nombre del padre, del hijo y del Espíritu Santo, Amén. Padre nuestro que estás en los cielos(...)Amén.

*En el papelógrafo nos podemos dar cuenta de la tabla de contenido que vamos a manejar durante toda la sustentación, paso a paso, se desarrollará cada punto.*

*¿De donde surgió nuestra idea? La idea surge de varias observaciones que hicimos en la Básica Primaria, ya que si estamos estudiando para ser maestros, nuestro proyecto debería ser de educación formativa. Como ya teníamos conocimiento de que en sitios anteriores se habían hecho proyectos de lectura, quisimos indagar en el Área de Matemáticas; de ahí surge la idea. El problema de la dificultad de los estudiantes del grado cuarto para multiplicar y dividir; yo me preguntaba y me decía, esta etapa se debe quemar en el grado tercero, ¿Por qué el grado cuarto aún presenta esa dificultad?. Es por esa razón que quisimos indagar sobre las causas y consecuencias por la cual los estudiantes se les dificulta multiplicar y dividir. El objetivo general es analizar las posibles alternativas de solución ante esta dificultad, y los específicos se plantearon así: 1°. Investigar o identificar cuáles son las causas de esta dificultad y 2°. Observar el método de enseñanza*

La idea surge de varias observaciones que hicimos en la Básica Primaria, ya que si estamos estudiando para ser maestros, nuestro proyecto debería ser de educación formativa

Es por esa razón que quisimos indagar sobre las causas y consecuencias por la cual los estudiantes se les dificulta multiplicar y dividir.

*de los maestros y el proceso de aprendizaje que tiene los estudiantes, el tiempo que emplea practicando ejercicios de matemáticas y las posibles soluciones ante esta dificultad que se presenta.*

*Las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿Cuáles son las causas, cuál es el método, cuál es el concepto de enseñanza, cuál es el tiempo que emplean y cuáles son las posibles alternativas del proyecto?.*

*El proyecto se justifica observando cuáles son las causas para las posibles soluciones, mediante las cuales los estudiantes adquieran habilidad y destreza para desarrollar ejercicios de multiplicación y división, porque si los estudiantes aprenden a multiplicar y asumen correctamente la conceptualización de la multiplicación, vamos a poder dividir sin ninguna dificultad.*

Nuestro marco teórico esta conformado de la siguiente manera:

- *la multiplicación, elementos y ejemplos; la división, elementos y ejemplos.*
- *Las dificultades para multiplicar y dividir, las características, las causas y consecuencias.*
- *Las Matemáticas son difíciles de enseñar y difíciles de aprender.*
- *Las Matemáticas en los primeros años.*
- *Materiales didácticos y juegos matemáticos.*
- *La discalculia.*
- *Problemas de matemáticas.*
- *Pautas recomendables en las Matemáticas.*
- *Errores más frecuentes en las Matemáticas.*
- *Comprensión básica de las Matemáticas y por último las alternativas de solución para la dificultad para multiplicar y dividir en el grado cuarto.*

*Nos basaremos en las dificultades para multiplicar y dividir ya que observamos en los niños características como: Trastornos en la actividad motora y se pueden presentar cuatro perturbaciones, tales como:*

- *La hiperactividad: La falta de coordinación y la perseverancia.*
- *La motividad: Es cuando el niño no desarrolla su habilidad emocional, ya sea por una disfunción cerebral o inestabilidad emocional.*
- *La percepción: Es la incapacidad para percibir, identificar o discriminar sensaciones.*
- *La minorización: Es una de las formas de habilidad mental que tiene que ver con el razonamiento abstracto y concreto.*
- *La atención: Puede tener una atención excesiva o insuficiente.*
- *La memorización: un trastorno de la memoria, puede ocasionar deficiencias perceptuales y trastorno en la simbolización.*

*Las causas de las anteriores manifestaciones podrían definirse así: El niño puede aprender a leer y escribir correctamente, pero no aprende a calcular y se presenta por la falta de coordinación visual-motora, por la abstinencia al leer el vocabulario del singabeo, por la capacidad auditiva extraordinaria; también por la falta de integración heterovisual espacial, la falta de identificación de lo que es la derecha y la izquierda y la falta de madurez social.*

*Consecuencias de lo anterior podrían ser: La dificultad para multiplicar y dividir se ven reflejadas mucho en el bajo rendimiento académico, en la inspección de habilidades y destrezas matemáticas, en el desinterés por el estudio, en la apatía hacia el habla y hacia el maestro, en el temor o miedo hacia la matemática y también en el complejo de inferioridad y aislamiento.*

*También debemos hacer énfasis -antes de proceder-, debemos tener en cuenta que las Matemáticas es una de las áreas que más índices ha tenido en el fracaso escolar en todos los niveles de enseñanza.*

*La Matemática, es el área que arroja los resultados más negativos en cuanto a evaluaciones escolares, por esa razón, debemos tener presente que la idea de que los niños adquieran las Matemáticas en los primeros años, es por que es la base de todo el sueño matemático futuro; por esta razón, las*

**La primera razón es que a los estudiantes se les enseña a hacer cálculos pero no a pensar con números matemáticos ni a calcular**

ideas deben ser claras para que el niño disfrute y conserve el gusto por las matemáticas.

*Cuando nosotros hablamos de la discalculia hacemos referencia a los sistemas matemáticos, a la aritmética y a los cálculos. En la discalculia encontramos ciertas bases para explicar el por qué los estudiantes entienden poco las Matemáticas. La primera razón es que a los estudiantes se les enseña a hacer cálculos pero no a pensar con números matemáticos ni a calcular. La segunda razón, es que no únicamente está basado en la Aritmética, está ligado a la Geometría, el Arte, a la Estadística que se deben enseñar desde el inicio del aprendizaje. También tenemos la otra razón; es que la enseñanza de la Matemática sólo recurre a la memorización y no al desarrollo de la inteligencia y el pensamiento.*

*También nos encontramos con problemas que los estudiantes presentan con el manejo de preconceptos, el manejo de simbolización, la disposición de términos, el planteamiento de ecuaciones, la determinación de variables y la traducción literal de enunciados. En la discalculia, también encontramos problemas de Matemáticas. Los errores más frecuentes en la Matemática son: Los niños tienden a hacer una operación equivocada, pues antes que sumar, restan. Pero la respuesta está equivocada o pueden dar una respuesta al azar, es por eso que hay que corregirlo a tiempo y enseñarle a los niños paso a paso para así ir subiendo su nivel matemático.*

*En la comprensión básica de las Matemáticas, deben haber tres niveles: El nivel concreto que debe ser la manipulación de objetos, el nivel semiconcreto, es el trabajo con ilustraciones llevando a cabo operaciones matemáticas, y por último, el nivel abstracto, que es el núcleo de las primeras operaciones matemáticas.*

*Ahora tenemos las alternativas de solución ante la dificultad para multiplicar y dividir en el grado cuarto. Lo importante acá, es que miremos con los estudiantes, que es necesario que a los estudiantes se les desarrollen habilidades y destrezas que presentan desde cuando se inician en el jardín por medio de bloques, cubos lógicos, del tangram, del ábaco y de todos estos materiales didácticos que se pueden utilizar; de esta manera el niño va a obtener los conceptos sobre forma, tamaño, longitud, medida y espacio. A través de todo esto se va a incentivar, le va a llamar la atención y va a jugar, a crear figuras que puede armar con loterías, dominó, bingo, etc. Todos estos materiales ayudan a que los estudiantes se interesen por las Matemáticas a través de algunos pasos: El primero, es que el problema de las Matemáticas se divide en unidades y que cada unidad dure dos semanas; el segundo paso, es que cada unidad se debe evaluar para poder pasar*



*a la otra unidad, el tercero, es que se le den tantas oportunidades para que alcancen los objetivos propuestos, y el cuarto, es cuando el estudiante decide cuánto gasta para desarrollar esa unidad, y el tiempo tiene que ser flexible. Lo podemos comparar con la Escuela Nueva, donde el estudiante decide su ritmo de trabajo, lo que va a alcanzar, y cuánto va a durar en ese proceso; si es exitoso es porque se sigue paso a paso; por eso, es un aprendizaje controlado y el resultado va a ser provechoso.*

*También tenemos en cuenta que si los estudiantes ven materiales llamativos se les va a despertar la retención visual. Si vamos a enseñar las figuras geométricas llevémoslas en cartulina de colores, en materiales que les llamen la atención, llevarles CD y videos que le estimulen el oído. Si los estudiantes con todas estas alternativas no muestran los resultados esperados, es necesario recurrir a una ayuda profesional como un psicólogo, un neurólogo...*

*La formulación de la hipótesis quedó de la siguiente manera: Los estudiantes del grado cuarto dedican más tiempo al juego que a la ejercitación de la multiplicación y la división. De acuerdo con los tipos de investigación vistos, nuestro proyecto corresponde a un tipo de investigación explicativa, porque estamos estudiando las causas y consecuencias de las dificultades para multiplicar y dividir, y el término explicativo, operacional porque intervienen muchas variables como son: El tiempo, el método de enseñanza, el concepto de aprendizaje y las alternativas de solución.*

*Para identificar la población, el equipo de investigación se dirigió a la Básica Primaria de la Escuela Normal superior, y las maestras de grado cuarto. Basándose en las fichas de matrícula, brindaron una información exacta y se pudo comprobar que hay 36 niñas y 26 niños y nos da un gran total de 62 estudiantes. Se aplicó el 50% a la población para determinar la muestra y se obtuvo un total de 19 niñas y 13 niños, equivalente al 25%. Para identificar quiénes conformarían la muestra, se seleccionaron 19 estudiantes y 13 padres de familia. La muestra de los profesores equivale a dos. Decidimos encuestar a las dos para hacer más interesante nuestra investigación. Se utilizó como instrumento la encuesta, que nos permitió ver con más claridad por qué se presenta la dificultad para multiplicar y dividir. Estas encuestas se realizaron a los estudiantes, profesores y padres de familia, cada encuesta constaba de 15 preguntas. Ahora vamos hacer énfasis en las encuestas de los estudiantes y vamos a mostrarle una gráfica las cuales son las más importantes (utilizan el proyector). Les vamos a mostrar la gráfica más importante de las encuestas de los niños. La gráfica dice:*

*¿Qué tiempo emplea practicando ejercicios matemáticos? De los 32 estudiantes encuestados, el 18,75% emplea tiempo practicando ejercicios ma-*

**También tenemos en cuenta que si los estudiantes ven materiales llamativos se les va a despertar la retención visual.**

**Si los estudiantes con todas estas alternativas no muestran los resultados esperados, es necesario recurrir a una ayuda profesional como un psicólogo, un neurólogo...**

La maestra al inicio quiso imponer sus ideas. Tomó la investigación como una materia más que se dictaba por requisito, pero luego con el tiempo se fue dando cuenta del interés de algunos grupos y tomó conciencia de que en realidad se estaba investigando.

temáticos toda la tarde, un 9,37% 3 horas, el 31,25% 2 horas, el 31,25% 1 hora, el 3,12% ningún tiempo y el 6,25 anuladas.

En esta lámina se muestra que la dificultad para multiplicar y dividir se debe a que el 37,5% dice que no le entiende al profesor, al 18,75% no le colaboran los padres, al 21,87% no le dedican tiempo necesario, al 18,75% no le gusta multiplicar y el 32,12% fueron encuestas anuladas. Esta gráfica nos muestra que la dificultad para dividir se debe a la falta de interés y atención de los estudiantes en practicar. Los estudiantes, los profesores y los padres de familia sugieren utilizar mecanismos y métodos para la aceptación de las Matemáticas y los estudiantes deben practicar constantemente.

La guía de observación que nosotros aplicamos a los niños nos permitió apreciar que ellos necesitan estrategias y nuevos mecanismos y más responsabilidad de los padres de familia para con sus deberes escolares. Al respecto, se pueden realizar actividades como “el día del logro” para mirar todo lo que se ha alcanzado durante el período escolar, hacer jornadas donde se elabore material que va a servir para las clases de Matemática, como bingos; con los bloques pueden armar y hacer diferentes formas, figuras. Para terminar, les contamos que la actividad que se alcanzó a realizar debido al corto tiempo fue la elaboración de las tablas de multiplicar, en cartulina de colores que los mismos estudiantes hicieron para que las estén recordando y la pegaron en las paredes de la biblioteca. Cabe destacar, que todo lo que aprendieron lo pudieron manifestar; aunque son niños que necesitan mucha estimulación tanto en la casa como en la escuela.

Las maestras invitadas manifestaron su opinión acerca del proyecto:

**MAESTRA (JURADO).** -“Puedo decir que mostraron un interés, tratando siempre de mantenerlos muy contentos a través de actividades y no fallaron; su interés fue constante y se mostraron entregadas a la actividad”.

**MAESTRA (JURADO)** -“Estoy de acuerdo, ya que muchas veces uno busca estrategias pero la falta de atención - ya que los niños tienen muchos distractores-, y en la familia no tienen alguien que les ayude y les oriente en las tareas”.

**MAESTRA (JURADO).** -“Es muy cierto lo que ustedes acaban de plantear, ya que se nos convirtió en un problema el que los niños aprendan a multiplicar y a dividir; ustedes han acertado y nos ha servido como lección. Posiblemente nos faltan estrategias mediante las cuales, el estudiante aprenda jugando, pero no nos podemos limitar únicamente a las Matemáticas, ya que tenemos la responsabilidad de todas las áreas. Personalmente, por

*tener otro grupo en el aula estoy de acuerdo con que lo que ustedes están realizando en el aula es algo interesante, ya que les agrada a los estudiantes estar con ustedes y se pudieron observar los resultados; además los padres de familia no se interesan por ayudar a sus hijos, ya que al otro día llegar sin las tareas”.*

Después de los comentarios de las maestras invitadas como jurados, se da por terminada la sustentación, con una nota de satisfactorio.

### ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES?

Al conversar con los estudiantes sobre cómo perciben el desarrollo de los trabajos y con ellos la sustentación, se encontraron elementos importantes para la discusión.

*“...Yo concluyo que los trabajos de investigación que se llevan a cabo en la Institución no son tanto investigación, porque los estudiantes se limitan a transcribir de otros textos la información para mostrar a los lectores otra producción, pero en realidad esa ya se encuentra. En la asignatura que orienta-guía la maestra, la investigación todavía se hace de tipo cuantitativo, porque trabajamos con una idea que nos compromete a buscar soluciones a un problema, pero generalmente las soluciones a ese problema ya están dadas, lo que nosotros hacemos es adaptarlas al grupo de estudiantes que hemos seleccionado. Por ejemplo, en el caso de la discalculia, lo que en realidad hicimos fue revisar unas teorías que hay sobre el problema y aplicamos unas acciones que pueden ayudar a mejorar la situación ”.*

*“La maestra al inicio quiso imponer sus ideas. Tomó la investigación como una materia más que se dictaba por requisito, pero luego con el tiempo se fue dando cuenta del interés de algunos grupos y tomó conciencia de que en realidad se estaba investigando. Me gustaría que ella nos acompañara en el desarrollo de un proyecto de investigación y lo ponga en práctica para que nos pueda aportar su propia experiencia...”*

Los estudiantes afirman que sirven para seguir unos pasos ordenados desde cuando surge la idea, hasta cuando aplican unas soluciones al problemas planteado.

### VOLVEMOS CON LA MAESTRA

Se encontró que para orientar los trabajos de grado, la maestra utiliza la investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explica-

**...Yo concluyo que los trabajos de investigación que se llevan a cabo en la Institución no son tanto investigación, porque los estudiantes se limitan a transcribir de otros textos la información para mostrar a los lectores otra producción, pero en realidad esa ya se encuentra**

tiva, porque son elementos que aprendió desde su experiencia en la licenciatura y los ha puesto en práctica para orientar el curso de Metodología de la Investigación, por cuanto tiene mucho parecido: -“*Que día mirando el libro con el que estoy trabajando y comparando con un libro de cuando hice la licenciatura, encontré que no ha cambiado nada, es prácticamente lo mismo*”.

Con relación a las sustentaciones, se analizó que éstas se organizan a través de un cronograma de actividades, nombrando un jurado calificador diferente para cada grupo, y éste a su vez debe dar cuenta del proceso realizado utilizando para ello la creatividad y los medios económicos y logísticos para presentarlos a la comunidad educativa. La evaluación de las mismas se hace en forma cuantitativa de uno a cinco y cualitativa, en términos de si se alcanzaron los objetivos propuestos

Se interpreta que la maestra orienta el desarrollo del curso con los elementos que trabajó en su preparación de pregrado. “*Sí, como yo lo aprendí es muy poco los cambios que ha habido, y si los ha habido, los he ignorado*”.

Al conversar sobre caracterización de los tipos de investigación: cualitativa o cuantitativa, la maestra expresa: “*Cuando estudiaba había diseño experimental con estadística y diseño experimental sin estadística, con estadística era la cuantitativa y sin estadística lo cualitativo, yo tengo los libros en la casa*”. Dice trabajar con las dos, tanto cualitativa como cuantitativa en los proyectos que realizan los estudiantes del ciclo complementario y que se siente mejor con la cuantitativa porque “*tienen que sacar resultados numéricos, sacar y hacer unas condiciones para saber el resultado de ese proceso; un proceso en el que se hacen preguntas abiertas y cerradas con varias alternativas para facilitar la tabulación*”.

El proceso de orientación se hace de manera teórica y práctica y en este sentido, la información se recoge a través de cuestionarios, entrevistas, observación. Una vez se tienen los resultados deseados, se realiza la tabulación de la información, la interpretación de los datos con ayuda del análisis cuantitativo y cualitativo, representación gráfica y cuadros, histogramas, gráfica circular y presentación del trabajo de investigación. “*Todo el proceso realizado se va registrando a manera*

**“Todo el proceso realizado se va registrando a manera de portafolio, con el objeto de poder profundizar en cada aspecto del informe”.**

*de portafolio, con el objeto de poder profundizar en cada aspecto del informe”.*

Con los resultados del proceso de análisis, los estudiantes identifican los problemas relevantes y así pueden planear acciones orientadas a mejorar la situación planteada inicialmente. Los informes de investigación son entregados, después de la sustentación a biblioteca. Allí se quedan como archivo, porque no se consultan para ser utilizados en el aula de clases. Parece ser que son “mirados” cada año, cuando un grupo de nuevos estudiantes tiene que inscribir sus propuestas.

Lo anterior, lleva a concluir que el programa de formación para el ciclo complementario, plantea -como ya mencionó en el capítulo anterior-, una asignatura como requisito, de la cual hacen parte los trabajos de grado, pero en la práctica no se vislumbran procesos de discusión; y es que no hay debate, no hay revisión y evaluación de lo que se hace para determinar la efectividad. No hay líneas de investigación definidas. Falta camino por recorrer y es ahora cuando hay que iniciarlo, porque es evidente que la práctica pedagógica investigativa muestra la desarticulación entre la investigación y las dimensiones con las cuales se asume los esquemas de formación de maestros. Las múltiples y diversas realidades los están desbordando; por ello, se observa, y analiza incapacidad para la realización de propuestas curriculares que le permita al maestro quien ha asumido como su proyecto de vida, la enseñanza y el aprendizaje para aproximarse a la transformación de realidades sociales múltiples.

Cabe preguntarse por la eficiencia y efectividad de las propuestas curriculares, ¿Será porque se ha escindido la práctica pedagógica de la investigación, es decir, que ésta sea el objeto de la práctica del docente? No se puede olvidar, que la formación docente debe implicar el conocimiento de otras culturas para posibilitar otras lógicas de conocimiento y de acción en la construcción de los saberes escolares que implican nuevas metodologías, pedagogías, didácticas,...

Por lo expuesto, se plantea la necesidad del maestro como un investigador que permanentemente ausculte la realidad educativa, que desarrolle proyectos de investigación con sus alumnos y a la vez, que haga investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje; en su campo

**No se puede olvidar, que la formación docente debe implicar el conocimiento de otras culturas para posibilitar otras lógicas de conocimiento y de acción en la construcción de los saberes escolares que implican nuevas metodologías, pedagogías, didácticas,...**

de acción debe preocuparse por renovar su práctica pedagógica con el producto de sus investigaciones, para que así pueda, cualificar el ejercicio de su profesión y proyectarse a otros espacios educativos.

En síntesis, que la investigación sea el faro orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que pueda alcanzar excelente calidad y con ello ir motivando a otros, a sus estudiantes, como los futuros maestros que encontrarán en su campo de acción, multiplicidad de situaciones por resolver; y por otra parte, a los compañeros maestros en ejercicio, que se encuentran en el contexto de la Escuela Normal y que se sienten, algunos impávidos por el susto de lo desconocido y la lucha entre el deber hacer y el querer hacer; y los otros, los que se han aventado en contra de lo que piensan los demás, corriendo el riesgo de equivocarse, pero haciendo más que aquellos que ni teniendo el hacha rajan con ella, pero tampoco la prestan.

### 3. LA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN

**“La investigación, lo mismo que la vida es un viaje, en cuanto que el hombre es un ser viajero”.**

*“... En la Institución, las prácticas investigativas serán asumidas como un elemento al interior de los programas de formación de docentes y se traducirán en espacios académicos a través de los cuales se espera dotar al maestro de los elementos teóricos y habilidades prácticas propias de la actividad investigativa. Se articula ésta como un componente necesario en la propuesta curricular...”*

Las anteriores son palabras textuales del informe de acreditación previa, asumidas en su momento como sugerencia para tener en cuenta en los planes de mejoramiento, pero hoy, siete años después, sigue siendo una invitación para analizar. De eso se ocupa el presente apartado.

#### UN POCO DE HISTORIA

Desde la construcción del primer proyecto de Formación de maestros en el año 1999, somos conscientes de esta tarea, pero ha sido difícil; pues cuando nos enfrentamos a la acreditación previa estábamos



un poco lejos de los problemas fundamentales de la pedagogía, razón por la cual el proceso fue algo tortuoso, lo hicimos solos, no hubo asesoría. Se recomendó en aquel momento: *“Ampliar la fundamentación teórica y metodológica de la propuesta investigativa y apoyarla en enfoques y métodos propios de la investigación educativa y pedagógica; definir las líneas de investigación y articularlas en el énfasis”*.

En el segundo proyecto, año 2000, con asesoría de una persona externa se hizo una propuesta que quedó en eso: Una propuesta. En el año 2002, los pares académicos dejaron como juicio valorativo lo siguiente: *“La propuesta académica y los proyectos pedagógicos evidencian el interés por fomentar la investigación articulada a los procesos de aprendizaje; sin embargo, falta mayor aproximación y aplicación en el aula. Es necesario avanzar en procesos de comprensión y aproximación de la investigación educativa con el propósito de lograr mejores niveles de transversalidad y vinculación de la investigación al acto formativo”*.

En el año 2003, exactamente el 20 de agosto, como parte del plan remejoramiento que se hizo inmediatamente después de la visita de los pares para la acreditación de calidad, se instituyó por resolución número dos, emanada de la rectoría, un comité coordinador de la investigación y se le asignaron funciones; dicho comité llevó a cabo varias reuniones y presentó una propuesta para organización de los docentes a través de colectivos por núcleos de desarrollo de pensamiento, pero quedó solamente enunciada, porque no contó con el compromiso de los docentes en general y se abandonó.

En el año 2004 se recibió asesoría por parte del magíster Carlos Emilio Ardila Ospina, decano de la Universidad de Cundinamarca; con él se analizaron documentos que reposan en la Institución, pero tampoco ha sido posible arrancar.

Finalmente, el plan de mejoramiento para el año 2005, contempla nuevamente la propuesta. ¿Cuál es y ha sido el problema?. La mayoría de los docentes no están dispuestos a asumir la “carga académica” completa y agregarle tiempo de investigación; razón por la cual, con esta limitante, la Institución no podrá nunca mostrar un proyecto general de investigación. Se realizan ejercicios que son muy buenos, pero

**La mayoría de los docentes no están dispuestos a asumir la “carga académica” completa y agregarle tiempo de investigación**

que se llevan a cabo en solitario y dejan de lado el trabajo en equipo y con ello la preocupación por consolidar una propuesta investigativa que articule los procesos investigativos a la función docente y a la proyección social.

### UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ESCUELA NORMAL

Cuando nos preguntamos: ¿Por qué el maestro debe ser un investigador? y con ello, ¿Cuáles son los aspectos centrales y fundamentales de una propuesta de formación de los educadores, en el marco de las tendencias pedagógicas mundiales, nacionales y de la normatividad en general?, tenemos necesariamente que echar una mirada al plan de estudios para intentar analizar la validez de la misma. Empecemos por revisar los contenidos y luego la manera como funciona a la luz de los resultados. Se analiza entonces que hay una programación en contenidos tanto para el segundo semestre de formación docente, como para el cuarto. La descripción de los ejes problemáticos y contenidos temáticos es la siguiente:

#### Ejes problemáticos

- ¿Cuáles son los aspectos centrales y fundamentales de una propuesta de formación de los educadores, en el marco de las tendencias pedagógicas mundiales, nacionales y de la normatividad en general?
- ¿Por qué el decreto 272 propone desarrollar y mantener una actitud de indagación que permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico?
- ¿Cuál es la relación entre investigación y docencia?
- ¿Por qué el maestro debe ser un investigador?

#### Ejes temáticos

- Problemática general de la investigación en el ámbito educativo.
- Fundamentos epistemológicos de la investigación en la educación.
- Los procesos investigativos en función de proyectos pedagógicos.



- Los tipos de investigación.
- El maestro investigador.
- La profesión docente.
- El proyecto investigativo en el aula de clases.

## ¿EN QUÉ ESPACIOS Y MOMENTOS DE LA NORMAL SE ESTÁ HACIENDO INVESTIGACIÓN?

Siendo ésta la propuesta de plan de estudios para el curso de Metodología de la Investigación, se decidió con el equipo de investigación aplicar la **técnica de grupo focal**, por cuando permite una conversación amplia sobre un mismo tema con varias personas al tiempo. En el caso que nos ocupa, se aplicó para analizar e identificar aspectos relacionados con la investigación que se lleva a cabo en la Escuela Normal, para reflexionar sobre la efectividad de los cursos y proyectos que se adelantan. Se conversó entonces con cinco estudiantes de cada grado desde 6° hasta tercer semestre de ciclo complementario, con preguntas orientadoras como: ¿Qué considera como investigación?, ¿Han participado en experiencias de trabajo investigativo, de qué manera y cuáles han sido los resultados?.

Respecto de qué es investigar, se encontraron elementos comunes en las respuestas de los estudiantes, por ejemplo: ... “ *Es como explorar uno más a fondo, es consultar más sobre el tema que uno no haya entendido o que uno no sepa, es complementar lo que el maestro ha planteado, es tratar de conocer lo que se desconoce o conocer a fondo y salir de lo que se ignora... Es ir más allá de lo que se conoce, averiguando cuál es el origen de las cosas, por qué y cómo sucedieron y cuáles fueron sus raíces. ...Dicho de otra manera, tratar de rebuscar la verdad sobre un problema o ir más allá de lo que podemos ver, preguntándonos el por qué, el para qué, el cuándo. .. Investigar es indagar o conocer algo que no se conoce, es aclarar dudas....”*

Al indagar sobre lo que en términos de investigación se ha hecho, se encontró que los estudiantes se han visto llamados a participar en ejercicios que los han ido involucrando en inicios de la investigación

**que los estudiantes no han vivido a fondo experiencias que impulsen o motiven la decisión de desarrollar investigación**

y en diferentes aspectos, tales como: ¿Cómo se produce la luz?, la formación del arco iris y la incidencia de los rayos del sol, desde el área de Ciencias Naturales y Educación ambiental. Desde esta misma área se adelanta el trabajo con pequeños científicos, equipo que se ocupa de averiguar la vida de científicos que le han hecho aportes a la humanidad y su incidencia. Este proyecto fue seleccionado para participar en experiencias significativas a nivel departamental en el año 2005.

De lo anterior se deduce, que los estudiantes no han vivido a fondo experiencias que impulsen o motiven la decisión de desarrollar investigación. Sólo se limitan a dar respuesta sobre teorías de algunos autores, llevándolos al laboratorio en algunas ocasiones, quedando con un vacío, ya que la experimentación o puesta en práctica del tema, no llena las expectativas de los estudiantes y esto produce desinterés. En el salón de clase, según sus opiniones, sólo consultan libros; además, se limitan a que no hay instrumentos necesarios, sin tomar en cuenta los elementos de la vida cotidiana. Esto confirma el hecho de que no exista compromiso respecto de los proceso investigación, tal vez, por lo desconocido o por el miedo y preocupación que ello genera. Cabe entonces preguntarse: ¿Si el maestro no impulsa y desarrolla procesos investigativos, qué se puede esperar que haga el estudiante?.

Siguiendo con los resultados de las conversaciones con estudiantes, se encontró por ejemplo, que desde la Pedagogía se viene adelantando una investigación sobre por qué se presenta el síndrome de Down, y desde allí, entender cuál debe ser la actitud del maestro hacia esta población que se encuentra en el aula regular de la Escuela Normal Superior.

Respecto de si se sistematizan las experiencias, se pudo determinar que los estudiantes utilizan el cuaderno de notas y las carpetas. Los resultados de los trabajos realizados se han dado a conocer mediante izadas de bandera, a través de charlas y en la semana cultural, pero no se ha formalizado desde lo investigativo con lo que el proceso ha implicado, sino en el orden de resultados.

Para responder al interrogante: ¿En qué espacios y momentos de la Normal se está haciendo investigación?, el equipo de investigación también abordó a los maestros en ejercicio con preguntas que permiten

aclarar algunas propuestas de trabajo: ¿De dónde surge la iniciativa?, ¿Qué se ha hecho?, ¿Cómo lo ha hecho?, ¿Para qué?, ¿Cuáles han sido los resultados en términos de fortalezas y debilidades?, ¿Ha compartido los resultados de su trabajo? y ¿Cuáles han sido los beneficios para la escuela Normal? Con esta premisa, se encontraron cuatro trabajos que tienen que ver con lo investigativo, a saber:

**Proyecto 1: El reencuentro con los abuelos y rescate de valores: Una escuela que ama la cultura porque sabe de cultura.**

El ejercicio, consistió en interactuar con los abuelos a través de los relatos orales para escribir en versos los recuerdos del pasado y conmemorar el presente.

La información fue registrada por los estudiantes, en sus mentes y en su cuaderno de trabajo, de una manera muy organizada, construyendo versos que iban cobrando forma y fondo. Los estudiantes no sólo se limitaron a recoger la información oral que los abuelos les regalaban cada semana, sino que trabajaban de manera especial un acercamiento muy valioso trayéndolos hasta la Institución y recorriendo con ellos aquellos lugares de especial interés.

Sus autores han dicho que el trabajo realizado no es una obra con pretensiones científicas, ni de grandilocuencia intelectual; no está dirigido a académicos ni a eruditos, ni aspira a convertirse en paradigma de la investigación histórica. Su fuente de información fue la oralidad a través del taller “*Semillas Creativas*” y estuvo orientado a rescatar los valores e impulsar la cultura. He aquí los versos con los cuales inicia y termina el relato:

*. . . Aquí comienza la historia  
de nuestro pueblo natal,  
con mucho orgullo y respeto  
se la vamos a contar*

*Es la virgen la patrona  
de Río de Oro, Cesar,  
Relicario milagroso  
de esta tierra cultural.*

**La información fue registrada por los estudiantes, en sus mentes y en su cuaderno de trabajo, de una manera muy organizada, construyendo versos que iban cobrando forma y fondo.**

*Los recuerdos que omitimos  
no faltaron por error,  
son la historia que el abuelo  
se llevó en su corazón.*

La iniciativa surge de la maestra quien comenta con sus estudiantes la posibilidad de recuperar la historia del pueblo contada por los abuelos. Toda la información se fue organizando a manera de versos y se legajó en un libro titulado ESTAMPAS Y RECUERDOS RIODORENSES, que ha servido como texto de consulta en las diferentes instituciones educativas. A este mismo material, se le ha dado además, el toque musical con artistas también de la localidad, pudiendo ser representados algunos versos en danzas y ceremonias culturales. Se ha difundido sus resultados también a lo largo de todo el departamento.

Estampas y Recuerdos Riodorenses, se hizo para poder mantener la historia en un texto que no deje morir los recuerdos de un pasado feliz, para enseñarle a las nuevas generaciones que los pueblos que no conocen su historia, son pueblos que no saben orientar de donde vienen y hacia donde van; además, según su creadora: “...*Para no dejar morir en nuestras aulas el deseo de trabajar con proyectos investigativos que despierten el interés por aprender, por hacer del aprendizaje un espacio donde comulguen de manera especial el interés, el hacer y el sentir. Para incentivar la tradición oral y la formulación de nuevos espacios educativos que den cabida a la cultura, a la creatividad y al gusto por el estudio y la práctica de nuevas metodologías que promuevan nuevas y mejores formas de aprendizaje*”.

Al averiguar con una de las estudiantes sobre la percepción acerca de la maestra que orientó el proyecto respondió: “...*La profesora nos orientaba para que charláramos con los abuelos, ellos nos daban fotos y nos ayudábamos también con Facetas Terrígenas y documentales de la casa de la Cultura. Empezamos cuando hacíamos séptimo y terminamos en noveno cuando se hizo el libro: Estampas y recuerdos Riodorenses... Aunque hace ya algún tiempo, recuerdo que la profesora siempre andaba de aquí para allá, con la cabeza grande, tomando fotos, acompañándonos a las entrevistas, estaba en todo. Recuerdo también que en una de esas visitas nos enseñaron a tejer lata. Los versos nos los*

*corrigió el profesor campos Camargo y la música la hizo mi tío Hermes Herrera que vive en Bucaramanga”*

## **Proyecto 2. ¿ Por qué mienten los niños ?. Proyecto adelantado con el auspicio de ONDAS de Colciencias.**

Se desarrolló con el objeto de analizar las razones por las cuales mienten los niños entre los diez y doce años de edad, y establecer las consecuencias para el desarrollo de su personalidad.

La idea de investigar estas razones, resultó de la inquietud de la maestra por algunas dificultades que en el grupo de estudiantes se habían presentado a causa de mentiras dichas para ocultar faltas. Esta situación aparte del llamado de atención, suscitó la necesidad de profundizar sobre el tema. La maestra le comentó a una colega sobre su intención, y ella, le propone adelantar el ejercicio a manera de investigación y le habla del programa Ondas.

Después de conseguir la documentación acerca del programa, se conversó con los niños sobre la intención de profundizar, ya no sólo desde la reflexión como se había hecho en clase, sino mediante la investigación, sobre las razones por las cuales lo hacen; y por supuesto, sobre las consecuencias que ello trae. Una vez hecha la propuesta se concretó la organización del equipo de investigación VOCES INFANTILES, con una idea clara, la de investigar: ¿ Cuáles son las razones por las que mienten los niños que se encuentran entre los diez y doce años de edad de la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar ?

Este ejercicio investigativo es importante, por cuanto se convirtió en la oportunidad para analizar no sólo las razones por las cuales los estudiantes lo hacen, al igual que la frecuencia, sino, para poder establecer las consecuencias que esto trae en el establecimiento de las relaciones sociales y afectivas con los iguales, los maestros, los padres; y por consiguiente, para el desarrollo de la personalidad, cuando se convierte en algo usual y sin control. Para su desarrollo se tuvo en cuenta lo siguiente:

1°. Elaboración y aplicación de encuestas con padres, docente y estudiantes que permitieran recolectar información sobre las mentiras más comunes de los niños entre los 10 y 12 años de edad.

2°. Analizar e interpretar al información resultante, con el objeto de dar sentido a los resultados. Y finalmente, la elaboración de conclusiones y recomendaciones que fueron organizados en un informe según el formato de COLCIENCIAS. Los resultados obtenidos fueron socializados con la comunidad académica en el primer foro educativo municipal.

Respecto de los resultados, se puede decir que se obtuvo suficiente información sobre las razones que llevan a que los niños entre diez y once años de edad, mientan con la frecuencia que lo hacen, para establecer situaciones particulares que permitan mejorar la situación planteada. Por otra parte, se pretende generar en los estudiantes la reflexión hacia el manejo de la verdad para el fortalecimiento de las relaciones sociales y afectivas.

A los niños que utilizan la mentira para cubrir sus faltas, su participación en el proyecto les ayudó a superar esta situación y a asumir la verdad, como la correlación entre la mente y la realidad, lo cual, significa que la idea y la palabra corresponden a la realidad. Esto se viene reflejando en el establecimiento de relaciones sociales y afectivas más seguras. A los padres y maestros, los resultados de la investigación les ha permitido conocer más a los niños y poder identificar situaciones en las cuales les pueden ayudar a superar la mentira y la búsqueda de la verdad. Se les recomendó de manera especial:

- Utilizar el estímulo y el reconocimiento cuando los hijos y estudiantes cumplan con su deber y digan la verdad.
- Utilizar el llamado de atención pero acompañado del consejo.
- No enseñar a decir mentiras para cubrir verdades.

### **Proyecto 3: Jugando construyo mis conocimientos.**

Con base en la experiencia acumulada de varios años de trabajo con los grados de la Básica Primaria y el sexto de la Básica Secundaria, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Río de Oro, se ha encontrado una notoria dificultad y cierta apatía de los estudiantes en

la comprensión de algunos conceptos en particular y la asistencia a la hora de Matemáticas.

Estos hechos, podrían ser consecuencia de la metodología de enseñanza empleada en los grados de primaria y se continúa a nivel de secundaria, utilizando generalmente procesos de mecanización y no de razonamiento. *Estas dificultades*, expresa uno de sus autores: “...*Dan vida entonces a la idea de generar en nuestras aulas verdaderos espacios de aprendizaje que inviten al estudiante a trabajar las Matemáticas de forma amena; es así que se inicia con especial interés el proyecto de matemática recreativa en nuestra Institución*”.

Es así, como se ha puesto en marcha un trabajo que lleva impreso un alto porcentaje de creatividad y dinamismo numérico, realizando una gran variedad de juegos, nacidos todos de un intercambio continuo entre estudiantes y maestros. Cada nueva experiencia de trabajo va de la mano del deseo de aprender jugando, pudiendo así implementar una metodología muy novedosa que ha logrado traspasar las barreras de nuestra institución para llegar hasta otras instituciones educativas en donde “...*Han compartido con nosotros verdaderas experiencias que han enriquecido la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas*”.

El proyecto, se ha extendido de manera especial al Ciclo Complementario, donde se ha logrado que el estudiante que se prepara para la tarea docente se enamore de una metodología muy novedosa y práctica donde los niños no sólo van a aprender sino que se van a recrear con propuestas cargadas de creatividad.

Los resultados alcanzados han permitido presentar el proyecto a nivel departamental y nacional siendo reconocido por su alto grado de creatividad y dinamismo pedagógico. El trabajo se ha realizado con el apoyo primero que todo, de los estudiantes quienes han manifestado un gusto especial por la metodología, mostrando un alto grado de rendimiento y provecho en el trabajo de aula. Se ha trabajado primordialmente con material de desechos o reciclable, lo que ha permitido manejar una interdisciplinariedad fundamental para hacer del proyecto una actividad integradora. Toda la actividad conlleva a la obtención de un material práctico, que ha sido utilizado en la feria de la creatividad en eventos a nivel municipal y nacional. Los estudiantes aportan los materiales, y se

**...Dan vida entonces a la idea de generar en nuestras aulas verdaderos espacios de aprendizaje que inviten al estudiante a trabajar las Matemáticas de forma amena**

**El trabajo se ha realizado con el apoyo primero que todo, de los estudiantes quienes han manifestado un gusto especial por la metodología, mostrando un alto grado de rendimiento y provecho en el trabajo de aula**

procesan o se elaboran en la clase permitiendo así un resultado más significativo por cuanto se trabaja bajo la supervisión del maestro.

El proyecto se ha realizado para brindar a los estudiantes una nueva oportunidad de aprendizaje donde se integren de manera especial el juego y la creatividad. Para implementar una metodología que promueva un aprendizaje más dinámico donde se pierda el miedo y la apatía por el área.

La experiencia de dos de los estudiantes con el desarrollo del proyecto se puede leer de la siguiente manera: *“...Recuerdo que la idea surgió de la lectura de una revista que planteaba el tema de la apatía al área de matemáticas, y para contrarrestarlo se hizo un estudio sobre la posibilidad de actuar desde otros escenarios para posibilitar el aprendizaje de manera lúdica y creativa. Una propuesta, mediante la cual, la actitud del maestro de Matemáticas, a diferencia de los de otra época, es la de orientador, guía, coordinador. Con los estudiantes de tercer semestre del Ciclo Complementario han realizado los maestros del área un trabajo especial, porque se han aportado elementos valiosos para el trabajo con los niños del Preescolar y la Básica Primaria”*

De lo anterior se deduce, que del tipo de relaciones que tengamos con los demás, se van a determinar aspectos que afectarán la vida, ya sea para favorecerla o para afrontar situaciones que pueden resultar no muy agradables o fáciles de resolver.

#### **Proyecto 4. ¡Shiff! Niños y peces a la vista.**

Trabajo investigativo que se encuentra inscrito en el presente año en Colciencias y realizado por el equipo NEMO de la Básica Primaria de la Escuela Normal. Se parte de la premisa de que los seres humanos a través de la historia hemos vivido en comunidad, esto hace que tengamos que relacionarnos necesariamente con los demás y con los objetos que nos rodean.

De lo anterior se deduce, que del tipo de relaciones que tengamos con los demás, se van a determinar aspectos que afectarán la vida, ya sea para favorecerla o para afrontar situaciones que pueden resultar no muy agradables o fáciles de resolver.

Lo anterior, también tiene sentido al cuestionarse sobre las relaciones que se generan en el aula de clases y la Institución en general, pues están mediadas por realidades interesantes que comprometen a sus actores. En este caso, se habla de los maestros y de los estudiantes, como



esos actores que conviven permanentemente en el día a día del aula de clases, y aún así, no han logrado romper con las distancias que se crean entre el conocimiento y la actitud, ya sea para aprender, o las que se evidencian en el actuar consigo mismo y con los demás.

Estas consideraciones, llevan a plantear el hecho de que docentes y estudiantes se quejen permanentemente de como los altos niveles de ruido, afectan la salud auditiva de los actores de la escuela, y por supuesto, el rendimiento académico, por ser uno de los factores asociados.

Es preciso entonces, realizar un análisis comparativo de las consecuencias del ruido en el hombre y en los peces, por cuanto permitirá establecer consecuencias para la salud auditiva y emocional. Dicho análisis, conlleva un conocimiento y reflexión, de tal forma que, se reconozcan elementos que están incidiendo y que al no ser tenidos en cuenta en una propuesta de mejoramiento, podría correrse el riesgo de que la situación empeore cada vez más y llegue un momento en el cual no se pueda hacer nada.

Entonces, la idea de investigar para hacer un análisis comparativo entre lo que ocurre con los peces a causa del ruido exagerado, y lo que ocurre con los maestros y compañeros. Surge de allí, el preguntarnos diariamente ¿por qué tanto ruido?, por qué los niños ya no hablan sino que gritan?, por qué los niños se quejan con frecuencia de dolores de cabeza?... Porque ésta es la realidad de la Institución, en términos de lo que el ruido puede hacer con la salud física y general, situación que es expresada por los estudiantes, por los maestros en ejercicio y por los estudiantes del Ciclo Complementario de formación pedagógica, quienes interactúan semanalmente con los estudiantes. El proceso para llevar a cabo el análisis, se plantea de la siguiente manera: 1°. Observar y registrar situaciones del aula de clases.

2°. Aplicar la técnica del estudio de casos con los niños que han manifestado problemas a causa del ruido.

3°. Registrar unas conclusiones resultado del proceso de interpretación llevado a cabo, y 4°. Hacer recomendaciones en tal sentido y llevar a la práctica unas acciones pedagógicas, que ayuden a resolver la problemática presentada.

**¿por qué tanto ruido?, por qué los niños ya no hablan sino que gritan?**

La metodología propuesta es la Investigación- Acción, porque se está llevando una investigación en relación con sus causas y consecuencias, pero también, atendiendo a las propuestas que se pueden hacer y desarrollar para mejorar la situación planteada.

Se analiza, que el sentido de la investigación en la Escuela Normal, está referido a la experiencia con los proyectos de aula, la cual se valora como significativa, porque a través de ellos se ha dinamizado los procesos; es decir, se ha despertado el interés en los estudiantes y el mejoramiento social del docente, al fomentar la convivencia con el trabajo en equipo, el cuidado del entorno y la actualización en los avances científicos y tecnológicos. Como lo diría una de las maestras: “...*La experiencia con los proyectos de aula ha sido valiosa por cuanto se ha tenido en cuenta la participación de los estudiantes desde la exploración, mediante la cual, se identifican los presaberes y los intereses del estudiante con relación a la pregunta o temática propuesta, pasando por la planeación y desarrollo de actividades, hasta la evaluación; mediante la cual se identifican logros y dificultades para después ser sistematizado y compartido con los demás, el producto del mismo...*”. Pero la invitación sigue presente: avanzar en los proyectos de intervención, para intentar dar respuesta a esas inquietudes de nuestro mundo escolar. Y la investigación es el camino,...sólo que los maestros se sienten impávidos ante el miedo por lo desconocido. Porque no se puede ignorar, que se adelantan proyectos que básicamente se podrían ubicar en la cultura institucional, mediante los cuales se interviene una situación en particular y a un grupo en particular; es decir; que los beneficios son para un grupo minoritario, se excluye a los demás, y por consiguiente, no se asume como política institucional, aquello que fue efectivo para unos.

El análisis también permite concluir que, este tipo de ejercicios se realiza en solitario, no hay equipos constituidos para tal fin, y por supuesto, los resultados como se dijo anteriormente, cobijan al grupo restringido; porque lo que se espera hacer con la investigación, también es restringido. Es posible que esto ocurra, porque en la Institución tampoco se han definido unos tiempos y unos espacios para su realización. Queda al libre albedrío. Porque se insiste que en el PEI, están señalados aspectos importantes, pero en la práctica no hay expresión de tales planteamientos.

La invitación es para que en la Institución se creen espacios de socialización y que se pueda continuar fortaleciendo la preparación de los docentes en investigación, además de estimular a quienes se atreven a adelantar acciones investigativas con grupos de estudiantes, y muy importante, que se elaboren propuestas para ser desarrolladas a través de los núcleos de desarrollo de pensamiento, con preguntas claras, como por ejemplo: ¿Cuáles son las causas por las cuales los estudiantes manifiestan problemas de comportamiento que inciden en su desarrollo académico?, ¿A qué se debe la falta de interés por los procesos de aprendizaje en general?, ... y se deduce también de la conversación, el deseo de que se continúe con la presentación de propuestas en COLCIENCIAS para conformar también Semilleros de Investigación.

**¿Cuáles son las causas por las cuales los estudiantes manifiestan problemas de comportamiento que inciden en su desarrollo académico?**

### ¿CUÁL ES EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DE NORMALISTAS SUPERIORES EN EL MUNICIPIO?

Para obtener respuesta a este interrogante se dialogó con docentes y egresados de la Institución, a través de la técnica de entrevista focalizada, sobre aspectos como los siguientes: El conocimiento sobre la inclusión de una propuesta investigativa en el PEI, la utilización del diario pedagógico, la participación en proyectos educativos para cualificar y transformar la educación en la región, la participación en eventos de capacitación orientados al fortalecimiento de la investigación, el desarrollo proyectos de aula y el compartir con los compañeros sobre los resultados; además del conocimiento en general de los trabajos que adelantan los estudiantes del Ciclo Complementario y los egresados desde sus lugares de trabajo, entre otros.

## 4. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL

La universidad ha cumplido un doble papel en la formación de los estudiantes tanto en el nivel de pregrado como de postgrado. Al respecto, en la región de Río de Oro y su zona de influencia, los maestros en ejercicio se han venido profesionalizando desde la modalidad a dis-

tancia, y ahora los maestros en su totalidad tienen un pregrado, situación que garantiza de alguna manera, una cualificación en los procesos tanto pedagógicos como educativos en general. No ocurre lo mismo con la investigación, puesto que se asume como un requisito desde los trabajos de grado, los cuales tienen más que ver con proyectos de intervención en el aula que con verdaderos procesos investigativos.

Mientras los maestros se profesionalizan, en el país se lleva a cabo el proceso de reestructuración y luego de acreditación de las escuelas normales. Por la década de los 90', fue de carácter obligatorio adelantar un convenio con una universidad de la región que acompañara todo el proceso y orientara el desarrollo de los PEI.

En el caso de la Normal de Río de Oro, dicho convenio se firmó con la universidad de Pamplona. Inicialmente se hicieron algunos intercambios de currículos de las distintas áreas, pero nunca se profundizó en relación con los procesos pedagógicos en general, y específicamente con lo relacionado con la investigación, motivo por el cual, la Normal se unió a un proceso que había iniciado la Normal de Ocaña, por cuanto ésta había tomado la iniciativa de buscar asesoría externa. Es así, como en calidad de invitados se recibe en el año 2002, asesoría de manera particular y de profesionales de la Asociación Colombiana de Pedagogía (ASOCOLPE). Después de una semana de actualización, queda la tarea de organizar un equipo que empieza realizando un ejercicio fuerte de lectura para intentar acercarse al conocimiento de la ciencia.

En principio, el equipo que se había organizado tomó la iniciativa de ir leyendo sobre las recomendaciones del Ministerio para la acreditación previa de las Escuelas Normales, en el cual se establecían los criterios y referentes de calidad y más adelante, se leyeron artículos de pedagogía y se elaboraba una reseña para ser socializada y mejorada con el grupo. Este ejercicio aunque bueno, se fue abandonando por la falta de tiempo y espacio para los docentes interesados, pues debía hacerse fuera de la jornada escolar; y por otro lado; los demás docentes no lograron entender la importancia del ejercicio de lectura que se venía haciendo. Se quería de inmediato entrar a hacer investigación sin tener un soporte. Sin embargo, insistiendo en que la investigación es un

requisito como referente de calidad, se adelantan propuestas curriculares siguiendo las mismas pautas dadas por la universidad, razón por la cual se afirma que se vienen desarrollando más proyectos de intervención que la misma investigación.

Por otra parte, la Universidad como tal, deja la investigación para la maestría y el doctorado y en los programas de pregrado y de especialización se sigue una investigación formativa con una metodología descriptiva especialmente, aunque también se han hecho trabajos de investigación tipo aula. Esta situación, tampoco ha permitido trabajar la investigación científica y plantear tesis que lleven a la transformación de la ciencia. Se tiene información de que la Universidad, en un comienzo, cuando ella también tuvo que entrar en el proceso de reestructuración, tuvo la intención de acompañar a la Normal, pero esto se redujo sólo a una conferencia sobre tipos de investigación, que desde luego, no fructificó. La Normal quedó huérfana, abandono total, “nadie volvió a aparecerse”. Y es que las mismas universidades, han venido aprendiendo del proceso de las Normales porque el manejo pedagógico se desarrolla con mayor profundidad y secuencia en la Normal que en la Universidad, pues ésta se dedica más a la disciplina y lo investigativo, se asume desde grupos aislados que tienen intereses con instituciones como COLCIENCIAS.

Cabe señalar que la universidad en la localidad funciona desde la modalidad a distancia, desde la cual han sido formados la mayoría de los docentes tanto de Río de Oro como de sus zonas de influencia. Los maestros que allí se han preparado, tampoco tuvieron una orientación diferente a los requerimientos del trabajo de grado, hablando de la investigación.

Por otra parte, al entrevistar a los directivos de la Universidad en Ocaña, se encontró que ellos tampoco manejan conceptos claros sobre investigación ni el papel que debían cumplir con relación a la Normal. Analicemos las siguientes respuestas:

*“...Y es que la investigación está predispuesta como un requisito de trabajo de grado, más no como un requisito que lleve a una cultura investigativa. Está metida dentro del plan de estudios, se comienza con Metodología de la Investigación y luego un Seminario de Investigación*

**La Normal quedó huérfana, abandono total, “nadie volvió a aparecerse”**

**Por otra parte, se ha dicho también, que una limitante para realizar investigación, es el hecho de no contar con los recursos económicos necesarios**

*y culmina la materia...” “...Se llama trabajo de grado, pues no se puede llamar tesis, porque es plasmado en un aula de clases...”*

Por otra parte, se ha dicho también, que una limitante para realizar investigación, es el hecho de no contar con los recursos económicos necesarios. Esto ha hecho que muchos estudios se queden solamente en la escritura. Sin embargo, a pesar de la escasez de fondos se ha ido creando la inquietud de ir más allá y se han dejado bases para la creación de la cultura de la investigación, pues a diferencia de los maestros de las generaciones anteriores, los nuevos maestros quedan con la inquietud de hacer investigación, más aún si estos maestros pertenecen a una Escuela Normal, donde se constituye en requisito de formación de formadores.

Se concluye entonces que, abordar el proceso curricular en la formación de maestros es algo complejo, por cuanto implica la consideración de factores teóricos, metodológicos y técnicos en su mismo proceso. Para la Escuela Normal Superior de Río de Oro, es hoy un desafío saludable, en términos de nuestra propia acción y transformación profesional. Esto nos lleva a asumir nuestro diseño curricular como proyecto, que posibilite la interacción y que responda a momentos históricos concretos, a expectativas sociales actuales y a expectativas futuras particulares, y a un modo de planteamiento pedagógico; todo esto, desde la óptica de *enseñar a investigar, investigando*.

## 5. EL MAESTRO Y SU CAPACIDAD PARA ENTENDER EL CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE TRABAJA

### ESTUDIANTES EN CIRCUNSTANCIAS DIFÍCILES

En Río de Oro, rincón del Cesar, ubicado sobre el estrecho valle de la cordillera Oriental, en la Serranía de los Motilones, se encuentra la Institución Educativa Normal Superior, concebida como un proyecto cultural de puertas abiertas y de cara a la realidad.

La comunidad de la Escuela Normal Superior de Río de Oro, está integrada por personas con capacidad de acción y respeto por la dignidad de sí misma, a los derechos humanos, a los principios democráticos, a la convivencia, al pluralismo, a la solidaridad y justicia, así como al ejercicio de la tolerancia y la paz.

Desde el punto de vista de la educación como factor de cambio, la Institución Educativa Normal Superior, quiere seguir comprometida en ofrecer a sus estudiantes, elementos que le permitan actuar críticamente como “ser social” de la comunidad a la cual pertenece y por consiguiente, pueda contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la región.

La comunidad nos ve como el centro educativo con mejores alternativas de progreso y desarrollo social, capaz de proporcionarle una posibilidad de construirse como tal, es decir, de concebir su propio destino y de realizarlo, autodirigirse, de ser consciente de las diferencias con otros grupos y en la comprensión de la diversidad, poder establecer su propia identidad. Falta revisar si en realidad lo estamos logrando. Por ello, es necesario hacerse una pregunta fundamental: ¿Cómo en la escuela Normal se trata lo que viene desde afuera y que se constituye en elemento fundamental de los procesos que pedagógicamente se adelantan?. Se parte de la premisa de que para enseñar bien, es esencial saber cómo motivar y apoyar a los niños, porque la educación y el aprendizaje no son sólo un asunto de memoria, también deben potenciar un proceso activo en el cual los educandos experimenten, exploren y creen.

En este sentido, la relación educador-educando, es el recurso más importante en este proceso y es supremamente importante, cuando se construye junto con niños que tienen dificultades familiares y que afectan su proceso de aprendizaje, tal como nos acontece.

Para dar respuesta entonces al planteamiento inicial, el equipo de investigación tuvo a bien elegir unos instrumentos que permitieran recolectar información al respecto: Historias de vida y técnica de grupo focal; además del registro de las observaciones realizadas.

Lo primero que se hizo necesario, fue identificar el número de estudiantes que pertenecen a familias incompletas y para tal efecto se

**Una vez se estableció la población afectada, se procedió a seleccionar entre ellos, algunos casos representativos para poder llevar a cabo la aplicación de los instrumentos**

realizó un rastreo documental en las instalaciones de la secretaría de la Institución, utilizando las tarjetas de matrícula de cada uno de los estudiantes. Para tal efecto, se encontró que 143 estudiantes de los 730 con que cuenta La Normal, no tienen a uno de sus padres y en 21 de los casos, a ninguno de los dos. Una vez se estableció la población afectada, se procedió a seleccionar entre ellos, algunos casos representativos para poder llevar a cabo la aplicación de los instrumentos. Se eligieron entonces dos casos de la primaria y dos de la secundaria, y con ellos se procedió a realizar el trabajo correspondiente.

La comunidad precisa además, que la Escuela Normal le ofrece una educación que en respuesta a sus exigencias de formación, le permite contribuir con un futuro deseable, le permite romper con las injusticias del presente y apropiarse de la emancipación y la realización. Por esta razón, actualmente se ha visto la necesidad de orientar los esfuerzos en la búsqueda de soluciones eficaces a los problemas que afronta la familia, enfatizando en la educación, en valores como el amor, la solidaridad, la paz, la justicia, la fe, entre otros.

Se considera que la institución educativa, no puede funcionar en forma independiente de la familia, ya que ella se encarga de reforzar los valores y normas sociales transmitidas originalmente en el núcleo familiar. Si padres y educadores no trabajan coordinadamente, son los hijos quienes van a resultar afectados en su desarrollo. En efecto, aquí en este claustro del saber y de la pedagogía, se ven diariamente rostros tristes, niños y niñas retraídos, tímidos, agresivos, apáticos, desinteresados, rebeldes, mentirosos, ... Parece ser, que la falta de afecto y control en el hogar es una de las causas de todas estas actitudes.

Recordemos que las tensiones propias de la niñez y la adolescencia, quedan amortiguadas en un ambiente familiar estable. Un hogar prendido por el amor y el equilibrio afectivo, es el arma más eficaz para mantener a un niño(a) joven, alejados de la droga y la violencia.

Con estas premisas y preocupados por la situación del país en general, que es la nuestra también, se da inicio a la conversación con estudiantes. Ellos, en general, dejan ver en sus respuestas el toque de amargura y dolor que guardan entre sí; por ejemplo, Mirian y Juan Carlos, niños de 10 y 11 años viven con su abuela paterna porque su madre



los abandonó, pero la abuela fallece y quedan con su padre quien debe salir a trabajar, poco los ve y no puede atenderlos. Analicemos uno de sus comentarios: *“...No traje la tarea porque yo llego a la casa con mi hermano y luego nos vamos a almorzar donde mi tía Josefa y después nos vamos para la casa de mi papá, pero como allá no hay ninguno nos ponemos a ver televisión; claro está que Juan Carlos es muy callejero y se va comiendo para la calle y yo me quedo sola; pero como no se hacer las tareas, no las hago”*.

Al dialogar con German, joven de 14 años, quien quedó huérfano de padre, el cual fue asesinado; se pudo detectar el odio que siente y el deseo de venganza, no sólo con los que le asesinaron al papá, sino con la mamá: *“Ella nos descuidó porque se encontró otro marido”* y es inevitable el llanto del joven quien agrega: *“Ella le regaló el reloj de mi papá a él y a mí no. Cuando yo le pido la comida dice que me coma la arepa sola, en cambio, a ese hombre le frita dos huevos. Por eso quiero irme de la casa y meterme a la guerrilla para matar a todos los que me han hecho daño”*. Es notorio el resentimiento con el que habla este joven, y para concluir, parte de su conversación dice: *“Mi mamá no me quiere, yo quiero irme lejos donde ella no sepa nada de mí”*. Qué ilusa intentar aliviar la situación con un comentario que provocó la ira del muchacho (Habla la investigadora): *“Tu madre si te quiere, además ella ha quedado muy joven y necesita un compañero, más bien te recomiendo que le envíes una carta diciéndole cuánto la quieres, porque podría ser una oportunidad para que ella cambiara de idea”*.

La Normal carece de un psicólogo que pueda atender con mayor precisión estos casos; pero la orientadora escolar y todo el cuerpo de profesores y directivos, conocedores de la problemática, están pendientes de casos como los señalados anteriormente. Pero, para confirmar el cómo enfrenta el docente estas situaciones, se aplicó con ellos, la técnica del grupo focal. Analicemos sus comentarios:

*“... Yo tuve a Alejandro en el grado segundo y noté siempre en él la responsabilidad para llegar, pero la presentación personal, el manejo de sus útiles escolares es muy regular, es desordenado, sus cuadernos no los llevaba bien; “yo viendo esto llamé a la mamá, que no era la mamá, sino la tía. Cuando eso, me enteré de los problemas de la casa. El niño*

**Ellos, en general, dejan ver en sus respuestas el toque de amargura y dolor que guardan entre sí**

**La Normal carece de un psicólogo que pueda atender con mayor precisión estos casos**

*no vivía con los papás, el niño psicológicamente estaba mal aunque el no lo expresaba, ellos lo notaban, porque ella se había perdido y no sabían nada de ella. El niño fue indiferente, la lectura y la escritura se le ha dificultado; la tía decía que era un desordenado. A veces habla cosas muy desagradables y a pesar de que yo trato de ayudarlo, él pasaba los cuadernos y seguía con el desorden y se quedaba atrasado. Se observa en él, una indiferencia sobre el aprendizaje bastante notoria, pues son personas que no tienen los recursos, tampoco tienen el tiempo para irse a dedicarle al niño; ... pues yo lo quiero mucho, pero a veces se me sale de mis manos”.*

*“...En ese año tratamos esos casos a nivel de profesores y decidimos que lo tratara un psicólogo, pero pasó el año y el niño perdió ese segundo”.*

La profesora de Preescolar cuenta: *“...Felipe que es el hermano de Alejandro, pasó con muchas dificultades a primero, la presentación personal muy deficiente, eso se notaba en el aspecto físico; de no bañarse, sucio, falta de aseo por parte de la abuela quien es la que los tiene; el niño necesitaba mucho cariño. Se destaca que estos niños no son agresivos, más bien son tranquilos y muy colaboradores.*

*“...Cuando le llamo la atención a Alejandro, él se queda mirándome con esos ojos tan azules, pero con una mirada como perdida. Así lo regañe, su actitud es de tranquilidad...”*

*“... Yo siempre he escuchado de sus problemas en el aprendizaje en lecto-escritura, muy bajo su rendimiento; en todas las reuniones se comentaba sobre el problema para promoverlo al año siguiente, pero nunca ha pasado nada. Así pasó con Yerson, con Fernando y con Marcela, que yo recuerde en años anteriores...”*

La profe que lo tiene en este momento, comenta: *“... Pues él está cursando el tercer grado y si en este momento fuera la promoción, tendría que decir que es un niño que no ha logrado los mínimos niveles de retención de información y de apropiación de ella en las actividades que se proponen; le fascina dibujar y es muy noble con los demás, se deja guiar, le gusta que se le ocupe mandándolo a hacer cosas. Muestra también afición por el deporte, pero cuando son actividades de escribir,*

**Yo siempre he escuchado de sus problemas en el aprendizaje en lecto-escritura, muy bajo su rendimiento; en todas las reuniones se comentaba sobre el problema para promoverlo al año siguiente, pero nunca ha pasado nada**

*de retener, de leer, tiene mucha dificultad porque tiene un aprendizaje de los códigos de la escritura a medias...”*

Al pedirle a Alejandro que nos contara sobre su vida, esto respondió: *“...Nací y vivo en Río de Oro con mis abuelos y mi tío. Cuando nació mi papá no me quiso, dijo que yo era hijo del vecino, eso me lo dijo mi mamá ( aquí el estudiante experimenta un momento tristeza y lo expresa por medio del llanto). Ahora si quiere que me vaya con él, pero yo me quedo con mis abuelos y mi tío. Yo vivo bien con ellos, mi tío me da lo que necesito, ropa y todo y me siento feliz. En mi casa me porto mejor que en el colegio, porque los compañeros me buscan y los correteo y me defienden cuando me quieren pegar, yo también les pego... Cuando mi mamá salió de viaje, me dijeron que la atracaron y apareció el carro pero ella no. Cuando me porto mal me regañan o me pegan, pero mis abuelos no me tratan mal, no me dicen malas palabras. Yo quisiera que mi mamá no volvieran a viajar y que regrese...”*

Conversamos luego con su tío y nos contó: *“La madre de Alejandro desapareció en un atraco y no se volvió a saber nada de ella. Su padre lo negó desde que estaba en el vientre, diciendo que era del vecino; después del nacimiento él quiso reconocerlo y su mamá no aceptó. El tiene el apellido del papá de su hermano y nos dice con frecuencia que quiere conocer a su papá. En la casa pelea mucho con su hermano y se porta mejor en el colegio que en la casa. A mí me hace caso porque cuando le hablo él obedece... El rendimiento en el colegio no es bueno, las profesoras se quejan mucho de su falta de interés, pero lo que pasa es que no hay quien lo guíe en la casa; mi mamá no le presta atención y yo trabajo todo el día, y creo que lo trata como nos trató a nosotros, pobrecita, ella no tuvo ninguna educación. El hace las tareas solito, pero sí necesita una persona que lo guíe...”*

Se consideró importante también conversar con uno de los amigos de Alejandro, y esto fue lo que nos contó: *“...Conmigo él es amable y me presta sus útiles. El se porta mal en el colegio, le da duro a los pupitres, a veces dice groserías, no es buen estudiante, pero ahora se está componiendo y está trabajando. Se la pasa con su tío en el taller y sale con su tío al parque en las fiestas. Se la pasa diciendo que va a comprar un perro y que se va a ir de la casa a vivir solo cuando este*

**El rendimiento en el colegio no es bueno, las profesoras se quejan mucho de su falta de interés, pero lo que pasa es que no hay quien lo guíe en la casa**

*grande y con su novia. El me dice que su mamá está muerta y vive con su abuelos y el tío. A mi mamá no le gusta que juegue con él , porque dice que es grosero...”*

**... Mi preocupación más grande son los niños, ellos se sienten muy mal. Yo quisiera que en la escuela hubiera más atención para ellos, pues me parece que debe ser así, si en la escuela se reciben estos niños no es nada más para enseñarles las materias, sino para darles una ayuda que les sirva para salir de problemas.**

Otro de los estudiantes seleccionados para adelantar el presente ejercicio investigativo, es Raúl o Raulito como le dicen todos. Raúl es un niño de nueve años, vive con su papá, su abuela y su hermana. “... *Quiero mucho a mi papá y a mi abuela, por eso uso sus apellidos y no desea llevar el apellido de mi mamá. Me molesta mencionarla y no quiero verla, porque le fue infiel a mi papá. Mi hermana y yo fuimos testigos de esta infidelidad al encontrarla en su propia casa y en la cama con otro hombre. Nos han llevado a una cosa que se llaman juzgados con nuestros padres. Cuando estamos allá le decimos cosas feas a mi mamá por lo que le hizo a mi papá... Recuerdo el matrimonio de mis papás, claro está que por fotos, por que mi mamá se casó cuando ya estaba embarazada de él”.*

Al conversar con el padre de Raulito, cuenta: “...*Me siento muy triste porque la relación con mi esposa está muy deteriorada, pues ella vive con otra persona porque me fue infiel. Lo que más me duele es que los niños vieron a su madre con otro hombre desnudos en su cama. Ella era una buena mujer, excelente esposa; pero ella se esmeraba más por mí que por los niños. Yo siempre le reproché porque no tenía atenciones con ellos: No los acostaba, ni les enseñaba oraciones, ...Yo perdí a una buena mujer y a pesar de todo lo que pasó no tengo nada malo que decir de ella,... Lástima que ella haya cambiado tanto... Mi preocupación más grande son los niños, ellos se sienten muy mal. Yo quisiera que en la escuela hubiera más atención para ellos, pues me parece que debe ser así, si en la escuela se reciben estos niños no es nada más para enseñarles las materias, sino para darles una ayuda que les sirva para salir de problemas. Porque los niños le creen mucho a sus maestros y ellos son como padres para ellos...”*

¿Qué ha venido haciendo la Institución al respecto?. Es la pregunta que orienta esta reflexión y que parte de una realidad: Los estudiantes objeto de estudio, además de pertenecer a familias incompletas, provienen en su mayoría del sector rural y de zonas marginales de la localidad. ¿Cómo responde la Institución a esta problemática?.

Empecemos por señalar, que el último año se ha hecho una propuesta de proyecto de aula, que inició con la aplicación de instrumentos como la guía de observación en clase y tiempos de descanso de los estudiantes, entrevistas también con los estudiantes y conversatorios con los maestros, para intentar generalizar comportamientos y actitudes hacia sí mismos y hacia los demás. Y los resultados de tal ejercicio, fue encontrar que existe marcados niveles de intolerancia entre los estudiantes que se evidencian en las palabras poco cordiales, la no aceptación en los juegos, la discriminación por aquellos que son los “más pobres”; además de ello, se deja con frecuencia al descubierto cosas que son de la vida privada de los menores, para “desquitarse” de ellos. En clase es común encontrar dificultad para el trabajo en equipo y bajo rendimiento en general.

Con estos resultados y una gran preocupación de parte de los directivos y maestros, la Institución, desde los niveles de Preescolar y Básica Primaria, adelanta el proyecto “**Aprendemos y Crecemos juntos**”, cuyo objetivo está en desarrollar acciones educativas y pedagógicas sobre ejercicios ciudadanos orientados desde la libertad, la justicia, la tolerancia y el respeto; necesarios para que los niños y niñas puedan enfrentar las dificultades y contribuyan a conseguir la paz en los diferentes grupos con los cuales interactúen.

### **Son objetivos específicos de la propuesta.**

- Planear y ejecutar actividades educativas y / o pedagógicas con participación de los niños y niñas, que conlleven a que éstos, se relacionen con los demás en un ambiente armonioso y justo.
- Inculcar en los niños la necesidad e importancia de ser constructores de paz en su vida cotidiana.
- Propiciar un ambiente de afectividad en el aula de clases que redunde en la Institución en general, y
- Generar espacios para la reflexión sobre el cumplimiento de las normas que rigen nuestras actuaciones diarias.

Se espera que con el desarrollo de talleres se consiga cooperación permanente y muestras de solidaridad con los compañeros, y que cuan-

**En clase es común encontrar dificultad para el trabajo en equipo y bajo rendimiento en general**

do se trabaje en equipo, se reconozca que todos los niños y niñas son iguales; independiente de su condición, colaboración con acciones, normas o acuerdos para evitar la agresividad en la escuela. Apropiación de manera pacífica y constructiva de los conflictos cotidianos en la vida escolar y familiar, para contribuir con los procesos de paz y comprender la situación de otro y así asumir comportamientos que fortalezcan la afectividad.

La organización y desarrollo de esta propuesta fue llevada al foro sobre Competencias Ciudadanas, realizado en la ciudad de Bucaramanga y mereció especial atención y reconocimiento. Se invitó a la Normal a escribir el proceso, de manera que pudiera servir para otras instituciones del país.

De otra parte, se ha hecho una propuesta para que en las horas de la tarde se le ofrezca a estos estudiantes un acompañamiento cuyo pretexto es la orientación de las tareas escolares. Además, desde las áreas de Ética y Valores Humanos y Educación Religiosa, hay un compromiso particular en cuanto a ofrecer elementos de reflexión que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros estudiantes. Se tiene claro, que debe prevalecer el estímulo y el afecto; para que estos estudiantes y los demás, encuentren en la Institución el ambiente propicio para el fortalecimiento de su personalidad y mantengan un equilibrio emocional.

**hay un compromiso particular en cuanto a ofrecer elementos de reflexión que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros estudiantes**

Se adelanta también con el programa CAFAM la atención a 70 estudiantes organizados de la siguiente manera: Etapa de destrezas que consiste en lectoescritura (alfabetización), la fundamental que corresponde a la Básica Primaria y la etapa complementaria (sexto bachillerato). Las edades de los estudiantes que se atienden oscilan entre los 18 y los 70 años de edad, pertenecen al nivel 1 del SISBEN, ubicados en los barrios San Miguel, el Cerro de la Cruz, San Cristóbal. La mayoría son mujeres, quienes trabajan en casas de familia. El trabajo pedagógico está a cargo de docentes de la misma institución. El objetivo de CAFAM es proporcionar a los jóvenes adultos la permanencia en el sistema educativo, y a la vez, darles la oportunidad de mejorar el nivel de vida social y económico.

Este programa se lleva a cabo por primera vez y es una estrategia que ayuda en el trabajo con los jóvenes que tienen dificultades para acceder a los procesos del sistema educativo, y que por otra parte, ven en la Escuela una posibilidad para compartir con los demás, y también de aprender. Este modelo permite a los estudiantes del Ciclo Complementario, hacer prácticas en algún momento dado o como servicio social de los estudiantes de último grado de la Educación Media.

La pregunta que sigue, sería: ¿Es suficiente lo que se está haciendo? ¿Es esta la manera como la Escuela Normal debe y puede atender a esa población vulnerable?. Porque es que en Río de Oro, la familia no es ajena a la crisis mundial que la afecta y que es consecuencia de los rápidos cambios producidos por la globalización y modernización, y que se traducen en grandes transformaciones económicas, políticas, de gran trascendencia social.

La familia, dice Marco Raúl Mejía: *“Constituye el eslabón clave de articulación de las grandes transformaciones y de apropiación, en la cotidianidad de los individuos, de las profundas modificaciones del entorno, ese profundo proceso de cambio que experimenta la familia, también se refleja en el tipo de socialización que da a las nuevas generaciones”*.(cita??)

Los acelerados cambios en la estructura del núcleo familiar, en la distribución del poder en el seno de la misma, que estuvo en el modelo tradicional centrado en la autoridad del “padre-esposo”, ahora revaluado como consecuencia de independencia y autonomía que la mujer gana, los cambios en el sistema de valores que dan prelación a la realización personal, al individualismo; la pérdida del lenguaje afectivo que el autor Luis Carlos Restrepo resume en esta frase: *“Basta echar una ojeada a la familia para darnos cuenta del monto de sufrimiento que cargamos, para constatar que lo que debiera ser un nido de amor se convierte con frecuencia en un foco de violencia”*.

Estas son ligeramente algunas de las causas de la crisis que vive la familia, nuestra familia, las familias de Río de Oro y cuyas consecuencias se hacen visibles en el tipo de socialización primaria que está impartiendo, haciendo más difícil la socialización que corresponde a la escuela u otras Instituciones.



Agregada a la casi nula “socialización primaria”, que ejerce la familia encontramos el efecto nocivo del mal uso de los medios de comunicación, que al parecer no sólo la comunidad nuestra lo padece. Los medios de comunicación que hicieron del mundo “una aldea global”, que con la novedad esperó al milenio tercero, que tan exitosamente inauguraron como la “era del conocimiento”, están cobrando un costo, porque no solamente pusieron a la venta la intimidad, sino que explotan la sexualidad, la afectividad, el poder económico sobre la ética y todo sin control del estado y de la familia.

El contexto es quien produce cambios y los replica en la sociedad que lo conforma, entonces nuestras carencias son las mismas que las de otras comunidades colombianas y no por esto menos preocupantes para la escuela Normal de Río de Oro. Cabe entonces preguntarnos: ¿Conocemos a fondo las causas de la crisis que enfrenta la familia?, ¿Sabe la escuela cómo enfrentar todos los problemas que de la crisis de la familia se derivan?, ¿Estamos formando un niño, un joven, un maestro con sentido de la responsabilidad histórica que demanda la situación de la sociedad actual?, ¿Está orientado nuestro currículo para que nuestros maestros se conviertan en conductores del desarrollo social? Parece que no.

Sigue entonces en pie la invitación para que la Escuela Normal, revise parte de sus acciones especialmente en la formación de maestros. Para que ésta de respuesta al contexto social. ¿Qué hay que hacer? Nos queda el camino de la investigación, para que con un proceso claro que pregunte por ese mundo escolar y después de interpretar muchas realidades, esté en condiciones de transformarlas. Antes no. Y como ya se ha iniciado un camino, lo importante es continuarlo.

## CONCLUSIONES

El trabajo realizado por el equipo de investigación, respecto de ¿Cuáles son los contenidos, el funcionamiento y los resultados de los cursos de metodología de la Investigación en la Escuela Normal de Río de Oro, Cesar, en cuanto a calidad científica y su capacidad de servir al maestro para comprender el contexto social en el que trabaja?, permite concluir:



La investigación no existe como soporte de los programas de Formación de Maestros. Es evidente que se están desarrollando unos ejercicios que no responden a las necesidades del mundo escolar, sino a una preocupación del momento; aunque no puede desconocerse que, siempre de manera aislada, un docente desarrolle proyectos valiosos de naturaleza didáctica o disciplinar que, sin embargo, por su naturaleza aislada, no logran dar cuenta del “nuevo programa” como proyecto de investigación, por cuanto concebir un programa como proyecto de investigación es, en esencia, preguntarse por la validez de las propuestas curriculares...

Ahora bien, se viene afirmando que la investigación cumple un papel fundamental en el accionar pedagógico y educativo y debe ser, por tanto, la columna vertebral de todo el proceso curricular. Sin embargo, aparece en los nuevos programas como una asignatura más y no como una dimensión estructural del proceso de formación del estudiante. La investigación no debería existir como una asignatura por cuanto no constituye un saber en sí misma, sino una herramienta para afianzar la formación integral del estudiante. La tendencia consiste en enseñar los conceptos ya hechos a la espera de ser aplicados. Por eso no es inválido afirmar que es mucho más visible en los currículos de investigación una tendencia hacia el nominalismo; las clases mismas se ocupan de los términos de la investigación sin que los mismos encuentren su lugar en la práctica investigativa. Así las cosas, se concluye que la formación se planea desde un curso que ha privilegiado las *formas* de la investigación, la consolidación de unos *pasos* e incluso hay tendencias muy marcadas a la repetición de técnicas que luego no son consecuentes con la práctica investigativa. Se asume así como una asignatura en la cual se hace énfasis en el uso de instrumentos propios de la investigación cuantitativa, para explicar los fenómenos educativos y sociales, donde además se percibe un querer usarlos con fines cualitativos.

Pero no sólo hace permanencia en la Escuela esta tendencia. Existen propuestas investigativas delimitadas desde la investigación cualitativa que en general se planean con coherencia metodológica, pero por alguna razón, no llega a una ejecución en todas sus fases. Por un lado, algunos evidencian que resuelven sus problemas de investigación con un diagnóstico superficial, demostrando tener prevista una o varias respuestas desde el momento mismo de iniciar el proceso, lo cual invalida la propuesta

**La investigación no debería existir como una asignatura por cuanto no constituye un saber en sí misma, sino una herramienta para afianzar la formación integral del estudiante.**

y confirma lo ya esbozado en líneas anteriores, respecto de la calidad científica necesaria para la investigación, por carecer de un método, unos instrumentos, perder objetividad, confiabilidad, validez.

¿Será porque existe una tendencia entre los maestros de investigación a enseñar a investigar como se lo enseñaron en la universidad? Por esa razón, su práctica pedagógica corresponde a la misma que opera en otras asignaturas y su enseñanza es asignada a unos pocos maestros que comprenden el compromiso institucional que tienen. Un compromiso que los lleva a dedicarse a actividades de autoaprendizaje que muestran una preocupación por aprender a enseñar una materia de estudio que muy pocos se atreven a abordar y menos a encontrar elementos prácticos para enseñarla. Pero hay una gran invitación, el deber ser: El compromiso de todos los maestros por introducir en su quehacer una actitud investigativa.

Frente a lo anterior, no puede desconocerse que en la Escuela Normal, se percibe un interés por enseñar a investigar en todos los niveles de la Normal, sólo que la importancia aparece en el Ciclo Complementario. Se percibe la presencia de algunos trabajos especialmente en el área de Ciencias Naturales que intentan explicar algunos fenómenos. En el nivel de Básica Primaria se ha hecho presencia en los proyectos ONDAS como manifestaciones de una investigación de carácter esporádico. Por otro lado, parece ser que la enseñanza y la actitud hacia la investigación es suplantada por tareas escolares que tienen la connotación de consulta para ampliar el repertorio más no para hacer investigación.

Por ello se insiste en que la práctica pedagógica se desconecta de la práctica investigativa y esto se ha venido haciendo evidente en la separación de los programas académicos, la ausencia de innovaciones metodológicas y la inoperabilidad de los proyectos de grado de los estudiantes del Ciclo Complementario, que tienden a resolver una situación del momento y a una población muy reducida. Visto así, no responden a la cultura escolar, por cuanto los resultados de la investigación realizada por estudiantes y maestros se quedan, escasamente en un nivel local, no se replica, no hay difusión; los demás no lo conocen.

Sin embargo, esto no quiere decir que no haya nada; lo que se quiere señalar es que en la Escuela Normal, bien o mal se habla y se hace

investigación; pero aún así no se refleja más allá de las aulas y del contexto institucional. Fuera de él, no hay mucho, pareciera como si el espectro de posibilidades finalizara con la socialización del proyecto que a manera de compromiso con la asignatura y no con lo profesional se ha hecho. En otras palabras, no ha sido importante para la vida del Normalista, que ahora es egresado y se las juega como el maestro que la Institución quiso entregarle a la sociedad. Se cree que el proceso investigativo viene de afuera no surge de un interés académico. Usualmente se espera que “alguien o algo” ilumine la investigación; de allí que se insista en que la investigación se asume como un punto de referencia que es abordado sólo desde el Ciclo Complementario y que desde allí, se adelantan procesos de planteamiento de problemas, aplicación de instrumentos, revisión de teorías y formulación de propuestas de acción.

Fuera del Ciclo Complementario, no se observa mayor interés en los docentes para investigar; existen casos aislados, que se han ocupado también de desarrollar proyectos de intervención, pero que no responden a verdaderos procesos de investigación científica. Afirmar entonces que los docentes de la Normal de Río de Oro no están investigando, es afirmar también que no hay ejemplo para mostrar a sus estudiantes, pero en cambio, sí hay una exigencia normativa para que estos lo hagan.

Finalmente, cabe señalar que los lineamientos para la formación en investigación trabajados en los consejos directivos y académicos y que se encuentran señalados en el PEI, no se hacen evidentes en las prácticas investigativas ni se tienen registros que den cuenta de las razones o motivos de dicha situación. No hay un registro escritural que de cuenta de los procesos que se han adelantado.

## RECOMENDACIONES

Concebir las nuevas propuestas de formación de maestros como proyectos de investigación, supone, entonces, un esfuerzo conjunto de los investigadores educativos, de los docentes y de los estudiantes comprometidos en los nuevos programas de formación profesional, de tal

forma que se pueda desarrollar una propuesta de investigación de largo aliento y que sobre la base de indagar por las problemáticas de las didácticas de las disciplinas y su escenificación en los contextos reales del aula, valide la propuesta académica; que acerque a la Escuela Normal Superior a la escuela, el escenario último de realización profesional del nuevo docente; que indague por lo que allí sucede, lo problematice en las aulas, lo confronte con los contenidos y objetivos que allí se persiguen, reoriente en consecuencia de manera permanente y continua el currículo y retorne esos saberes a la escuela.

La investigación debe ser la base de la formación y la práctica pedagógica. El maestro investigador debe asumir la investigación como una herramienta para la renovación de su práctica que le permita desarrollar la creatividad, la imaginación las facultades intelectuales y humanas buscando solución a muchos problemas de su región. Orientar la investigación del Maestro Normalista desde la perspectiva de una investigación científica capaz de proporcionarle elementos claros que le permitan el rastreo de las huellas de sus prácticas pedagógicas, del conocimiento, de la epistemología de la disciplina en la cual fue formado; las huellas de su propia formación, de la vida escolar de sus estudiantes y de la comunidad que impacta.

*“La investigación es como la vida tiene sentido cuando sabemos ejecutarla y ponerla al servicio de la comunidad”.* Por esta razón, se hace necesario que la Escuela Normal base su proceso de formación de maestros en una propuesta investigativa clara, que implique reestructurar el plan de estudios, pero no para que aparezca como una asignatura, sino como una posibilidad de hacer y de pensar la pedagogía, para responder a las necesidades del mundo escolar. Esto permitiría luchar contra el memorismo y el autoritarismo pedagógico, para dar paso a la creatividad. Un plan de estudios que no deje de lado la manera como el maestro puede intervenir directamente el problema, pero sobre todo, que aprenda a buscar sus causas para encontrar respuestas que orienten las soluciones para cambiar ese mundo que afecta no a uno, sino a todos. Sólo en este momento, se podrá afirmar que la Escuela se está transformando; cuando se empiece a conceptuar sobre el quehacer, el hacer y el sentir del maestro y los estudiantes en los distintos espacios de aprendizaje.

**La investigación es como la vida tiene sentido cuando sabemos ejecutarla y ponerla al servicio de la comunidad**

Los semilleros de investigación son también una estrategia que debe empezar a funcionar desde los primeros grados con el objeto de que el espíritu investigativo empiece a permear los espacios y haga parte de la vida del estudiante normalista, sin que haya necesidad de que asista a un espacio particular donde se le indique qué hacer, como condición para hacerlo.

La idea es que siendo la base del proceso de formación, todos los maestros desde el nivel de preescolar, promuevan en los estudiantes el preguntarse permanentemente sobre lo que les inquieta para hacer un trabajo de campo, que de manera reflexionada vaya llevando al descubrimiento, y por consiguiente a concluir y construir teorías en las cuales apoyar las situaciones particulares del entorno escolar, por medio de la investigación científica y sin que implique una investigación de frontera; pero sí aquella que pueda ayudar a entender y/o a transformar ese mundo.

En este sentido, existen las condiciones para que tanto el maestro en formación, como el maestro en ejercicio puedan instalar la investigación de sus realidades. Las siguientes serían formas como la Escuela Normal de Río de Oro, podría materializar su propuesta de formación, y con ello, los maestros excelentes para el país que queremos:

- Inclusión de la investigación como un componente del proceso pedagógico y una de las herramientas de desarrollo del proyecto educativo institucional (PEI). Esto es, Orientar la toma de decisiones con respecto a las transformaciones curriculares y de gestión escolar, a partir de resultados de investigaciones válidas, objetivas y confiables.

- Gestión para la cooperación y conexión entre la Institución, autoridades locales, entidades estatales y la empresa privada del orden nacional e internacional, para hacer que la investigación desarrollada por los niños, jóvenes y maestros, tenga un apoyo y utilidad inmediata.

- Disposición presupuestal institucional permanente para la inversión en investigación y en procesos de formación.

- Generación de estímulos académicos, económicos, institucionales y sociales para los niños, jóvenes, maestros en ejercicio y maestros en

formación, involucrados en procesos investigativos que deriven resultados y productos concretos.

- Estimulación para la conformación de redes de investigación infantil, juvenil y de maestros, propendiendo por la difusión y socialización de los saberes, hallazgos, propuestas, experiencias y productos de investigación.

- Promoción de encuentros de investigaciones orientadas a la sistematización y evaluación de las prácticas innovadoras de los maestros. Dentro de ello, es pertinente incluir el desarrollo de *pasantías* con otras Normales del país o instituciones educativas de orden internacional, para facilitar el intercambio de experiencias en educación. La búsqueda de estas formas de comunicación facilitará vencer el aislamiento de la escuela respecto al mundo y sus avances.

- Gestión administrativa para la suscripción permanente a publicaciones actualizadas en investigación educativa y científica.

- Disposición de la asignación académica de los maestros en ejercicio atendiendo a la definición de tiempos para la investigación.

- Atención a la formación de los *maestros de investigación* de la Normal desde las siguientes dinámicas:

- El aprendizaje y manejo de las diferentes técnicas y métodos de investigación.

- La formación al lado de investigadores reconocidos.

- La formación con un componente fuerte sobre cómo enseñar a investigar, sobre todo el mundo escolar.

- El aprendizaje de la investigación investigando, siendo exigentes con la generación de productos válidos.

... ¿Qué queda entonces? No olvidar que la investigación es como la vida, tiene sentido cuando sabemos ejecutarla y ponerla al servicio de la comunidad. Cuando sabemos qué hacer y a dónde podemos llegar. Ese es el camino, para que no nos ocurra como Alicia. Recordemos este diálogo tomado de *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carol:

-... ¿Desde aquí, qué camino debo tomar?. - *Preguntó Alicia.*

- Eso depende para dónde quieras ir. -*Respondió el gato.*

- No voy para ninguna parte. -*Respondió Alicia.*

- Entonces es indiferente el camino que tomes. – *Dijo el gato.*

**La investigación es el camino, es un camino...**

## REFERENCIAS

Restrepo, L. (1997). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango Editores.





# LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN

## NORMAL SUPERIOR DE QUETAME

### INTRODUCCIÓN

**L**a Escuela Normal Superior Santa Teresita de Quetame, se encuentra ubicada en la región del oriente de Cundinamarca, en el Municipio de Quetame, a una hora de la ciudad de Bogotá, vía a Villavicencio. Tiene como misión la formación de maestros para desempeñarse en los niveles de pre-escolar y básica primaria, idóneos en el quehacer pedagógico, fundamentados en valores de convivencia, con espíritu investigativo, analítico y crítico capaces de tomar la realidad cotidiana e interpretarla y dar solución a los problemas que afectan diariamente a la sociedad en la cual estamos inmersos.

Se proyecta para los siguientes años a ser una Institución reconocida territorialmente como propositiva en la formación de maestros de gran calidad humana y pedagógica; pionera de cambios educativos en el municipio y la región.

Su quehacer pedagógico esta orientado por el modelo pedagógico Interactivo social constructivista, basado en las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel y Makarenko.

Desde 1999, viene desarrollando una propuesta de formación de maestros con énfasis en Humanidades: Español e Inglés. Dentro de su

*Autor:*

SERAFÍN RODRÍGUEZ

COLABORADORES:

YENNY ALEXANDRA

GUTIERREZ.

LUZ DARY FULA

ARGENI SERRANO

CARMEN ALICIA

GUTIERREZ

plan curricular se encuentra la asignatura de investigación objeto de las siguientes reflexiones.

Dentro de los lineamientos que dio el MEN para la reestructuración de las Escuelas Normales se encontraba la inclusión de la investigación de carácter formativo en el Plan curricular de Formación Inicial de los docentes, es decir, que los futuros maestros desarrollarán competencias para leer contextos, interpretarlos y proponer alternativas de solución desde un perspectiva pedagógica, crítica, real y realizable.

De igual manera, que la formación incluyera temáticas propias del quehacer de un investigador científico de orden pedagógico, social y educativo. Lo cual implicaba pensar la investigación no como una asignatura de información sino de formación en las prácticas que conllevan una buena investigación: lectura, escritura, observación, análisis, confrontación, veracidad, ética, comunicación, etc.

El MEN en un proyecto titulado “Diseño de propuestas curriculares de formación inicial de maestros con pertinencia al sector rural”, se propuso analizar el tema de la “Formación en investigación” de los Normalista superiores, para ello, asignó al profesor e investigador Rodrigo Parra Sandoval como tutor y orientador de este proceso.

**Nuestras pretensiones giraron entonces a analizar minuciosamente el plan curricular de investigación, determinar como era puesto en circulación por el docente responsable del mismo**

La Normal Santa Teresita tuvo la fortuna de estar dentro de este grupo junto con 9 Normales más. El grupo de Docentes de éstas Normales y el profesor Rodrigo Parra, partieron de la siguiente pregunta de investigación **¿Cuáles son los contenidos, el funcionamiento y los resultados en los procesos de investigación en cuanto a calidad científica y capacidad para servir al maestro para comprender el contexto social en que trabaja?**

Nuestras pretensiones giraron entonces a analizar minuciosamente el plan curricular de investigación, determinar como era puesto en circulación por el docente responsable del mismo; de igual forma determinar en que medida los resultados de las investigaciones realizadas por los maestros en formación Inicial eran de calidad científica; y por último si la formación recibida en investigación les servía para comprender el contexto social en que trabajaba.

El tipo de investigación que realizamos para lograr nuestros propósitos fue la etnográfica, pues necesitábamos comprender esa realidad, “formación en investigación” desde sus múltiples concepciones y manifestaciones.

Nos acercamos a la cotidianidad de la Normal empleando algunas técnicas de la investigación etnográfica como la observación participativa y la entrevista no estructurada. Desde ellas, logramos captar las concepciones, los sentimientos, las vivencias y las prácticas de los maestros, estudiantes y administrativos en torno al tema de la investigación.

El observar la clase del docente de investigación nos facilitó identificar sus fortalezas y debilidades desde lo conceptual, lo didáctico, lo relacional y comunicativo; también percibir sus afanes, sus angustias, sus alegrías y sus deseos.

El diálogo informal con los estudiantes del ciclo nos dio pistas de la mirada que tienen respecto del quehacer del investigador pedagógico y de su práctica investigativa; de su riqueza conceptual, de sus restricciones y sus limitaciones.

Por último, la investigación etnográfica dio la posibilidad de representar un informe donde se plasmen las voces de los actores y la reflexión del grupo investigador.

Dichas reflexiones están contenidas en este informe estructurado en cinco partes. La primera, hace referencia a la normatividad respecto a la formación en investigación y la manera como la implementó la Normal; la segunda, examina el plan curricular, el manual de investigación y la manera de circulación y funcionamiento de estos documentos en la Normal; la tercera parte titulada “lo que encontramos”, hace alusión al análisis de los dos puntos anteriores y a explicitar lo percibido en las clases de investigación; la cuarta, presenta las opiniones de los estudiantes respecto a la investigación; la quinta, recoge la biografía del docente de investigación de la Normal y finaliza este documento con las conclusiones y recomendaciones de política.

**El diálogo informal con los estudiantes del ciclo nos dio pistas de la mirada que tienen respecto del quehacer del investigador pedagógico y de su práctica investigativa**

## I. UN ASUNTO NORMATIVO...

Los documentos emanados por el MEN en torno a la investigación en las Escuelas Normales, son el 3012/97 y el documento macro sobre acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas Normales superiores. El primero, expone en su artículo 2: las finalidades de la escuela Normal superior y en su literal *b* expresa lo siguiente respecto a la investigación: *“Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos”*; y en el mismo decreto en su artículo 5 nos dice: *“El total anual de horas efectivas de actividad académica e investigativa en el ciclo complementario de formación docente de las escuelas Normales superiores, así como la intensidad horaria semanal y diaria de trabajo institucional, será determinado en el respectivo proyecto educativo institucional”*.

El artículo 5 dio apertura para que cada Normal interpretara, desde sus mejores ideales, el significado de “capacidades de investigación pedagógica” y desde esos imaginarios, se pensara y ejecutara la enseñanza de la misma. (Documento macro “Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales superiores”, p. 31).

El segundo documento, aterriza el concepto de investigación y lo coloca como un referente de calidad denominándolo “Investigación educativa”. Allí, expresa que el sentido y su finalidad esta referida a “cuestiones y problema relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos, en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo”<sup>39</sup> Estos dos documentos explicitan la necesidad de asumir, por parte de las Normales, la investigación más allá de una asignatura responsable de distribuir mecánicamente conocimientos metodológicos sobre la actividad investigativa sino que debe convertirse en eje transversal que dinamice los procesos educativos y sirva como fuente de información, formación, transformación y conocimiento.<sup>40</sup> Propósito que medianamente algunas Normales han venido

39 Concepto de investigación asumido por el documento macro “Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales superiores”, p?

40 Documento macro “Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales superiores”, p 31

desarrollando, y que se convierte en reto para la próxima acreditación de alta calidad.

La reorganización curricular que las Normales hicieron para dar paso a esa exigencia del MEN de asumir la investigación como una aventura crítica<sup>41</sup>, tuvo una serie de obstáculos. Uno de ellos fue el de responder a interrogantes tales como ¿la investigación se asume como una asignatura más? ¿Cuál es el tipo de investigación más pertinente a trabajar con los estudiantes del ciclo? ¿Qué intensidad horaria semanal? ¿Qué docente la tomará? Etc..

En el caso de la Normal de Quetame, el proceso que desarrolló para responder esos interrogantes fue el siguiente. En año 1999, varios docentes asumieron la investigación como asignatura y ésta contaba con una hora semanal. En el 2000, cuando inició el Ciclo Complementario de formación docente, la Normal había firmado el convenio con la Universidad de Cundinamarca y se estableció que el profesor de investigación sería contratado por la Universidad con 4 horas semanales.

En ese primer momento, la Normal dejó en manos de la Universidad la responsabilidad del proceso de investigación, pues ella era la quien dominaba el conocimiento, y la Normal dada su poca experiencia en esa materia, debería aprender al lado de ella.

Durante el año 2000, los estudiantes del ciclo tuvieron dos maestros de investigación, lo cual ocasionó una interrupción del proceso, ya que el uno no continuó con el trabajo del anterior. Ante esta dificultad, el rector que estaba en ese momento al frente de la Normal, gestionó ante la Secretaría de Educación de Cundinamarca el nombramiento de un docente para el Área de Pedagógicas con el perfil requerido para que asumiera la investigación. Por ello, a partir del 2001, la Normal cuenta con un profesor que orienta el Área de Investigación desde el grado noveno hasta el Ciclo Complementario de Formación Docente.

La Normal retomó lo que decía el decreto 3012/97, y las orientaciones del documento macro sobre acreditación de calidad y lo plasmó en su Misión Institucional al proponerse formar maestros críticos, líderes, conocedores de su entorno y con gran capacidad investigativa. Esta

**En ese primer momento, la Normal dejó en manos de la Universidad la responsabilidad del proceso de investigación, pues ella era la quien dominaba el conocimiento, y la Normal dada su poca experiencia en esa materia, debería aprender al lado de ella.**

41 Idem, p.30

última, la asumió como la competencia que desarrolla cada persona para desempeñarse eficiente y eficazmente en una tarea encomendada. Lo cual implica el dominio de un conocimiento específico, la habilidad de interpretarlo y aplicarlo, según las circunstancias y el contexto; la capacidad de observar e inferir, o sea, establecer relaciones y formular hipótesis; y disciplina para escribir.

Además de lo anterior, se propuso que los estudiantes durante el proceso de formación, adquirieran las habilidades necesarias que caracterizan a un buen investigador, esta son: la observación, la curiosidad, el rigor tanto en la lectura como en la escritura; laboriosidad, exigencia, crítica y autocrítica. De igual manera, disciplina, orden, constancia, perseverancia, deseo de aprender y proponer soluciones pertinentes a problemáticas pedagógicas detectadas en su práctica.

La Normal ha venido reflexionando entorno a su proceso de investigación y ha percibido que al incorporarla como una asignatura más ha tenido algunos inconvenientes, por ejemplo:

- Dejar la actividad investigativa de la Normal en los estudiantes del Ciclo. Si bien ellos, por norma deben trabajar un proyecto de investigación durante los cuatro semestres, éste no posee la calidad suficiente para ser representativo de todo el colectivo de maestros.

- Los maestros de la Normal no asumen la investigación como un elemento importante de su práctica pedagógica ni la perciben como el eje transversal que debería permear todos los procesos. Ellos son espectadores de los proyectos investigativos desarrollados por los estudiantes del ciclo.

- Pocos docentes de la Normal son los que conocen tanto del proceso de investigación como de los trabajos realizados por los estudiantes, esto se debe a que existe un bajo interés en la investigación, no hay el espacio pedagógico destinado exclusivamente para hablar sobre estos temas, y administrativamente, no se ha fijado una política sobre la misma.

Pese a las dificultades mencionadas anteriormente se han obtenido logros muy significativos: participación en el programa ondas con proyectos que han trascendido lo regional, trabajos de los estudiantes

del ciclo que han dejado huella en la comunidad de Quetame y buena imagen a la Normal.

Hay Normales que han tenido un proceso distinto para incorporar la investigación en la Formación académica de los estudiantes del ciclo, por ejemplo, no cuentan con docentes de tiempo completo al frente de la asignatura. En la planta de personal docente no cuentan con profesores formados para orientar la investigación, ésta se incorpora al plan curricular como talleres o seminarios. Los docentes que están al frente del proceso de investigación han sido casi obligados a aceptar tal actividad, por tanto, no tienen el gusto ni el interés real de orientar esa área y se detecta en ellos vacíos de orden didáctico y conceptual, por que no han estudiado disciplinadamente para “enseñar ese conocimiento”; mientras que otras Normales asignan al docente de forma autoritaria sin que este tenga el gusto y placer de orientar tal conocimiento.

Todo lo anterior vislumbra una brecha amplia entre el ideal que plantean los documentos del MEN sobre la formación en investigación y la realidad presentada en las Escuelas Normales.

Se resalta también que algunas Normales están adelante en sus procesos de formación investigativa debido a que poseen condiciones de orden económico, administrativo, académico, etc., que las habilitan para estar ahí, desafortunadamente son pocas.

## 2. DEL PLAN DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

En la Normal de Quetame encontramos un documento llamado “Currículo de Investigación” y un “Manual de Formación y Procedimiento del Área de Investigación”. (PEI de la Normal, 2004, Santa Teresita de Quetame) Estos documentos presentan una propuesta de formación y organización de la misma. Llama la atención, el hecho de que inician precisando el concepto de formación en Investigación, lo cual indica, que conceptualmente saben que hacer, como hacerlo y adonde llegar.

Encontramos algunos argumentos importantes de resaltar en cuanto a las condiciones institucionales para la formación en investigación, es-

tos son: “*una buena Institución educativa generadora de conocimientos requiere como mínimo de una buena biblioteca; con excelente administración, equipos de cómputo modernos para bases de datos e Internet, libros actualizados, espacios físicos amplios y cómodos, horarios flexibles*”. Ante este planteamiento detectamos que la Normal ha venido invirtiendo en libros que cada una de las áreas ha solicitado para mejorar las fuentes bibliográficas y estar con los conocimientos de punta. Existe una sala de Internet, bien dotada, abierta al público estudiantil en jornada contraria con bajos costos para su uso. El espacio físico de la biblioteca es la que requiere de una ampliación y remodelación para que favorezca un ambiente de estudio, concentración y trabajo.

Por otra parte, al revisar el PEI 2006 de la Normal, detectamos que el manual de investigación y el plan curricular no están registrados en él, y tampoco se encuentra una *política en relación con la investigación*, que exprese los programas y líneas de investigación, señalando con claridad los objetos de estudio, los métodos, los enfoques y los diseños. Esto puede indicar la desconexión entre lo administrativo y lo académico. De ahí, que se pueda explicar la falta de impulso, motivación, operacionalización y creación de la cultura de investigación en la Normal.

al revisar el PEI 2006 de la Normal, detectamos que el manual de investigación y el plan curricular no están registrados en él, y tampoco se encuentra una política en relación con la investigación, que exprese los programas y líneas de investigación

En la lectura realizada al currículo de investigación se visualiza una meta muy puntual a alcanzar con los estudiantes: “*Potencializar las habilidades de pensamiento, la lecto - escritura, la capacidad de observarse a sí mismo y observar su entorno para que genere preguntas y respuestas lógicas, coherentes y válidas*”. Condiciones mínimas, requeridas en las personas que deseen hacer investigación.

A la vez, resalta que el área de investigación no es un curso de “metodología de la investigación” que se enseñe y se transmita únicamente, los enfoques, los métodos y las técnicas de una manera fría y poco gustosa para el estudiante. La pretensión es impregnarlo de un nuevo sentido y acercamiento al proceso formativo de la investigación; en otros términos, es fortalecer la actitud de indagación e ir creando la cultura de la investigación.

Al dialogar con el profesor de investigación, éste nos dice que “*la investigación está orientada desde el enfoque cualitativo, con diseños*



*de tipo etnográfico y de investigación acción reflexión. El interés de la Normal es hacer todo lo posible para que el estudiante comprenda el significado y el sentido de la investigación. Que al final, su proceso de formación pueda dar respuesta al interrogante ¿por qué es importante la investigación para el mundo, las ciudades, las personas y en especial para él como futuro formador de niños / as? y ¿Cuál es el sentido de la investigación en la etapa de formación profesional? Pero desde mi experiencia como docente les digo que muchos estudiantes terminar y no saben con precisión las respuestas a los anteriores interrogantes, todo debido a que no la asumieron con un sentido de responsabilidad y compromiso para consigo mismos, ni para con el conocimiento pedagógico”.*

El Manual de investigación, propone una estructura administrativa de la investigación así: “**un comité** responsable de liderar todo el proceso de investigación de la Normal incluyendo los trabajos de estudiantes y docentes; **un docente** para el área de investigación de tiempo completo; **los lectores**, son docentes de la Normal que cumplen la función de leer los anteproyectos de investigación y dar una valoración a los mismos; **los directores** de los trabajos de grado, son docentes de la Normal asignados por el comité para que realicen la función de asesorar en lo conceptual el tema de indagación”. Y finalmente, el manual establece el procedimiento que deben seguir los grupos de investigación para presentar y sustentar sus trabajos.

La dinámica que propone el Manual no se operacionaliza en la Normal. El profesor de investigación afirma que: “*en el consejo académico del año pasado se socializó y fue aprobado. No se desarrolló porque el ambiente entre los docentes era de rechazo y creían que era un trabajo más para ellos y menos para el docente de investigación; incluso, algunos llegaron a expresar ¿cuál sería el trabajo entonces del profesor de investigación, si ellos iban a dar las asesorías? Esto sucedió porque estaban predispuestos a la colaboración que se les pedía y no analizaron que lo único que se les estaba solicitando era su apoyo en lo disciplinar, es decir, en el conocimiento que ellos manejan. Hasta el día de hoy, el Manual de investigación es un ente sin vida; está escrito pero pocos maestros lo han leído y quienes pertenecieron al consejo académico ya no se acuerdan de él”.*

Hasta el día de hoy, el Manual de investigación es un ente sin vida; está escrito pero pocos maestros lo han leído y quienes pertenecieron al consejo académico ya no se acuerdan de él

Con respecto al plan curricular que tiene el profesor de investigación, se encontró que **en noveno** se da la fundamentación teórica – práctica en relación con el “oficio del científico”<sup>42</sup>, resaltando que el producto de ellos, el conocimiento, es lo que hace evolucionar y transformar la sociedad en que vivimos. También se hace énfasis en la creatividad y la inteligencia como herramientas indispensables del investigador, al igual que dominar y usar apropiadamente la habilidad de leer y escribir.

Para el **grado décimo**, el proceso de formación gira alrededor de los siguientes tópicos: relación intrínseca entre investigar y filosofar; el conocimiento y el método; investigar es de todos y para todos; hacer y gestionar proyectos; llevar el diario pedagógico como instrumento de investigación.

Y **en el grado once**, se busca que el estudiante presente un producto intelectual con los requisitos mínimos exigidos para un trabajo de grado. Este trabajo es el resultado del proceso iniciado en noveno. Se tendrá en cuenta lo relacionado con la consistencia interna, lógica en el proceso metodológico, pertinencia, construcción de sentido y originalidad.

En el Ciclo Complementario de formación docente el proceso de investigación se desarrolla en cuatro semestres, así:

Durante el **primer semestre** el objetivo primordial es formar al estudiante en los conceptos básicos de un “proceso de investigación”, en la importancia de la investigación en la formación profesional y el conocimiento de la comunidad donde reside. Los estudiantes se organizan en equipos de máximo tres estudiantes y eligen una escuela ubicada en el sector urbano o rural. Allí identificarán un problema pedagógico susceptible de investigar por ellos. El producto intelectual esperado en este semestre: Un documento que contenga el diagnóstico de la realidad educativa objeto de indagación.

En el **segundo semestre**, la fundamentación conceptual estará dirigida a comprender los problemas pedagógicos más relevantes encontra-

<sup>42</sup> Este término hace referencia a la actividad que realiza los profesionales que se dedican a la investigación no solamente en laboratorios sino fuera de ellos como los maestros, los sociólogos, los comunicadores sociales, los antropólogos, etc..

dos en una institución educativa y las distintas formas existentes para su abordaje y solución. De igual manera, se trabajará sobre los modos y métodos de investigación pedagógica. Se profundizará más con el grupo de Investigación Acción, por estar orientado hacia la reflexión en la acción y sobre la acción. Se busca el análisis de la práctica pedagógica que están realizando para transformar una realidad (problema) detectado en el aula de clase.

El estudiante continuará asistiendo a la institución educativa elegida, en el primer semestre, para mantener comunicación y ratificar su problema de indagación. El producto intelectual esperado en este semestre: Un documento que contenga las alternativas pedagógicas viables y reales para transformar el problema detectado.

En el **tercer semestre**, la fundamentación se centrará en la ejecución, seguimiento y evaluación del proyecto. La escritura como medio para contar los hallazgos. El producto intelectual esperado en este semestre: Un informe parcial analizando el resultado de las alternativas pedagógicas aplicadas hasta la fecha.

En el **cuarto semestre**, la fundamentación está dirigida al proceso de sistematización de proyectos, análisis de resultados y comunicación de los mismos. En esta última etapa, se continuará aplicando las alternativas pedagógicas que se requieran y no se hayan trabajado en el semestre anterior. A la par, se estará preparando el documento final que dará cuenta de la experiencia investigativa desarrollada durante los cuatro semestres de formación.

El proceso planteado anteriormente presenta un esquema propio de los proyectos de innovación en el aula, muy distinto al de una investigación científica como lo plantea el profesor Rodrigo Parra Sandoval (2006). En el primer semestre cuando los estudiantes están haciendo su diagnóstico del hecho educativo a estudiar, se da la etapa de indagación a través de la puesta en práctica de herramientas como la observación, las entrevistas y las pruebas pedagógicas. Luego se trabaja más desde la perspectiva de la investigación acción, en su ciclo de planeación, ejecución, evaluación y replaneación.

lo que no está  
escrito no  
existe

### 3. UNA CLASE DE INVESTIGACIÓN

Al ingresar al salón de investigación, se puede observar que a mano derecha se encuentra el tablero, el televisor y el VH pegados a la pared. A mano izquierda, está el escritorio del profesor, un archivador y un estante donde el docente ubica los trabajos de los estudiantes. En la pared donde está el tablero existen dos mensajes; el primero dice “*Que tus palabras sean mejor que tu silencio de lo contrario calla*” y el segundo “*Cuando confías en tu mente, ella te responde si has puesto algo en ella*”.

En la siguiente pared se visualiza: “*La investigación se hace sobre lo que no se sabe*”, “*lo que no está escrito no existe*”. Debajo de esta frase hay un esquema del proceso de investigación comenzando por la pregunta, los objetivos, el diseño y finaliza con la producción y socialización del conocimiento. Por debajo del esquema encontramos: “*La ciencia es una actividad humana esencialmente creativa*” y en la otra pared hay gráficos resaltando la filosofía del trabajo cooperativo.

En la medida que los estudiantes iban ingresando al salón se ubicaban en los lugares apropiados por ellos. En cada una de las ocho mesas se congregan seis estudiantes. Por lo general, son los mismos; no hay subgrupos predeterminados por el docente. Ellos siguen el siguiente ritual: ingresan al salón, buscan su respectivo lugar, dejan la maleta junto a su silla, colocan encima de la mesa su cuaderno y las fotocopias objeto de estudio, abren el cuaderno y esperan las orientaciones del docente. Hay otros que abren el cuaderno para copiar la tarea y tenerla lista por si el docente la pregunta.

Mientras tanto el docente estaba de pie junto a su escritorio observando el ingreso de sus estudiantes. En sus manos tenía dos marcadores; parecía no tener prisa por iniciar la clase.

Cuando todos los estudiantes se ubicaron en sus respectivos lugares el docente cierra la puerta y los saluda.

M.- Buenos días para todos.

Algunos contestas otros no.

M. -Voy a hacer un resumen del trabajo que hicimos ayer y del contenido del documento que ustedes debían terminar de leer.

M.- Ayer les expliqué que la Normal viene reflexionando sobre los distintos modos de hacer investigación y hasta el momento ha dejado dos posibilidades: La primera que corresponde a proyectos de innovación pedagógica o como lo llama Jacqueline Hurtado (Hurtado, 2004)<sup>43</sup> investigaciones proyectivas, lo cual implica que a partir de un proceso de investigación se implementen acciones para transformar realidades; y la otra a proyectos de investigación que indican una búsqueda de datos cuyos aportes sean significativos para el campo de la pedagogía.

Luego, les di un documento para que leyeran lo referente a “fuente de los problemas”, “evaluación de un problema de investigación” y “concreción del problema a través de una pregunta”.

Bueno, María. ¿Cuáles son las fuentes de los problemas de investigación?

E. - Profe...pues... ( Parece que la estudiante no estaba atenta a lo que decía el profesor por eso se sorprende y empieza a buscar algo en su cuaderno. Como se demora, el profesor le da la posibilidad de hablar a otra estudiante que levanta la mano).

M.- A ver que nos dice, Martha.

E. -Profesor, la lectura habla de la experiencia y entendí que se refería a la observación de lo cotidiano, es decir, por ejemplo, lo que hicimos nosotros cuando fuimos a práctica y que el profesor nos dejó el trabajo de observación para determinar que problemas detectábamos.

E. -También nos decía algo relacionado con lo teórico; pero eso no lo entendí bien.

El maestro resuelve las inquietudes de sus estudiantes y procede a trabajar el cómo formular las preguntas de investigación.

M. -Bueno, teniendo presente la lectura que hicieron ustedes y siguiendo el texto de Jacqueline Hurtado: Cómo redactar objetivos de investigación; donde plantea también los elementos que debe tener la pregunta de investigación.

Algunos estudiantes están hablando. Inicialmente, el maestro no les dice nada pero finalmente les llama la atención.

43 Como formular objetivos de investigación de Jacquelin Hurtado de barrera. Colección Holos, Magisterio

M. -A ver ese grupito, si saben los elementos que propone Yackelin Hurtado ¿nos los dicen? El grupo no dice nada.

M. -Bueno, eso quiere decir que deben prestar más atención. Copien lo siguiente en su cuaderno. El maestro escribe en el tablero, en forma vertical, lo siguiente:

1. Lo que se desea saber o el interrogante básico: Cómo, cuál, a qué se debe, qué relación....

2. El evento de estudio: la característica, situación o el hecho a estudiar.

3. Unidad de estudio: el poseedor de la característica a estudiar.

4. Temporalidad: tiempo.

5. El contexto: lugar.

Veamos, copien este ejemplo e identifiquen los anteriores elementos.

“¿Qué actitud asumen los estudiantes del C.C.F.D semipresencial promoción 2006, cursos A y B de la Normal Superior Santa Teresita de Quetame, frente a su proyecto de investigación? Cada grupo se dedicó a realizar el trabajo sugerido por el profesor. Los que iban terminando se acercaban al docente y le mostraban su trabajo. A los que estaban bien, el docente les colocaba un visto bueno y a los otros les decía en qué habían fallado. Finalmente, el ejercicio quedó así:

Elementos identificados:

1. Lo que se desea saber: *Qué actitud asume*

2. Evento de estudio: *Actitud del estudiante frente al proyecto de investigación.*

3. Unidad de análisis: *Estudiantes del C.C.F.D semipresencial, cursos A y B*

4. Contexto: *Escuela Normal Santa Teresita de Quetame.*

5. Tiempo: *abril a junio del 2006*

M. - Escúchenme todos. Como la clase ya va a finalizar, para la siguiente semana me traen una pregunta de investigación con su posible tema de indagación.

## SEGUNDA CLASE

Mientras los estudiantes se ubicaban en el salón, el maestro trazó unas líneas en el tablero de tal manera que éste quedó dividido en ocho partes.

M. -Bueno, en la clase anterior trabajamos lo de la pregunta de investigación. Este aspecto de la formulación es un poco complicado pero con dedicación y atención lo podemos hacer. Cada grupo va a pasar y a escribir en cada cuadro su pregunta, luego las analizaremos entre todos y daremos sugerencias, si las hay.

Grupo 1. ¿Qué estrategias usan los estudiantes del grado décimo para la resolución de ejercicios matemáticos?

M. -A ver, analicemos esta propuesta de problema.

E. -Profe.. Ellos dicen grado décimo, pero no sabemos de que colegio, porque aquí hay dos: el de Puente y la Normal.

M. -Muy bien, quiere decir que les falta precisar su unidad de análisis. Recuerden que aquí en la Normal hay tres décimos A, B y C. deben decir si con todos o con uno en especial. ¿Qué otro aspecto?

E. -Profesor.....eso de ejercicios matemáticos, no tendrían que especificar un poco más o así esta bien?

M. -Tendríamos que preguntarle al grupo si han pensado en ese punto, es decir, ejercicios matemáticos de cualquier tema o alguno en concreto. ¿Qué nos puede decir el grupo?

E. -Pues profe.. no hemos pensado en eso, pero lo vamos a hablar y ya le decimos.

M. -Tengo una inquietud para el grupo. ¿Por qué en el grado décimo? Han pensado en lo que implica eso? La sugerencia que les doy es pensar en una población de básica primaria.

Grupo 2. ¿Qué métodos utilizaríamos para fortalecer la ortografía y la expresión verbal en los estudiantes de los grados 4 y 5 en la Escuela Eural Trapichito?

**Una característica de este tipo de proyectos es que se debe trabajar frecuentemente con la población para evidenciar cambios o transformaciones.**

**M.** -Aquí tenemos un caso típico de proyectos de innovación o de investigación proyectiva. Observen lo siguiente: Ellos dicen que métodos utilizar para fortalecer la ortografía y la expresión verbal. Primera recomendación, elijan un sólo tema: o la ortografía o la expresión verbal.

Pero bueno, pensemos que tomarán la ortografía. Primero que todo deben hacer un diagnóstico a fondo sobre como están los niños en ortografía (etapa de investigación) y a partir de esos resultados, diseñar y aplicar un método para fortalecer la ortografía en los niños. Entonces, decimos que es de innovación porque se parte de una situación real (diagnóstico ortográfico), luego se hacen intervenciones con el fin de alcanzar una situación ideal (que los niños posean un buen conocimiento de las normas ortográficas y las apliquen en sus escritos).

Una característica de este tipo de proyectos es que se debe trabajar frecuentemente con la población para evidenciar cambios o transformaciones. Este trabajo puede hacerse en las horas de práctica pedagógica o cuando ustedes los citen, ya sea por las tardes o los sábados.

**E.** -Profe.. y lo demás está bien?

**M.** - Que dicen, ustedes?

**E.** -Yo creo que sí, pues ahí dicen que van a trabajar con 4 y 5 de la Escuela Trapichito. Les faltaría el tiempo, cierto?

El profesor siguió analizando más preguntas y dando recomendaciones a los grupos. De los 15 grupos, sólo alcanzaron a pasar ocho, a los demás el profesor les dijo que le pasaran por escrito la pregunta para él revisarla y en la siguiente clase daría la retroalimentación.

Otras preguntas que presentaron algunos grupos fueron.

- ¿Por qué la comunidad de Puente Quetame está tan baja de cultura y tecnología a pesar de que viven cerca de la ciudad?

- ¿Qué actividades utilizar para que los alumnos de la Escuela Rural de Granadillo mejoren en la comprensión de lectura y escritura durante el año 2006 y 2007?

- ¿Qué aportancia tiene la la danza folclórica para disminuir la timidez en niños menores de 13 años de la zona urbana de Quetame?



- ¿Qué estrategias podríamos utilizar para la enseñanza de la flauta con los estudiantes de cuarto de primaria de la Escuela Urbana de Que-tame desde Julio del 2006 a Julio del 2007?

### 3. LO QUE ENCONTRAMOS

#### 3.1 RESPECTO AL CURRÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El currículo de investigación diseñado en la escuela Normal presenta una formulación adecuada en su estructura interna: presentación de la asignatura, los objetivos, la metodología, los contenidos, actividades, los recursos, el tiempo y los criterios de evaluación al igual que la bibliografía específica. La pregunta que surge para iniciar la reflexión en torno a este tópico es ¿Qué criterios ha tenido el docente para construir su plan curricular si su formación disciplinar no es en investigación pedagógica? ¿Cómo ha procedido?

Encontramos que el docente aprovecha la experiencia investigativa obtenida en el pregrado, la maestría y la docencia en ese campo desarrollada en la Universidad Luís Amigó. Desde allí inicia a construir un mapa tentativo que represente una imagen posible de realizar pero como no es suficiente. Busca entonces, programaciones sobre metodología de investigación y textos que hablen sobre lo mismo. Con todo lo anterior, y siguiendo su intuición selecciona contenidos que trata de hilar e interconectar entre si para formar su plan de formación en investigación. Generalmente prima la tendencia investigativa que siguió en la realización de sus trabajos de grado o la que conceptualmente domine un poco más.

Desde esta perspectiva, se observa que algunos planes de formación poseen unos contenidos pertinentes y articulados pero otros desconectados entre sí. También se puede detectar vacíos conceptuales e imprecisiones teóricas en los docentes al momentos de circular esos conocimientos en el aula.

Frente a esta situación los docentes responsables del proceso de formación en investigación son conscientes de sus debilidades y desearían

Frente a esta situación los docentes responsables del proceso de formación en investigación son conscientes de sus debilidades y desearían no estar orientando esa área pero como fueron asignados por obligación deben permanecer allí

vemos que en los grados de noveno a once los estudiantes muestran una actitud indiferente y no comprometida con la actividad investigativa

no estar orientando esa área pero como fueron asignados por obligación deben permanecer allí. Los otros, a quienes si les gusta, se actualizan ya sea leyendo, asistiendo a cursos o seminarios relacionados con tema. De aquí surge la inquietud, ¿que hará el MEN o las secretarías de educación conociendo esta realidad dada en las Normales?

### 3.2. LA MOTIVACIÓN...UN REQUISITO PARA APRENDER A INVESTIGAR.

Es muy común escuchar a docentes y académicos decir que “a investigar se aprende investigando”, pero para que esta frase se haga realidad debe existir en el aprendiz un interés real por el conocimiento y una pasión por descubrir la verdad, en últimas, investiga quien quiere. (Maldonado, 2001, p.18)

La motivación, por tanto, es un elemento esencial en la persona que esta aprendiendo a investigar. Esta motivación indicará el grado de compromiso (participación y perseverancia) que entable con la actividad académica de aprender. Los aspectos que posibilitan la motivación en los estudiantes, son tres (Quintana, 2000, p. 71): a) la necesidad sentida (fuerza interna con la que el sujeto se entrega a una acción; hallarle sentido); b) el contexto adecuado (se refiere al ambiente que rodea a una persona y que estimula o desestimula la pasión por algo o hacía algo) y, c) la conducta adecuada (relacionada con los comportamientos que debe realizar el estudiante conducente al objetivo indicado).

Quienes estamos al frente de la formación en investigación podemos darnos cuenta que un número significativo de estudiantes se apropian de dichas actitudes y las incorporan en su repertorio conceptual y conductual, pero una mayoría no logra tal propósito. La pregunta que surge es ¿por qué? La posible respuesta esta dada en el interés del educando, en la didáctica que usa el docente, las condiciones institucionales y en el ejemplo del profesor en cuanto a su quehacer investigativo.

En la Normal, por ejemplo, vemos que en los grados de noveno a once los estudiantes muestran una actitud indiferente y no comprometida con la actividad investigativa; los ejercicios que se proponen en clase y extraclase que pretenden desarrollar las habilidades de observa-

ción, de criticar con argumentos, de escribir y de trabajar en equipo... los estudiantes las hacen por **cumplir con un requisito académico**; aspecto que se evidencia en frases como “no hice la tarea, se me olvidó el cuaderno, no estudié para la evaluación, no sabía que hoy tocaba investigación, profe...mire hice algo colóqueme al menos la A...”, y en comportamientos como “hacer la tarea antes de iniciar la clase, hacer en el salón trabajos distintos a los de investigación y hacer las actividades propuestas mecánicamente”.

Esto sucede tal vez por la influencia del decreto 230 (Decreto 230 de 2002, emanado por el Ministerio de Educación...) y que el estudiante sabe que el docente debe darle la oportunidad de presentar los trabajos y evaluaciones las veces que sea necesaria para pasar y no tanto para aprender.

Un aspecto contrario se observa en los estudiantes del ciclo. En los primeros semestres muestran una actitud de interés y expectativa frente a la exigencia académica de “hacer un proyecto de investigación pedagógica y sustentarlo ante un público para lograr obtener su grado”. Este interés se manifiesta en una actitud de apertura mental para abordar los textos base de investigación y asimilar los conceptos mínimos para iniciar su trabajo. Por otra parte, la calificación numérica, de cero a cinco; el pagar por estudiar y el temor a “quedarse” generan en ellos un comportamiento de mayor responsabilidad.

Pero dicha responsabilidad se ve ligeramente disminuida en los semestres tercero y cuarto. El hacer investigativo, en esos semestres, está orientado a desarrollar la propuesta pedagógica, fortalecer el aspecto conceptual de la misma, recoger evidencias, evaluar el proceso y presentar informes parciales y finales. Ellos son muy buenos para “hacer actividades”, pero fallan en la presentación de los informes y en las tareas que el docente les deja.

Una razón para explicar tal situación, puede ser que entran en un proceso de “confianza y “dominio” con el tema que están investigando; ya han tenido la experiencia de socializar su trabajo ante un público, ante sus mismo compañeros y esto les da seguridad. También porque saben lo que deben hacer y por tanto, esperan al finalizar el proceso para presentar resultados. Esto se ve reflejado cuando expresan que

**investigar es “cuestión de dedicación y querer hacer bien las cosas, con entusiasmo y ganas; con método y herramientas pertinentes, siguiendo la lógica del proceso”.**

**se va desarrollando y puliendo el espíritu investigativo, que en otras palabras es tener un pensamiento inquisitivo**

investigar es “cuestión de dedicación y querer hacer bien las cosas, con entusiasmo y ganas; con método y herramientas pertinentes, siguiendo la lógica del proceso”.

El bajo compromiso que se evidencia en este semestre está más orientado hacia la actividad de “reflexionar y escribir” pero no con las acciones que deben realizar con los niños objetivo del proyecto. Ese acto de dejar por escrito los pensamientos, les cuesta y los estresa; por ello, algunos dicen que investigar es difícil porque requiere rutina, organización, disciplina, compromiso y tiempo.

### 3.3. QUERER HACER, SIN SABER CÓMO... ¿SE PUEDE ENSEÑAR A INVESTIGAR?

Pregunta que exige una reflexión seria. Por el momento nos aventuramos a decir que en ese proceso de enseñanza y aprendizaje juegan muchas variables; desde la motivación personal del estudiante y maestro hasta la didáctica que se debe usar para tal efecto. Es por ello, que se requiere pensar las maneras o formas metodológicas que debe usar el docente para enseñar a investigar. Así como hay didáctica para la Matemática, el Español, Ciencias, Sociales, Ética, Física, Química, etc... ¿Cuál será la didáctica de investigación?

Partir de distinguir, qué “enseñar a investigar”, nos lleva a pensar en el campo de lo práctico, en el terreno del hacer, o sea en el uso de los conceptos, de los métodos y las herramientas. Para llegar allá, implica haber transitado por el camino de lo teórico, el cual es imprescindible para todo aquel que se aventure a realizar investigaciones. Antes de hacer, se debe tener el saber, y ese saber se refiere al qué y al cómo se hace una investigación.

En el proceso de aprender ese “cómo hacer investigación” se va desarrollando y puliendo el espíritu investigativo, que en otras palabras es tener un pensamiento inquisitivo, que pregunta lo que otros ven como obvio, que responde desde sus elaboraciones conceptuales y que comunica su saber por medio oral y escrito de una forma sencilla pero profunda.

En la Normal vemos que un buen número de estudiantes se aventura al ejercicio de “investigar” con los ojos cerrados, es decir, seguir mecánicamente los pasos metodológicos del proceso de investigación pero sin una verdadera comprensión de lo que hacen. Esos estudiantes se distinguen porque al preguntarles sobre sus objetivos o alcances de su trabajo no responden con certeza, ni lo saben explicar. Pero cumplen con el mínimo exigido por la Institución y así logran pasar la asignatura.

### 3.4. “SIN QUERER, DEBO HACERLO”

El fenómeno que se detecta en la Escuela Normal de Quetame es que muchos estudiantes quieren aventurarse a investigar sin saber, o medio saber, algo relacionado con el “cómo investigar”. La “obligación” de tener que hacer un proyecto de investigación para graduarse provoca en ellos comportamientos no comprometidos con el conocimiento sino de cumplimiento para pasar. Por tanto, tiene muchos tropiezos de orden conceptual y metodológico; ellos se convierten para el docente en los llamados “grupos especiales” que le provocan dolor de cabeza porque están desubicados como queriendo armar un rompecabezas con los ojos cerrados.

En la clase observada, pudimos detectar que algunos estudiantes llegaron al salón con la tarea incompleta, tenían un vacío conceptual en la comprensión de los temas tratados en la lectura base del taller. Esto se evidenció en la participación de los educandos, pues sólo se limitaron a leer textualmente lo consultado, y al solicitarle que lo explicaran, decían cosas muy alejadas del sentido real de lo que habían leído.

En contraposición, hay otros estudiantes que sí están interesados en aprender y hacer del acto investigativo, un momento trascendental para su vida académica. Se observó en ellos dedicación, ánimo por aprender y perseverancia en su producción escrita. Son los grupos de “mostrar” para el docente, pues se ve en ellos apropiación conceptual y metodológica; saben lo que quieren investigar y trabajan a un ritmo distinto.

### 3.5. EL PROFE... “EL MAGO DEL CUENTO”

Frente al anterior panorama, el docente en sus clases tiene que actuar metodológicamente de manera diferente. Por un lado, mostrando lo bueno y atractivo que representa el acto de investigar para los estudiantes que presentan desmotivación y desinterés. Por otro lado, tiene que promover e impulsar a aquellos que van con un ritmo acelerado en su proceso investigativo.

En la clase observada se detectó que el docente parte de una lectura y supone que los estudiantes manejan unos preconceptos pero en el momento de socializar el tema se pone de manifiesto que no es así. Sin embargo, él lo resolvió explicando expositivamente la temática.

La propuesta didáctica del docente para el manejo de los temas consistió en llevar al estudiante a leer un texto comprensivamente, a inferir del mismo el significado de las ideas o de los términos claves; a consultar el significado de términos desconocidos por ellos y contextualizarlos en la lectura; a debatir las ideas en grupo y decidirse por una y a explicar lo comprendido con sus propias palabras. Desde esta perspectiva, es una clase que no pretende distribuir un conocimiento solamente sino que busca el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el estudiante. Se da el espacio para la recreación individual o colectiva del conocimiento.

Las preguntas objeto del debate en clase, no seguían la dinámica de pregunta – respuesta, sino que de las respuestas dadas por los estudiantes surgían nuevos interrogantes que eran contestados y conceptualizados por el docente y los estudiantes.

El docente explicaba las ideas o los conceptos teóricamente, y luego buscaba el mejor ejemplo práctico para “aterrizar” sus argumentos. Estos ejemplos, se caracterizaban por ser de la vida académica de la Normal, del estudiante o del curso. De igual manera, invitaba a sus estudiantes a buscar ejemplos donde practicasen lo explicado. Sin embargo, se percibió que al docente le faltó mayor rigor en sus reflexiones para explicar a profundidad el temario y se notó que algunos temas los trabajó ligeramente.

**Las preguntas objeto del debate en clase, no seguían la dinámica de pregunta – respuesta, sino que de las respuestas dadas por los estudiantes surgían nuevos interrogantes que eran contestados y conceptualizados por el docente y los estudiantes**

La organización de los estudiantes por mesas y grupos de trabajo promueve un ambiente de aprendizaje colectivo, pero también favorece para que algunos estudiantes puedan hacer cosas distintas a la actividad propuesta por el profesor.

Los ejemplos dados en la clase para ampliar la explicación teórica surgen de la temática que cada grupo de investigación posee, esto es trascendental por cuanto significa que el docente posee un buen manejo conceptual para hacer práctica la teoría. Además, es desde esa experiencia práctica que el estudiante aprende más.

La puesta en escena, ante los demás compañeros, de lo trabajado por cada grupo, permite agudizar la parte crítica de los estudiantes. Los que opinan, se atreven a decir públicamente que saben algo y que eso les autoriza a hacerle sugerencias a sus compañeros. Esa es una forma para afianzar conocimientos.

En términos generales, en la clase de investigación se practican las siguientes metodologías:

a. **Expositiva.** En esta el docente explica y los estudiantes escuchan activamente. Es necesario que se dé este tipo de metodología por cuanto algunos temas lo ameritan. El profesor lo puede hacer ya sea al comienzo, en el intermedio o al finalizar la clase. Generalmente se hace cuando se aborda un tema nuevo, resaltando su importancia y el aporte que este da al proceso formativo.

b. **La interactiva.** Aquella donde hay un trabajo que reúne elementos de diálogo, concertación, estudio y reflexión temática; socialización, prácticas y discusiones dirigidas.

Pero se podría decir que estas metodologías también son usadas por docentes de otras asignaturas. ¿Entonces que es lo que caracteriza la clase de investigación y la hace distinta a las otras? La respuesta tal vez, está en la intencionalidad y en el cómo se realice. Veamos:

- **Partimos de la intención.** Que los estudiantes adquieran una base conceptual por comprensión y no memorística. Es decir, que puedan comprender los conceptos claves y los procesos a seguir en investigación.

Por tanto, **al inicio de la clase** se hace una síntesis de lo visto anteriormente para fortalecer el proceso de asimilación de conceptos. Esta síntesis la hace el docente con la ayuda de los estudiantes; el profesor inicia y los estudiantes concluyen. En varias ocasiones durante este ejercicio surgen preguntas que en la clase anterior no se dieron, por tanto, ésta se extiende en la profundización del tema.

- **El trabajo colaborativo.** Las lecturas de base son trabajadas en los pequeños grupos de investigación constituidos durante el primer semestre. Allí, en ocasiones se les dice que lean y subrayen las ideas que a su juicio, son importantes para incorporar a su repertorio conceptual; otras veces, se les orienta la lectura con unas preguntas contenidas en un cuestionario. Algunas de estas preguntas apuntan a la búsqueda conceptual dentro del documento, y otras, promueven la discusión y los acuerdos entre los integrantes.

- **La puesta en común.** Es el ejercicio que permite poner públicamente unos acuerdos, unas formas de pensar o conceptualizar sobre diversos temas. Este tiene la finalidad de confrontar y construir conjuntamente ideas, desarrollar la crítica argumentativa y la capacidad de escuchar al otro. Por ejemplo, cuando se está construyendo la pregunta de investigación o los objetivos. Un grupo socializa lo que ha hecho y los demás le ayuda a precisar las ideas.

- **La modelación.** Consiste en mostrar a los estudiantes la manera como otros investigadores han procedido en sus actividades, por ejemplo, como redactan los informes, como formulan sus preguntas y sus objetivos, en fin,... desde que conciben el proyecto hasta la socialización de resultados.

### Otras actividades que se hacen.

- **Las presustentaciones.** Esta es una actividad que se hace finalizando cada semestre. En ella los estudiantes socializan ante todos sus compañeros del ciclo su proyecto de investigación, sus avances y los resultados que han obtenido. Este ejercicio permite que los estudiantes adquieran confianza para hablar ante un público de algo que hicieron; dominio temático, de escenario y manejo de tiempo.



- **La asesoría.** Es un diálogo que se da entre el profesor y los estudiantes que integran los grupos de investigación, el cual promueve la reflexión colectiva, y la construcción de ideas más precisas en torno al proyecto. Por ello, los objetivos centrales de esta actividad son:

1. Establecer los puntos de encuentro entre la pregunta, los objetivos, el diseño de investigación y la propuesta pedagógica.
2. Analizar la propuesta pedagógica en cuanto a su estructura y los alcances pedagógicos.
3. Revisar y fortalecer el sustento pedagógico y conceptual de la propuesta.
4. Identificar los instrumentos de recolección de información pertinentes, acordes a las necesidades propias de cada grupo.
5. Hacer seguimiento al uso del diario pedagógico investigativo llevado por los estudiantes y reflexionar con ellos, a partir de lo consignado en él, y sobre su importancia para el proceso de sistematización de la experiencia pedagógica investigativa.
6. Animar, motivar y felicitar a los estudiantes por el progreso logrado.

La asesoría es concebida como un espacio de encuentro y diálogo entre dos. En el caso de la Normal, es una persona que tiene una experiencia y un conocimiento específico o disciplinar que le da autoridad para orientar, dirigir, aconsejar y velar para que el grupo de estudiantes en proceso de formación inicial desarrolle su actividad investigativa acorde con los lineamientos establecidos en el plan curricular y en el decreto 3012, artículo 2, literal b.

El encuentro dado entre el profesor-asesor y los estudiantes está enmarcado dentro de los principios de respeto, tolerancia, responsabilidad, honestidad, compromiso, actitud de cambio y deseo por aprender y ser cada vez mejor.

Iniciando el tercer semestre, el profesor exige a los estudiantes una ficha-síntesis del proyecto de investigación. Ésta contiene: título del pro-

**La asesoría es concebida como un espacio de encuentro y diálogo entre dos**

**La asesoría no se convierte en un monólogo donde sólo habla el que sabe sino que es una interacción, en cuya base está la pregunta como herramienta clave del diálogo**

yecto, lugar de realización, línea de investigación, población, pregunta y objetivos de investigación; al igual que la propuesta pedagógica.

Con esa información, el profesor inicia la asesoría a los grupos. Cada vez que tiene un encuentro éste debe diligenciar un formato con los siguientes parámetros: fecha, avance del proyecto y compromisos.

Una asesoría generalmente lleva la siguiente secuencia: revisión de compromisos adquiridos, precisión conceptual o metodológica; aclaración de dudas, nuevos compromisos y fijar la fecha del próximo encuentro.

La asesoría no se convierte en un monólogo donde sólo habla el que sabe sino que es una interacción, en cuya base está la pregunta como herramienta clave del diálogo. Desde esta perspectiva, el tiempo asignado para tal fin varía desde 20 hasta 50 minutos. Además, la particularidad de cada grupo y sus necesidades dan la pauta para que el tiempo sea menor o mayor.

Lo que se busca en cada asesoría es monitorear el progreso que cada grupo va teniendo, y contrarrestar las dificultades para que no obstaculicen ni retracen el proceso. Ver en las dificultades posibilidades de aprendizaje y la oportunidad de creación y generación de ideas, a la vez, fortalecer la capacidad de cambio y la toma de decisiones.

## 6.6. EL EJEMPLO, CLAVE PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA

Es muy importante que el docente que se encuentre al frente del proceso de formación investigativa tenga experiencia en “hacer investigación”, y en implementar la metodología de investigación. Lo primero, hace referencia a la práctica y lo segundo a la didáctica. Si estas dos condiciones no se dan, se observará un desequilibrio que muy probablemente afectará a los estudiantes.

Es desde esa posición teórico-práctica que el profesor puede acerca y orientar con mayor precisión el trabajo de los estudiantes. Además, el ejemplo arrastra y promueve. Por eso el profesor debe estar realizando

un proyecto de investigación ya sean con estudiantes o con sus colegas de trabajo.

¿Y los docentes que están al frente del proceso de formación de los futuros docentes, investigan? La respuesta es muy clara, no. Ellos dicen que realizan acciones con los estudiantes para promover la investigación, es decir, ayudan a fomentar el espíritu investigativo. Este fenómeno no es sólo de esta Normal sino también de otras.

Lo importante es reconocer que existe en la Normal esa debilidad e iniciar acciones orientadas a que los docentes comiencen a dar pasos en este ejercicio investigativo. Esto no significa que de ahora en adelante todos deben investigar, pues sabemos bien que esta actividad requiere de algunas condiciones y dentro de ellas está la pasión por el “conocer”, “descubrir” e ir más allá de lo que se tiene.

Pero si la Normal desea ser congruente con su misión Institucional, por lo menos debería existir un proyecto de investigación liderado por el colectivo de profesores del área de pedagógicas, pues son ellos los que deben, no sólo formar con la palabra sino con el ejemplo.

### 3.7. UN PROFE... PARA MUCHOS TRABAJOS Y MUCHOS TRABAJOS PARA UN SOLO PROFE..

El fenómeno que se observa aquí en la Normal, con respecto a la función del profesor de investigación, es que debe “asesorar” a los distintos grupos de investigación conformados en cada uno de los semestres del Ciclo. Por ejemplo, este año, el docente debe asesorar 45 proyectos: 25 del primer semestre y 20 del tercer semestre; fuera de ello, dar la clase de investigación en tres novenos, tres décimos y tres onces.

Como se puede ver, son abundantes las tareas que debe desarrollar, pero eso es lo que exigen el sistema. El Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación de Cundinamarca siguen percibiendo la función del docente de investigación similar a la de otros colegas, por ello, le exigen que cumpla con 22 horas académicas y que realice investigaciones.

**Esto no significa que de ahora en adelante todos deben investigar, pues sabemos bien que esta actividad requiere de algunas condiciones**

Desde esta perspectiva, el docente puede cumplir su función pero lo que no puede asegurar es la calidad de los trabajos de investigación. Al tener 45 proyectos que procuran ahondar en conocimientos distintos como en religión, inglés, matemáticas, historia, español, educación física, danzas, manualidades, música y ciencias naturales, entre otras... le es imposible dedicarle el tiempo requerido para cada uno de ellos, además, no posee el conocimiento disciplinar requerido por cada proyecto.

Este fenómeno no sucede sólo en la formación presencial sino en la semipresencial, dada los sábados, que un docente de investigación tiene bajo su responsabilidad un número de treinta a cuarenta trabajos de grado.

Pero ¿Cómo procede el docente de investigación frente a esta situación? Esto fue lo que le preguntamos al docente del área y esto fue lo que nos dijo: *“Como son bastantes proyectos: primero miro la forma, es decir, que esté bien planteada la pregunta, los objetivos, la justificación, etc....en segundo lugar, asesoro disciplinarmente lo que más conozco, lo demás lo miro superficialmente. Me detengo a profundizar aspectos relacionados con la redacción, la argumentación y las evidencias que son vitales en un proceso de investigación.”*

Como se puede evidenciar en las palabras del profesor, él hace lo que su buena voluntad y su metodología le permiten, pero no garantiza que dichos trabajos tengan la calidad y el rigor solicitado por agentes externos como el MEN. Así, seguirá mientras quienes sean responsables de las políticas de educación no cambien su mirada y establezcan dichas políticas alejados de la realidad que viven las Normales.

Por otra parte, el manual de investigación de la Normal plantea una forma de apoyar el trabajo del docente, a través de los directores de los trabajos de grado, que son maestro de la Institución y por el conocimiento que dominan son los más pertinentes para asesorar disciplinarmente dichos trabajos. Pero como se dijo *anteriormente* no hay disposición por parte de ellos para tal acción, y la administración no ha tomado acciones al respecto.

El efecto del alto volumen de trabajos bajo la orientación de un sólo profesor se detecta en las producciones finales de los estudiantes

que son calidad media a nivel crítico y argumentativo. Las propuestas pedagógicas que presentan para resolver un problema, son repetidas y por lo general extraídas de textos o trabajos anteriores. Son escasas las propuestas originales.

### 3.8. ¿CÓMO SE JUEGA EN ESTE CUENTO? CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE PROMUEVEN LA INVESTIGACIÓN

Es necesario clarificar que las condiciones institucionales que promueven la actividad investigativa las podemos plantear así:

**a. En cuanto a la biblioteca.** Hasta la fecha la biblioteca maneja una serie de textos donados por el centro regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe; al igual que, los donados por colsubsidio. Estos libros son más pertinentes para la básica y la media que para el Ciclo. La responsable de la biblioteca expresa: “los libros que faltan en la biblioteca son los referidos a las obras de pedagogos, es decir, los textos que escribo Maria Montessori, Pestalozzi, Piaget, Ausubel, Vigostky, etc.”.

**b. Existencia de líneas de investigación.** La Normal definió tres líneas de investigación: Comunicarte, Quehacer Docente y Cuidemos nuestro entorno (Rodríguez, 2003). Estas se vienen manejando desde que inicio el proceso de acreditación previa en el año de 1999. Desde entonces, los proyectos de investigación de los estudiantes del ciclo se ubican en algunas de las tres; la mayoría se encuentra en el quehacer docente.

La Normal no ha realizado ningún estudio que analice el desarrollo de dichas líneas, su vigencia y pertinencia actual. Una de las razones por las cuales no se ha hecho es que desde la rectoría y coordinación académica no se ha liderado tal propósito.

**c. Organización de la Práctica investigativa.** La Normal delimitó la investigación pedagógica a proyectos de inno-

vación realizados en el aula de clase, esto lo hizo desde el inicio de su proceso de acreditación. Por tal razón, estableció que las escuelas del Municipio, en especial las afiliadas, sean los lugares donde los estudiantes del ciclo desarrollen sus investigaciones. Se pretende que desde el primer semestre, los estudiantes vayan levantado registros de observaciones en torno a la escuela, el aula y toda la dinámica que se da dentro de ella; esto, identifica posibles problemas que ameriten ser asumidos como temas de investigación.

Al finalizar el semestre, los estudiantes del ciclo mostrarán como producción intelectual un diagnóstico de una situación pedagógica dada en el salón de clase de una escuela del municipio, elegida por ellos. Esto implica que a partir del segundo semestre, tendrán el tiempo necesario para diseñar e ir desarrollando un plan pedagógico que modifique y/o transforme la situación objeto de estudio.

Los estudiantes tienen dos semestres para ejecutar su plan pedagógico y uno para realizar la sistematización de la experiencia investigativa. Se trabaja desde la modalidad de investigación acción, por ser una de las metodologías más adecuadas y propicia en este proceso de formación investigativa.

### 3.9. GIGANTES INOFENSIVOS: LOS TRABAJOS DE GRADO DE LOS ESTUDIANTES DEL CICLO.

**El objetivo de las líneas de investigación es para que la Institución canalice su trabajo investigativo y sea fuerte académicamente en temas puntuales**

La Normal tiene definido sus tres líneas de investigación: Quehacer docente, cuidemos nuestro entorno y comunicarte. Cada línea es alimentada por los proyectos de investigación que realizan los estudiantes del ciclo y los docentes.

El objetivo de las líneas de investigación es para que la Institución canalice su trabajo investigativo y sea fuerte académicamente en temas puntuales. En el caso de la Normal, han pasado cinco años desde que salió la primera promoción, y a la fecha, no tiene un estudio que dé cuenta del desarrollo pedagógico de cada línea. Lo que posee es un volumen considerable de trabajos de grado que a simple vista llaman

la atención por sus títulos y el grosor del documento; pero que al revisarlos con cierto rigor académico, se detectan inconsistencias metodológicas, ligereza en algunas aseveraciones y mínima profundidad en los resultados y conclusiones.

La Normal hasta la fecha no desarrolla una investigación científica en lo educativo, porque desde el inicio se concibió la investigación como la realización de proyectos de intervención en el campo pedagógico; desde allí, el papel del docente es detectar, plantear y ejecutar alternativas de soluciones a los problemas que impiden el normal desarrollo del proceso de enseñanza.

El esquema que emplean los estudiantes del ciclo para realizar las investigaciones es el siguiente: Análisis de una situación problemática (diagnóstico pedagógico), formulación de una pregunta de intervención, planteamiento de objetivos, referentes conceptuales, metodología, propuesta de intervención, análisis y presentación de los resultados.

Desde el anterior esquema, el estudiante del ciclo centra su mirada a problemas prácticos presentados al interior del aula e intenta desde las teorías existentes abordarlos para comprenderlos mejor y reunir, desde el material ya existente, acciones pedagógicas que las plasma en una propuesta de intervención para transformar el problema detectado inicialmente.

La línea de investigación que contiene más trabajos es la del “QUE-HACER PEDAGÓGICO”, debido a que en ésta se relaciona, o toma la esencia del rol del docente y es la parte con la que se tiene mayor contacto a través de todo el proceso de formación. La mayoría están enfocados desde las áreas de Español e Inglés, en preescolar y en cuarto y quinto de primaria; en menor escala se encuentran trabajos de matemáticas, sociales, educación física y educación ética y valores.

### 3.10 LOS ESTUDIANTES OPINAN

Para este punto seleccionamos los estudiantes del tercer semestre del Ciclo Complementario de Formación Docente, porque ellos van más adelante en el proceso y se supone que teóricamente tiene un mejor manejo conceptual sobre el tema. A ellos les preguntamos:

**el profesor presenta el tema, explica su importancia y nos da el texto para leer con unas pautas para trabajarlo**

### 3.10.1. ¿Cómo es una clase de investigación?

Puedo resumirla en lo siguiente: el profesor presenta el tema, explica su importancia y nos da el texto para leer con unas pautas para trabajarlo. Ya sea hacer un mapa mental, un taller o una exposición. A veces hacemos la lectura en clase y hacemos el trabajo que nos dice el profesor; otras veces se hace en la casa.

La clase se caracteriza por ser amena y acogedora, cuando el tema es de interés porque se aprenden cosas nuevas; además hay interacción y participación. Cuando hemos leído participamos activamente, le preguntamos al profesor y él nos responde desde su experiencia y conocimiento, esto nos sirve para nuestra formación como docentes.

Hay otras, que el profesor habla y habla....y casi no captamos el tema, entonces, es monótona y aburridora.

En la clase, el profesor nos da las herramientas necesarias para investigar. Es estratégica, se maneja teoría y práctica. Hay lecturas interesantes.

### 3.10.2. ¿Cómo los evalúa el docente?

El profesor por lo general hace evaluaciones en forma individual o en grupo de dos estudiantes. Tiene en cuenta la participación en clase. Hay evaluaciones de todo un tema y otras parciales llamadas quises. Las preguntas que hace el profesor, en las evaluaciones, son más para que uno reflexione, y diga lo que entendió del tema; son prácticas y puntuales.

Otra forma de evaluarnos es en las asesorías, de acuerdo al ritmo de trabajo que llevemos en nuestro proyecto de investigación. Cuando no llevamos nada nos coloca cero, pero cuando le justificamos lo que hemos hecho nos valora el trabajo objetivamente. Generalmente nos pregunta cómo vamos, qué hemos aprendido, cómo nos sentimos, qué logros vamos teniendo, etc...

Los escritos que tenemos que hacer de nuestro proyecto de investigación, el docente nos los califican, nos hace correcciones y nos explica lo que debemos corregir. También nos califica las socializaciones que hacemos de nuestro proyecto.

**Cuando no llevamos nada nos coloca cero, pero cuando le justificamos lo que hemos hecho nos valora el trabajo objetivamente**



### 3.10.3. ¿Cómo describiría la relación que tiene el docente con sus estudiantes?

- Siempre esta dispuesto a colaborar. Es comprensivo y humano.
- Respetuosa y agradable. Muy Profesional.
- Excelente porque cada vez hay dudas sobre un tema el profesor nos ayuda comprenderlo mejor. Es activa e interactiva.
- Excelente porque atiende las inquietudes de los estudiantes de una manera respetuosa.
- Es una interacción donde hay aprendizaje mutuo.
- Afectuosa, respetuosa. Brinda la orientación necesaria para el desarrollo de las actividades.

### 3.10.4. ¿Cómo define la investigación?

Es curioso ver que ellos presentan una variedad de concepciones sobre investigación, tenemos por ejemplo, que algunos la conceptualizan como una “herramienta necesaria para mejorar la calidad de la educación, o para dar vida a algunas cosas que contribuyen a la construcción de métodos, estrategias, hipótesis y teorías”. Dentro de las definiciones que nos daban, resaltamos algunos verbos que indican las acciones o actividades que debe realizar el investigador: “indagar, conocer, verificar, comprobar, buscar, descubrir y explorar”. Uno sólo dice que es “consultar”.

Es de subrayar que la gran mayoría considera la investigación como un proceso que incluye actividades continuas que permiten solucionar un problema o interrogante o situación determinada.

Otras definiciones que encontramos son:

- Estudio teórico-práctico que se realiza sobre un tema o situación determinada.
- Es un proceso sistemático.

**Dentro de las definiciones que nos daban, resaltamos algunos verbos que indican las acciones o actividades que debe realizar el investigador: “indagar, conocer, verificar, comprobar, buscar, descubrir y explorar”. Uno sólo dice que es “consultar”**

### 3.10.5. ¿Qué sentimientos le ha generado hasta el momento la actividad investigativa?

Consideran que es difícil porque requiere de una rutina, conocimientos previos, conocimiento de lo que se va a investigar; un proceso adecuado y compromiso; pero se vuelve fácil cuando se cuenta con materiales, con el espíritu investigativo y con la voluntad y tiempo.

Para otros estudiantes resulta sencillo investigar; plantean que es algo natural e inherente al ser humano, consideran que es cuestión de querer hacer las cosas, tener interés, entusiasmo, dedicación, disciplina y ganas suficientes, convirtiéndose para algunos en algo divertido. Además, proporciona la posibilidad de aprender cada vez más y es cuestión de tener un orden lógico y conocimientos que permitan acceder a los temas y teorías.

Los estudiantes expresaron sentimientos de: Aprecio, felicidad, amor, deseo de indagar y aprender, satisfacción, confusión, responsabilidad, preocupación, alegría, stress, curiosidad e interés, entusiasmo, curiosidad, cariño, respeto, responsabilidad, autoridad, compromiso, amor, ansiedad, nerviosismo, desespero, incertidumbre y desconfianza.

Cabe resaltar que el sentimiento que se presenta con mayor frecuencia es de el satisfacción al ver el trabajo realizado y la oportunidad de aprender.

## 4. AUTOBIOGRAFÍA DE SERAÍN RODRÍGUEZ CARREÑO:

PROFESOR DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL  
SANTA TERESITA DE QUETAME

### MI FAMILIA

Nací en un hermoso pueblo de Boyacá, Monguí, que por muchos años tuvo el privilegio de ser el más bello de la región. Me bautizaron y me registraron en Mongua. Allí, y en una vereda llamada “duce”

donde viví hasta los cinco años. Luego y gracias a la osadía del hermano mayor nos trasladamos a vivir a Bogotá. Soy el sexto de diez hermanos. Mis padres estudiaron hasta quinto de primaria y luego se dedicaron a trabajar.

Mi padre era el responsable de la economía de la casa; mi madre de la formación y el acompañamiento diario. Ella estaba pendiente de nuestras tareas escolares, aunque no nos ayudaba a realizarlas porque no leía bien, si nos acompañó con su presencia y su motivación a aprender algo más de lo que ella sabía.

Mi padre tenía la costumbre de comprar el periódico todos los domingos y sentarse en la sala a leerlo. Recuerdo que yo leía las tiras cómicas, lo demás no me interesaba; desde ahí mi gusto por leer “historietas”. Alcancé a coleccionar las de “Águila Solitaria” y “Kaliman”; y leer las de “Arandú”, “Porky” y otras que ahora no recuerdo. Todo esto lo hacía a escondidas de papá porque él decía que de esa manera no aprendíamos nada.

Mis hermanos mayores estudiaron unos hasta el grado quinto y otros hasta once; y de los menores: dos son ingenieros civiles, una tecnóloga en sistemas y otra que está estudiando comercio exterior.

Todos estudiamos en los mismos colegios y siempre nos distinguimos por obtener buenas calificaciones. Nos ayudábamos mutuamente y comprendíamos bien las matemáticas, la física y la química. De mis profesores recuerdo al de Matemáticas, física y química. Cada uno con su método didáctico para socializar el conocimiento y un fuerte amor por su disciplina. Los momentos de risa, de explicación teórica, los incentivos, los trabajos extractase y las asesorías grupales caracterizaban estas clases.

Al finalizar el grado once mis profesores, en especial el de Física me motivaba a estudiar esa área y la de Matemáticas, pero hubo dos motivos por los cuales no le obedecí: uno, no contaba con el recurso económico para ingresar a la universidad privada, y dos, mi opción por ir a vivir una experiencia religiosa con la comunidad de los Terciarios Capuchinos.

**Mi padre era el responsable de la economía de la casa; mi madre de la formación y el acompañamiento diario**

## LA EXPERIENCIA RELIGIOSA

Ingresé a la comunidad de religiosos Terciarios Capuchinos en enero de 1988 y me retiré en diciembre de 1992. En la comunidad duré cinco años. Durante ese tiempo estudié tres semestres de Filosofía, cuatro semestres de la licenciatura en Pedagogía Reeducativa y todo lo referente a la vida religiosa: Biblia, catequesis, espiritualidad, oración, vida y obra del fundador; franciscanismo y otros temas propios de la Comunidad Terciaria.

Estuve viviendo como religioso y trabajando como educador en varias casas que tienen los Terciarios a nivel del país. En Manizales, el colegio Técnico san Rafael; en Medellín, Seminario La Estrella; en Bogotá, Escuela de Trabajo el redentor y en Cajicá, en el Centro de orientación Luis Amigó. Estos dos últimos son internados de reeducación. Allí se atiende a jóvenes remitidos por lo jueces de Menores de Bogotá y de Cundinamarca.

**El trabajo con los jóvenes en proceso de reeducación me absorbió tanto que descuidé aspectos importantes como la oración y la vida comunitaria, unido a que el ambiente laboral de estas casas de reeducación no favorecía el encuentro permanente con los otros religiosos**

Al finalizar el año de 1992, decidí dejar la comunidad de los Terciarios Capuchinos, el imaginario de vida comunitaria que me enseñaron y que viví durante los dos primeros años de vida religiosa, se fueron esfumando lentamente durante los tres años siguientes. El trabajo con los jóvenes en proceso de reeducación me absorbió tanto que descuidé aspectos importantes como la oración y la vida comunitaria, unido a que el ambiente laboral de estas casas de reeducación no favorecía el encuentro permanente con los otros religiosos.

También puedo decir que la situación económica de mi familia, en esos momentos no era la mejor; mi papá era el único que sostenía económicamente el hogar pero no puedo decir que era muy juicioso porque le gustaba tomar mucho y lo que le daba a mi mamá no era suficiente para cubrir las necesidades básicas. Mis cinco hermanos mayores estaban casados y respondiendo por sus respectivos hogares; los otros cuatro hermanos menores se encontraban estudiando y con muy pocas posibilidades de encontrar trabajo digno. Tal vez esta última razón, fue la más fuerte para que yo renunciara a la vida religiosa.

Recuerdo con alegría y añoranza ese estilo de vida que me marcó significativamente. Allí aprendí a ser disciplinado, metódico, exigente;

a valorar lo simple y lo sencillo; a quererme como persona, a ver en el otro, un ser humano lleno de potencialidades con la posibilidad de caer pero con el poder de levantarse; a tomar el estudio como un medio de desarrollo personal, a apreciar el esfuerzo del otro; a vivir la soledad sin estar solo, a orar, en fin...muchas otras cosas más que no terminaría por enumerarlas.

Agradezco a la comunidad de los Terciarios Capuchinos toda la formación que me dieron, pues en parte lo que soy en lo espiritual, profesional y ser humano se lo debo a ellos.

## MI TRABAJO DOCENTE

Después de retirarme de la Comunidad, en diciembre 31 de 1992, volví con mis padres. Todo me era diferente. En la Comunidad se vive con un horario: levantada, oración, desayuno, estudio, refrigerio, almuerzo, trabajo, deporte, oración de la tarde, cena y descanso comunitario. Mi nuevo estado de vida ya no tenía que ceñirse por tales horarios. Durante las primeras semanas pensaba en la Comunidad y en las actividades que se estarían llevando durante el día. Unas veces añoraba el estar allá, otras me sentía feliz de estar en casa con mi familia.

El tiempo pasaba y el poco dinero que la comunidad me había dado como apoyo para sostenerme mientras conseguía trabajo, se me estaba acabando. Los contactos que tenía no habían logrado ubicarme laboralmente. Pasé varias hojas de vida en colegios cercanos a donde vivía, para el Área de Religión y recuerdo que la última la pasé al India Catalina; un colegio privado de básica primaria. Allí inicié a trabajar con el grado tercero tanto en la mañana como en la tarde.

Mi experiencia en ese colegio fue gratificante, aunque duré 6 meses nada más, puede captar y valorar la enorme responsabilidad que tienen los maestros del preescolar y la primaria en la formación inicial de los niños. Estoy en deuda con ese colegio porque fue quien me abrió las puertas al mundo de la educación como profesión.

A la par que trabajaba iba estudiando el 5 semestre de pedagogía. Esa doble actividad me costó al principio. Salía de trabajar a las cinco y media de la tarde, luego estudiar a y a preparar clase para el día si-

**Mi experiencia en ese colegio fue gratificante, aunque duré 6 meses nada más, puede captar y valorar la enorme responsabilidad que tienen los maestros del preescolar y la primaria en la formación inicial de los niños**

guiente. Como todo, principiante que aún no domina bien, los temas de las materias me tocaba repasar una y otra vez, ya que mi ética no me permitía llegarle a los niños con cosas improvisadas.

Cada ocho días, en la Universidad, me hablaba con alguno de los religiosos. Ellos me decían que en junio de ese año posiblemente salía un programa de reeducación en Soacha y seguro me ubicaría allí.

Finalizando Mayo ya me había dado la buena noticia. Iniciaba a trabajar en Soacha el primero de julio. Me daban el tiempo necesario para finalizar el trabajo en Colegio India Catalina. Confieso que me dio duro el dejar a los niños: me había acostumbrado a sus gritos, sus quejas, sus miradas, sus excusas, sus risas, sus besos en la mejilla; a las preguntas inocentes pero profundas; al juego improvisado y sobre todo a la ternura de sus rostros. Ya los reconocía, sabía quien era quien y como debería tratarlo. Tengo varios recuerdos con estos niños que no escribiré aquí por no extenderme en el relato.

### MI TRABAJO EN REEDUCACIÓN

En Junio de 1993 inicié el trabajo en Soacha como pedagogo reeducador. En el nuevo programa de los religiosos Terciarios Capuchinos llamado “Club Amigó”. Duré seis años. Mi labor inicialmente se centraba a la orientación pedagógica de los jóvenes que eran remitidos por el Juzgado de Menores y por el defensor de Familia del ICBF. Tenía un horario flexible que me permitía estudiar.

En ese año conocí a Liliana Sarmiento, actualmente mi esposa. Ella fue contratada como tallerista de lúdica para trabajar con los jóvenes. Ella asistía tres días a la semana en las horas de la tarde. Su actitud jovial, el carisma con que hacía su trabajo, su bellaza tanto física como espiritual y su especial don de gente, hicieron que me enamora y siga enamorado de ella. Llevamos 7 años de casados y tenemos una hermosa niña de dos años.

De los seis años que estuve en Soacha, los últimos tres los ejercí en la dirección del programa. Fue una experiencia en la que aprendí a manejar personal, presupuesto, relaciones interinstitucionales y demás actividades propias de un cargo administrativo.

Luego de finalizar la licenciatura en Pedagogía Reeducativa me preguntaba con frecuencia que más estudiar. Me incliné por la Contaduría pública: me gustan las matemáticas y lo referente a los números; y porque varios amigos eran contadores los cuales me decían que las posibilidades labores eran mayores en esa profesión.

Ingresé a estudiar contaduría en la Universidad de la Salle, en la jornada nocturna. Duré dos semestres. En ellos mis mejores notas fueron en Matemáticas y en las áreas relacionadas con humanidades pero las de Economía y Contabilidad, muy regular. No seguí la contaduría porque dos compañeros del pregrado me animaron a estudiar la maestría en Administración y supervisión de proyectos educativos, en la universidad externado de Colombia.

En 1998 culminé satisfactoriamente esta maestría, muy dura porque nos tocó hacer dos proyectos de investigación: uno individual y otro colectivo. Estos dos los trabajamos desde el primer semestre en forma paralela. El trabajo colectivo fortaleció el individual en cuanto al manejo conceptual y procedimental.

## ENSEÑANDO A INVESTIGAR

En 1999, me vinculé a la Universidad Luís Amigó, en la Facultad de Pedagogía Reeducativa, orientando los proyectos de investigación de los futuros licenciados. Mi trayectoria investigativa era mínima con relación a los colegas. Recuerdo que habían dos antropólogos, dos licenciados en educación, no se en qué áreas, pero siempre habían dado investigación en la Facultad; una socióloga con un buen recorrido en investigación, un filósofo recién egresado; y conmigo estaba otro compañero licenciado en Pedagogía con estudios en Filosofía y Teología.

Con este grupo discutimos mucho sobre las líneas de investigación, las formas de hacer investigación de la universidad y sobre la calidad de los trabajos. La mayoría de ellos estaban orientados a descubrir un problema, buscar formas de intervención, evaluarlas y presentar los resultados obtenidos. El formato de presentación era por lo general, el establecido para la investigación positivista, con algunos intentos de salir de este esquema.

**Luego de finalizar la licenciatura en Pedagogía Reeducativa me preguntaba con frecuencia que más estudiar**

**El formato de presentación era por lo general, el establecido para la investigación positivista, con algunos intentos de salir de este esquema**

En la universidad duré dos años, trabajaba solamente los días sábados. Me correspondía atender algunos semestres en la sede de Bogotá y en Villavicencio. El trabajo fue exigente y abundante, pues fuera de orientar metodológicamente los proyectos me correspondía asesorarlos en lo temático, lo cual implicaba un esfuerzo mayor por la cantidad de trabajos que existían por curso.

Me retiré porque estaba cansado, había descuidado mi hogar y lo que recibía económicamente no justificaba seguir en ese desgaste. Resalto que fue una etapa de aprendizaje, y por ello estoy agradecido con la Universidad.

### MI EXPERIENCIA LABORAL EN AL NORMAL

No seguí trabajando con los Terciarios Capuchinos desde el 2001, debido a problemas con la persona que ocupaba la dirección ejecutiva del programa. Por esos días me encontraba sin empleo, y no quería volver a dar clase de metodología de investigación por tener que asesorar trabajos. Pero los gastos fijos me obligaron a aceptar esa opción en la Normal de Quetame.

La metodología que empleaba la Normal para la clase de investigación era muy similar a la de la universidad Luis Amigó: un docente para varios grupos y cada grupo con 10 o 12 trabajos de investigación. Mi experiencia anterior en la universidad me decía que por ahí no era el camino que se debía seguir si realmente se quería buenos trabajos de investigación. Pero el sistema así lo había diseñado; todo por ahorrar y economizar.

Me correspondió orientar la investigación a los estudiantes del ciclo complementario de formación docente que en ese momento cursaban el segundo y el tercer semestre.

Los del tercer semestre, me contaron que habían tenido conmigo tres maestros, cada uno con su filosofía y su visión de investigación muy distinta. Los estudiantes estaban muy confundidos al igual que yo. No sabíamos qué hacer. Cuando revisé el plan curricular que habían seguido mis anteriores colegas encontré los lineamientos que la



universidad de Cundinamarca había establecido y traté de orientarme por ellos pero no me resultó.

Decidí hechar mano de mi experiencia docente y de mis pocos conocimientos en investigación. Reflexionando ahora comprendo que una cosa muy distinta es hacer investigación para optar por un título y otra cosa es estudiar disciplinarmente para enseñar a investigar.

Lo que yo había aprendido durante mi actividad investigativa en la licenciatura y en la maestría no garantizaba que tuviera un manejo didáctico y conceptual sobre el enseñar a investigar. Si bien, en la universidad Luis Amigó, cuando orienté la investigación, aprendí algunos elementos metodológicos en la enseñanza de la investigación, estos no eran suficientes para afrontar esta nueva realidad a la que me enfrentaba

Desde mi vinculación a la Normal para orientar el Área de Investigación, he tenido días muy felices que me han hecho sentir pleno y realizado con la enseñanza. Tal vez en esos días, mi estado de ánimo y el de los estudiantes, el tema de la clase y el clima del salón influyeron para que la clase me saliera bien. Pero hay otros días que me siento “fuera de lugar” queriendo trabajar en algo distinto a la educación. Hay días que pienso y me pregunto por qué me correspondió enseñar a investigar? y siento el deseo de orientar otra materia que no implique proyectos investigativos. Pero en fin, esto es lo que hago.

Generalmente sigo una programación que la pienso iniciando los semestres. Desde el 2001, no he podido unificar o estandarizar las lecturas que debo seguir con los estudiantes, siempre las renuevo o les cambio el orden dentro de la programación. Mis textos de base son:

- Muñoz giraldo, José Federman., et al. Cómo desarrollar competencias investigativas en educación.
- Perez Serrano, Gloria. Investigación cualitativa: retos e interrogantes.; de M. Williams, Joseph. Et al. Cómo convertirse en un hábil investigador.
- Mendez A, Carlos Eduardo. Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación.
- Araceli de Tezanos. Una etnografía de la etnografía.

**Reflexionando ahora comprendo que una cosa muy distinta es hacer investigación para optar por un título y otra cosa es estudiar disciplinarmente para enseñar a investigar**

**Mis clases por lo general mantienen el esquema teórico práctico, es decir, les doy a los estudiantes un documento y un taller para que hagan una lectura activa**

- Goetz, J. P. Y Lecompte, m. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.

- Y este año inicié con el texto: tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. De Rodrigo Parra Sandoval, Francisco Parra y Mónica María Lozano.

Asumo la clase como una oportunidad para ir construyendo un currículo especial para el Área de Investigación, por eso, no me limito a seguir la programación establecida sino que de acuerdo al ritmo del grupo y su necesidad conceptual introduzco y saco lecturas de la planeación. Lo hago porque todos los grupos poseen una particularidad que los hace únicos.

Mis clases por lo general mantienen el esquema teórico práctico, es decir, les doy a los estudiantes un documento y un taller para que hagan una lectura activa. Las preguntas del taller son las que hacen de esta actividad algo dinámico. Luego, se hace la socialización del tema y posteriormente coloco trabajos prácticos para reforzar el manejo conceptual del tema.

Me gusta trabajar la actividad de las asesorías porque me permite conocer más el grupo, tener un control cercano de su trabajo, dar una orientación más puntual y acorde a la necesidad del grupo. Esto es algo que se debe trabajar con mayor intensidad en las Normales.

## CONCLUSIONES

La Normal posee un plan curricular para el área de investigación que está estructurado desde el grado noveno hasta el cuarto semestre del Ciclo Complementario de Formación Docente. Se percibe una secuencia lógica en las temáticas que presenta pues apunta a crear en el estudiante la concepción de investigación como algo cercano a ellos y no tan distante.

En el PEI de la Escuela Normal, se encuentran algunas reflexiones en torno a la investigación formativa que permiten deducir la intensionalidad de la misma, pero no existe un capítulo dentro del que se es-

tablezcan las políticas institucionales en torno a la investigación como eje transversal, dinamizadora de las prácticas pedagógicas y promotora de la escritura, la reflexión y la crítica en los maestros formadores y en formación inicial.

El liderazgo administrativo en relación con lo académico y pedagógico es débil, lo cual repercute desfavorablemente en la articulación de los procesos investigativos tanto en los estudiantes del ciclo como de los maestros de la Normal. Los espacios formales para el encuentro entre docentes que lideran o que trabajan proyectos en común, no se ha establecido, afectando de manera significativa el avance crítico en el discurso oral y escrito de los mismos.

Fortalecer el grupo de docentes responsables de implementar la revista institucional apoyándolo con las condiciones necesarias de tiempo y recurso.

En la Normal existe un manual de formación y procedimiento para el Área de Investigación, aprobado en consejo académico pero la parte referida a la administración de la investigación no se materializa en la Institución.

Los trabajos de grado de los estudiantes del ciclo evidencian un proceso de intervención pedagógica a través de actividades en procura de transformar realidades detectadas en el aula de clase. Se percibe que la reflexión sobre la efectividad de dichas actividades, en algunos proyectos es débil.

No existe un documento que dé cuenta del desarrollo que ha tenido las líneas de investigación en estos cinco años de vigencia.

## RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Establecer en la programación anual de la Institución, encuentros mensuales de docentes para el diálogo, la sistematización y la socialización de los proyectos de investigación.

Se propone que para desarrollar la política, el consejo directivo de la Institución movilice el rubro establecido para proyectos, y establecer

**Se propone que para desarrollar la política, el consejo directivo de la Institución movilice el rubro establecido para proyectos, y establecer criterios que permitan la financiación de la investigación**

criterios que permitan la financiación de la investigación. Para operacionalizar dicho presupuesto la Normal debería diseñar estrategias administrativas que permitieran a los maestros interesados articular el ejercicio de la docencia con el oficio de investigar. Pues dichos maestros serían los responsables de liderar y gestionar todo el programa de investigación, y sus producciones intelectuales serían socializadas en eventos “institucionalizados” anualmente.

Desarrollar las estrategias del proyecto “Chispas investigativas”, para la financiación de los proyectos de investigación tanto de los estudiantes del ciclo como de los docentes de la Normal.

Establecer temas puntuales de investigación, dentro de las líneas de investigación que posee la Normal, para que docentes y estudiantes realicen procesos investigativos en torno a ellos. De esta manera, se lograría ir acumulando reflexiones críticas actuales en temáticas propuestas por la Institución.

Ejecutar el plan de incentivos para docentes y estudiantes, de tal manera que redunden en producciones intelectuales con aportes significativos a la tradición pedagógica de la Normal.

Convertir la sustentación de los proyectos de grado de los estudiantes del ciclo en un evento académico de escala Municipal para ir traspasando las fronteras de la Normal. Hacer de este evento una excusa para ir posicionando la Normal como líder real de los procesos académicos del municipio y de la región. Por ello, a este evento deberían asistir estudiantes del ciclo, profesores y autoridades del municipio.

El espacio físico de la biblioteca requiere de una ampliación y remodelación que favorezca un ambiente de estudio, concentración y trabajo.

## REFERENCIAS

- Hurtado de Barrera, J. (2004). *Cómo formular objetivos de Investigación*. Bogotá: colección Holos Magisterio.
- Maldonado, C.. *Contrapuntos de investigación*. Bogotá: kimpres. 2001

- Ministerio de Educacion Nacional. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas Normales Superiores. Documento macro*. Bogotá..
- Parra, R.; Parra, F. y Lozano M. (2006). *Tres Talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: convenio Andrés Bello.
- Quintana, J. (2.000). *Competencias: Plan de estudios y metodologías para el desarrollo de procesos de pensamiento*. Bogotá
- Rodriguez, S. Una reflexión sobre la investigación de los maestros-estudiantes en la escuela Normal de Quetame. En: *Huellas Pedagógicas: Revista de las Escuelas Normales de cundinamarca*. No 1 (julio del 2003).



# CAMINADO HACIA EL HORIZONTE

## LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA

### INTRODUCCIÓN

**E**n gran parte el avance de la humanidad se debe a los procesos investigativos que se han desarrollado a través de la historia; siempre ha habido quien observe, registre, analice, interprete, compare y saque conclusiones que pone a juicio de los demás, quienes lo enriquecen, lo complementan, vuelven a experimentarlo; así de generación en generación se fueron encontrando regularidades y leyes que una vez comprobadas originaron y desarrollaron las diferentes ciencias.

Con la aprobación de la ley 115, desde la cual se propuso que la escuela asumiera con autonomía sus procesos de formación y permitía abrir un mundo de posibilidades para que las instituciones buscaran el mejor camino para contribuir al desarrollo y escribieran sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), se vislumbraron las posibilidades de aplicar los procesos investigativos en educación y especialmente en las instituciones formadoras de maestros; pero una vez aprobada la ley no demoraron en aparecer los decretos y las leyes, por parte del gobierno, que buscaron recortar la libertad de cátedra y la construcción curricu-

#### *Autores:*

ASTRID TORCOROMA  
BARRERA LOBO  
CLARA INÉS LEÓN  
SUÁREZ

#### *Colaboradoras:*

BEATRIZ ABRIL  
BONNETT  
DANNA ALEXANDRA  
PAREDES JÁCOME  
DIANA MARCELA  
ÁLVAREZ ROJAS  
LEIDY JOHANA  
ÁLVAREZ SÁNCHEZ  
MARÍA ISABEL PÉREZ  
LOBO  
MARLY CONSUELO  
CARRASCAL JULIO  
MERLY YURANY  
RAMOS CARREÑO  
MILEIDY JIMENA  
CARREÑO MANZANO  
YEINA PAOLA  
RODRÍGUEZ  
YESENIA PAOLA  
GÓMEZ JÁCOME  
YURY TORCOROMA  
TORRADO QUINTERO

lar autónoma. Sin embargo aún quedan algunos apartes de la ley que permiten a los maestros inquietos continuar en la lucha por una educación nacional, científica y al servicio del pueblo.

Dentro de estas concepciones, se encuentra la investigación como un camino para mirar una realidad, analizarla, interpretarla y proponer algunas soluciones; este papel asumido por las Escuelas Normales Superiores le permitirá al cuerpo educativo encontrar caminos para conocer la realidad de la escuela y plantear transformaciones tanto en la pedagogía como en la concepción de vida de las comunidades.

Con el interrogante de ¿Cuáles han sido los contenidos, el funcionamiento y los resultados de los cursos de investigación en cuanto a capacidad científica y capacidad de servir al maestro para comprender el contexto social en que trabaja? Y seguros de la importancia que tiene la investigación en el desarrollo de la ciencia y en la gestación de procesos de cambio, los maestros de diez normales, convocados y apoyados por el Programa de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional, se dieron a la tarea de mirar hacia adentro sus planes, métodos y resultados para profundizar en los cambios que sean necesarios y lograr crear “Diseños Curriculares en Formación Inicial de Maestros”.

Fruto de este trabajo, la Escuela Normal Superior de Ocaña, en este escrito trata de condensar la información recogida sobre el modo como el docente y la institución ha asumido la responsabilidad de la investigación.

En el primer capítulo se presenta la autobiografía de la docente que ha venido desarrollando los cursos de investigación con los estudiantes del Ciclo Complementario, donde muestra quién es, como llegó a ser maestra de investigación, cómo trabaja con los estudiantes y las expectativas que la acompañan. A renglón seguido, se presenta la transcripción y su correspondiente interpretación a una clase filmada a la profesora con los estudiantes de primer semestre; luego se resume una entrevista concedida por los estudiantes sobre la experiencia de la filmación, sobre la planeación y preparación de la docente, sobre las concepciones de investigación y evaluación; como un complemento a esta información se resume la entrevista a estudiantes de tercer semes-



tre quienes tienen mayor visión de la materia y del maestro; como un cuarto aspecto, se relacionan las expresiones y análisis que los egresados hacen de lo que recuerdan fue su experiencia investigativa en la Escuela Normal Superior.

En el segundo capítulo, con el objetivo de hablar de la cultura investigativa en la Escuela Normal Superior de Ocaña, se resumen las concepciones que tienen los docentes sobre la investigación y las explicaciones de por qué se hace lo que se hace; esta información fue recogida mediante conversatorios en grupos pequeños de maestros. Se complementa la visión de la cultura investigativa, con una síntesis de algunos de los trabajos de investigación realizados por los egresados del ciclo complementario.

El tercer capítulo, da cuenta del análisis y la interpretación que adelantó el equipo que desarrolló este trabajo; plantea algunas conclusiones que después de leer y releer la clase y analizar los conversatorios, resumen el pensar investigativo de la Escuela Normal Superior de Ocaña.

Este informe termina con algunas recomendaciones que se hacen pensando en que cada día la Escuela Normal Superior debe acercarse más a una verdadera cultura investigativa, practicando procesos científicos que enriquezcan la pedagogía y transformen la escuela.

No se puede terminar, esta introducción sin dejar de señalar que en las Escuelas Normales Superiores se ha trabajado con las uñas, que el gobierno ha acomodado la ley 115 y dictó el decreto 3012 sin consultar la base normalista y sabiendo que la investigación y la práctica pedagógica requiere de recursos humanos y económicos; en la mayor parte del país se les da el mismo trato que a un colegio de bachillerato. Ojalá que este trabajo además del compromiso que le exige a los docentes, comprometa al Ministerio de Educación Nacional a responder al trabajo silencioso y paciente que hacen los maestros, legislando a favor de la Escuelas Normales donde se les deje espacios, dineros y recursos humanos para que la calidad no dependa de dos factores únicamente: el maestro y la escuela si no que también existan políticas educativas y recursos económicos.

## EL DOCENTE DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA

Se va a hablar del docente que ha estado al frente de los cursos de investigación, porque consideramos que la investigación debe partir del conocimiento de las expectativas, deseos, triunfos y debilidades de uno de los protagonistas del proceso investigativo, con el fin de descubrir y sacar lecciones de vida y aprender incluso de su historia. A nivel de las diez normales, es importante valorar el esfuerzo y el trabajo que muchos docentes en medio de las dificultades y a veces en medio de la poca información que poseen, han desarrollado planes y proyectos buscando crear la cultura de investigación.

Para dar a conocer el trabajo de orientación y seguimiento que desarrolla el maestro de investigación, se cuenta con cuatro instrumentos recogidos en las aulas de Escuela Normal: la autobiografía; la filmación y correspondiente transcripción de una clase con los estudiantes del primer semestre; entrevista a los estudiantes donde se filmó la clase y a los Maestros Superiores egresados a partir del año 2000

### AUTOBIOGRAFÍA

Mi seudónimo en éste escrito será María Josefina, es un nombre que aparece en mi vida y lo agrego a muchos nombres femeninos Anita María Josefina, así le digo a una amiga que se llama Ana, al nombre de mi hija le anexo el “María Josefina”. De dónde aparece, no lo sé. Nací en la capital de esta Colombia, país en vía de desarrollo y dominado por los gringos pero excepcionalmente acogedor, rico en productos de todos los climas, de gente amable, sencilla, buena y con ganas de progreso.

Mi hogar primario está conformado por dos boyacenses de pura cepa, echados para adelante, que no se arredran ante las dificultades, progenitores de 7 hijos, tres hombres, cuatro mujeres, de las cuales soy, “la más juiciosa” en el estudio, según dice la familia, no estoy segura del juicio pero si, creo ser, la más dedicada y obsesionada por el aprendizaje, por saber cada día más, por no dejarme doblegar por las dificultades. Si no tenía libros, las tardes, las noches y los fines de

semana, eran poco para irme a la biblioteca o a la casa de las amigas a consultar y a desarrollar todo lo que el colegio pedía. Cuando terminé quinto de primaria, mi mamá solicitó cupo en la Normal de las Hermanas de Nuestra Señora de la Paz, porque ellos querían que fuera maestra. A mi también me gustaba la idea, porque haciendo memoria mi juego favorito era ser maestra, dar órdenes y enseñar. Ese año no pasé el examen que le hacían a las alumnas que venían de otras instituciones; pero mi mamá convencida de que lo mejor era la Normal, me matriculó nuevamente en quinto de primaria en lo que se llamaba la Anexa, algunas veces yo le protestaba porque yo no había perdido el año, pero ella volvía y me recalca que era para que pasara a la Normal sin examen. Ese quinto fue un año de excelentes, porque ya sabía muchas cosas; el bachillerato lo inicié sin dificultades, pero en segundo, hoy séptimo, me fue muy mal, perdí dos materias y media, pero no perdí el año, ¡Un descuidito!. Terminé la Normal con lujo de detalles, fui premiada como la mejor practicante de ese año.

Me vinculé al magisterio del Distrito Especial e ingresé a la Universidad Nacional a estudiar licenciatura en Matemáticas, siempre me gustaron y deseaba ser maestra de esa área. Pero en esos años la Universidad toma el lugar que debería tener en el país, y se da el movimiento estudiantil más importante de las últimas décadas y el gobierno no duda en cerrar el claustro, en mayo da por terminado el primer semestre de ese año para reiniciarlo a mediados de agosto.

Al terminar el siguiente año, se da una reforma del pensúm académico que obligó a los estudiantes, que necesitábamos trabajar para sostenernos en la Universidad, a recibir máximo dos materias por semestre, porque las demás eran cuadradas en la misma jornada del trabajo, (en el Distrito era muy difícil cambiar de jornada) así duraríamos ocho o diez años cursando una licenciatura. Por otro lado, el movimiento estudiantil había despertado en mí el gusanito de la inconformidad y empecé a interesarme por la política, por un movimiento que no fuera de extrema izquierda pero que tampoco fuera el Partido Comunista, fue así como me vinculé al Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario – MOIR, movimiento que ya había iniciado una campaña de desplazamiento a las zonas campesinas y de poco desarrollo político, para empezar a echar raíces. Mi licenciatura la veía más lejos cada vez,

mi desarrollo político podía ser mayor en otras regiones y para llenar la copa aparece alguien que me mueve el corazón, era el aspecto de mi vida que menos me preocupaba, pero llega él y hace que me interese. Por consiguiente se unen tres aspectos y decido dejar la Universidad, la familia y el trabajo para “descalzarme”<sup>44</sup> hacia Cúcuta - Norte de Santander. No fue una decisión fácil, mi familia era, es y seguirá siendo un eslabón muy importante en mi vida, ellos me dan todo el afecto posible, me respetan y siempre han tenido en cuenta mis opiniones, me dolía dejar a mis papás, pero a la vez sentía la necesidad de buscar otros rumbos a mi manera de pensar, a mis expectativas, siempre tuve presente que en Cúcuta encontraría un empleo de acuerdo a mis características, y la perspectiva de tener una persona por quien sentía un afecto diferente al familiar, me ayudó a tomar la decisión. No me arrepiento de ese paso y aunque mi familia me sigue haciendo falta, pienso todo el tiempo en mis padres, recurro a mis hermanos en momentos de dificultad, pero la seguridad conseguida en el trabajo, la justicia de la línea política, la felicidad en el matrimonio y los éxitos de mi hija demuestran que fue una buena decisión.

Después de algunos meses de estar en Cúcuta, me vinculé laboralmente en un colegio privado, como profesora de Lengua Castellana, otra área que me gusta mucho y que la pude profundizar con mayor facilidad por medio de auto-capacitación, en Bogotá me desempeñaba en primaria y en Cúcuta inicié mi carrera en bachillerato, empecé a leer, a asistir a cuanto curso, seminario y encuentro podía y logré escalafonarme con especialización en Idiomas. Venía muy entusiasmada y contenta en lo privado porque los grupos eran poco numerosos y era apreciada por las directivas y los muchachos, pero mi deseo siempre fue trabajar en el magisterio oficial porque además de tener una estabilidad garantizada, podía desarrollar mi trabajo político; para vincularme al magisterio del departamento tuve que volver a ser profesora de primaria.

Al ingresar a la nómina del departamento la situación mejoró y con la tranquilidad económica decidimos mi esposo y yo traer al mundo una hija, quien desde ese momento ha sido y sigue siendo motivo de orgullo y satisfacciones.

---

44 La política de los Pies Descalzos es el nombre que tomo la directriz del MOIR, para extender su influencia por el Territorio Nacional.

Después de cinco años de permanecer en Cúcuta y cuando mi pequeña Estrellita tenía un añito nos trasladamos a Ocaña por cuestiones de trabajo y de política de mi esposo, digo de mi esposo porque, dicho sea de paso, yo pertenezco al MOIR, defiendiendo sus postulados pero apenas soy una militante porque las ocupaciones laborales y hogareñas no me han permitido llegar a ser un cuadro político; he tenido que sacarle tiempo a la lectura y al conocimiento pedagógico, abandonando a veces, el trabajo político.

Al tiempo que atendía a mi hija, al trabajo pedagógico y político, decidí obtener mi licenciatura, esperé y esperé para continuar con la línea del Español pero nunca llegó el programa que estaba esperando; me tocó licenciarme en Supervisión Educativa y especializarme en metodología del Español y la Literatura, estos dos títulos me ayudaron a encontrar el camino de la investigación y hacer de ella una inquietud porque siempre he pensado que el aula de clase es un laboratorio donde se pueden descubrir muchos caminos para llegarles a los niños. Además, si este país necesita una educación científica y al servicio de todo el pueblo, necesitamos empezar a mirar científicamente el aprendizaje.

En Ocaña, me desempeñé inicialmente en una escuela de la zona marginal de la ciudad, trabajé en todos los grados de primaria, siempre intentaba registrar y hacer seguimiento del aprendizaje, pero nunca logré dar el paso a la interpretación; los problemas de aprendizaje y las dificultades que presentaban los estudiantes de esa escuela, me llevaron a mirar qué opciones había para ayudar a estos pequeños y fue ahí cuando se presentó la oportunidad de realizar un curso programado por el MEN, sobre el resultado de las aulas remediales –aulas que se habían creado 15 años antes para tratar a la población discapacitada y con dificultades en el aprendizaje.- en este taller me enteré de la realidad: Las conclusiones del estudio sobre los resultados de dichas aulas no eran satisfactorios y estaba comprobado que allí no se resolvían los problemas.

En éste evento tuve ocasión de conversar con la profesora del Aula Remedial de la Normal Superior, quien quería regresar al aula regular y necesitaba una persona que se hiciera cargo del programa que ella venía desarrollando, yo le comenté que estaba en ese encuentro porque

quería iniciar el trabajo de Apoyo Pedagógico en la Institución que me había albergado durante más de 8 años, además, no tenía las palancas políticas que siempre se han necesitado para los cambios de institución, este taller fue en septiembre, y el resto del año lo trabajé en el lugar de siempre.

La sorpresa a finales de ese año, fue una llamada de la rectora de la Normal diciéndome que había logrado que me trasladaran a la Institución como maestra de Apoyo Pedagógico, no sé cómo lo haría pero a los pocos días me llegó la resolución comisionándome para la Normal Nacional para Señoritas, Hoy Escuela Normal Superior de Ocaña.

La preocupación de llegar a la Normal fue grande, siempre me imaginé que los maestros leían más que los de las demás instituciones educativas, por lo tanto esas vacaciones las pasé leyendo todo lo que conseguía sobre pedagogía, intentaba adivinar qué estarían leyendo los maestros normalistas y para el trabajo que iba a realizar, me devoré los libros del convenio Andrés Bello sobre “Dificultades de aprendizaje en la lecto - escritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica”, las investigaciones de Emilia Ferreiro y de Ana Teberosky; los libros y programas de primer grado. Llegar a la Normal era, para mí, un reto intelectual.

Pero el almendrón al interior no era ni parecido a la imagen externa, había resistencia a los cambios y apatía por el estudio colectivo, las sensibilizaciones que hicimos, la profesora saliente de Apoyo Pedagógico y yo, eran aceptadas por muy pocas personas de la Básica Primaria; la Básica Secundaria y la Media siempre las escucharon como algo que debía hacer la primaria y nada más; en varias ocasiones hubo burlas, comentarios mal intencionados y desobligantes.

Sin embargo, la profesora que había entregado el aula remedial pidió el grado primero y convenció a la compañera que le tocó el otro curso para que iniciáramos el programa desde otra mirada en lectura, escritura y matemáticas. Transformamos el programa, elaboramos proyectos de aula y rompimos con los métodos globales y analíticos de enseñar a leer e iniciamos un enfoque social con estrategias que algunos consideraban constructivistas pero nunca nos identificamos con el modelo que ya estaba de moda. Durante ese año, terminamos

sólo dos profesoras porque una de las compañeras se enfermó y tuvo que abandonar el grupo, la docente que lo recibió se negó a aceptar las nuevas actividades.

Durante cinco años estuvimos la profesora ex-aula remedial y yo, tratando de explicar a una y otra maestra la necesidad de mirar otras alternativas que nos ayudaran a limitar el número de niños con dificultades. Logramos acercar a 5 maestras, dos de preescolar y tres de Básica Primaria con quienes fuimos adelantando toda una propuesta para realizar un aprendizaje globalizado, vinculado a la vida de los niños e intentamos hacer investigación, mirando las actividades que mejor resultado nos daban y corrigiendo aquellas que veíamos que los niños no desarrollaban con agrado y / o no se lograba el aprendizaje.

Los estudiantes que habían seguido éste proceso cuando llegaron a sexto grado, tenían la costumbre de leer, todo material escrito les parecía importante; del periódico y de las revistas tomaban artículos para sus clases, pero allí se perdió esa costumbre porque los profesores de secundaria no vieron la posibilidad de manejar el aprendizaje de sus áreas de manera diferente, “el tiempo no alcanza para atender las inquietudes de treinta estudiantes y yo debo cumplir con el programa”, fue la expresión que todo el tiempo estuve oyendo después de haber gastado tres días hablando y planeando un proyecto de diagnóstico que nos ubicara en lo que traían los estudiantes y los ajustes que se podrían hacer; en esos días de estudio y profundización ningún docente dijo nada, pero así mismo nadie lo puso en práctica” lo más positivo que alcancé a escuchar fue... ” Los estudiantes de sexto lo único que sabían era escribir cuentos y eso de poco sirve”... Oír esta expresión y observar la actitud de los maestros frente a algo diferente, demostró en ese momento que cinco años de incansable insistencia en mirar otros aspectos, en considerar los proceso de aprendizaje de los niños como algo por explorar, conocer y transformar, no habían permeado la mente casi de nadie, que a pesar de que en primaria había resistido la crítica permanente, las ofensas personales, la indiferencia y todas las manifestaciones de rechazo que puede idear el colectivo y de haber logrado que 56 estudiantes terminaran su primaria, con un interés por leer más que en años anteriores, con ganas de aportar ideas, con una capacidad argumentativa iniciada... me demostró con creces que los

maestros de la Normal no eran diferentes a los de otras instituciones y que era necesario otra estrategia para que se abriera el espacio para la lectura y la confrontación entre los docentes

En mi sexto año de permanencia en la Normal, trabajamos con la profesora de siempre, las demás decidieron seguir sus propios proyectos, iniciamos nuevamente el camino de la enseñanza de los conocimientos básicos con diferentes estrategias, pero ya sin la angustia de lograr la vinculación de otras personas, porque ya habíamos agotado todos los recursos: cada final de año, a los docentes que les correspondía primero y segundo les escribía una tarjeta invitándolos a realizar un trabajo diferente, explicaba que no era necesario romper todas las actividades que se hacen desde siempre, solamente buscábamos otros caminos y la experiencia que habíamos adquirido en los años anteriores, nos serviría para colaborarles con ideas y si era necesario con algunas actividades prácticas, pero nunca recibí una respuesta, o mejor... si la recibí: “Voy hacer algunos ajustes al trabajo y si la necesito yo le aviso”. La profesora ex-aula remedial señalaba en cada reunión de profesores que los cambios en una institución necesitaban del concurso de todos, que una sola o dos maestras trabajando de modo diferente era desgaste de energía y de recursos, que lo importante sería el compromiso de todos para alcanzar a demostrar si una estrategia mejoraba o no el aprendizaje; todo ese discurso quedó en las paredes de los salones donde se hacían las reuniones.

Con el proceso de aplicación de la ley 115 me integré a los grupos de reestructuración de la Normal y allí colaboré en el trabajo de elaboración del Proyecto Educativo Institucional – PEI, conocí de cerca los diferentes estamentos de la Normal, elaboramos cuestionarios y encuestas para la auto evaluación, intentamos reestructurar el plan de estudios, se hizo una propuesta diferente de práctica pedagógica y se logró avanzar para la acreditación previa, nos aprobaron el Proyecto Educativo Institucional con nota de sobresaliente, fue considerado entre los cien mejores del país. Con el tiempo dedicado a éstas actividades y alejada de los estudiantes de primaria abandono la propuesta que venía impulsando y me dedico a acompañar únicamente a dos docentes que tenían los grados 3° y 4°.



No puedo dejar de mencionar que durante estos años también trabajé como acompañante de varios docentes de otras instituciones, se hizo la propuesta de laborar de modo diferente en los preescolares de la ciudad, durante algunos meses se adelantaron trabajos colectivos y estudio de documentos de diferentes autores; organizamos de manera autónoma el plan de estudios basado en las dimensiones de la persona: fue una época de enriquecimiento pedagógico y de discusiones para mejorar el trabajo.

Al lado de este trabajo se conformó un grupo de maestros para profundizar sobre el desarrollo de los procesos lectores, nos reuníamos una vez por semana, eran encuentros teórico-prácticos, realizábamos actividades de lectura para diferentes grados, este ejercicio lo hicimos conjuntamente con algunos docentes de la Normal de Ocaña, otros de la Básica Primaria de la Presentación, de la Escuela Milanés y de la Escuela Normal Superior de Río de Oro (Cesar), con la asesoría y el acompañamiento de la profesora María Teresa, conocedora de estos temas; estas actividades se mantuvieron hasta cuando los procesos institucionales empezaron a exigir la presencia de los docentes en las jornadas de la tarde y el tiempo de cada uno se redujo al máximo.

A mediados del año /99 la rectora me propuso completar el trabajo de asesoría a las 2 o 3 maestras de primaria con las clases de investigación del Ciclo Complementario. La idea me pareció interesante porque la investigación para mí, es un requisito indispensable para lograr verdaderos cambios en educación y en otros campos. Sentí una alegría, además por que podía trabajar con jóvenes que hacía ya unos dos años que los trataba de lejos, en los cursos de nuevas visiones pedagógicas que trabajaba con ellos durante una o dos semanas al año; con este argumento asumo la responsabilidad de la investigación en el Ciclo Complementario y con los pocos elementos que me había dado la Universidad en el postgrado, me arriesgo a orientar a los futuros maestros.

Aceptar la investigación del Ciclo Complementario era pensar en una actividad diferente, enriquecedora, pero que no tiene mucha acogida entre muchos maestros porque implica un mayor trabajo y mientras el maestro tenga que buscar otras fuentes de ingreso, toda actividad

que le demande tiempo “extra”, no la va aceptar de buen agrado. Otra cosa bien diferente es el trabajo en los países avanzados donde el maestro tiene las 24 horas del día para pensar en educación porque tiene resueltas sus necesidades básicas y el salario le alcanza sin necesidad de las extras.

El primer encuentro con estudiantes mayores, fue apenas de conocimiento y de lectura de unos anteproyectos que ya habían elaborado, “La drogadicción en Ocaña”, “El noviazgo y las relaciones sexuales antes del matrimonio”; “La moda y su incidencia en la juventud”. Lo primero que hago es conversar con los estudiantes de la necesidad de mirar los procesos educativos porque la investigación en la Escuela debe ayudarnos a conocer la realidad educativa para formular propuestas que lleven a transformarla. Equivocadamente por la inexperiencia, no vi la posibilidad de reducir los temas que ya habían escrito, a la vida de la Escuela Normal y no a nivel de Ocaña.

Iniciar el proceso de investigación con otra visión, después de semestre y medio de trabajo, creó inconformidad en los jóvenes y el desarrollo del proceso se inició con dificultades, convencerlos de la importancia y necesidad de la observación, del registro y del análisis de una realidad de la escuela chocaba, con la concepción que ellos traían: en investigación bastaba aplicar unas cuantas encuestas, tabularlas y entregar el informe escrito; por lo tanto el proceso de observación, registro, análisis, socialización de resultados obtenidos y formulación de propuestas era “complicarles la vida”

Inicié, elaborando un programa, siguiendo los métodos de investigación que todos conocemos, con la primera promoción trabajé dos semestres, el primero (tercero en la carrera) se dedicó a leer y entender la formulación de un problema de investigación, se profundizó sobre la formulación de objetivos y la importancia de la investigación en educación, de manera teórica y el segundo (último para los estudiantes), en una completa maratón, se adelantaron proyectos donde se acomodaba un problema escolar, y le daban solución por medio de guías de trabajo, que en su gran mayoría lograron aplicar al tiempo con la práctica docente.

La experiencia con la primera promoción fue muy estresante, y cometí un error al aceptar un grupo que ya venía con otras ideas de investigación y nunca habían hecho la diferenciación entre un acto pedagógico y un acto pedagógico como parte de una investigación; en este último es fundamental recordar los indicadores que voy a observar para confirmar la pregunta o para encontrar causas o consecuencias de algo, mientras que el acto pedagógico busca solucionar únicamente problemas de aprendizaje bien sea enseñando al estudiante o como se dice ahora, acompañándolo en el desarrollo de sus procesos.

En la segunda y tercera promoción, los dos primeros semestres los dedicamos a leer y a conocer algunos elementos básicos de la investigación, conocer de dónde y cómo surgen las preguntas; los instrumentos necesarios para recoger la información, cómo elaborarlos, aplicarlos e interpretarlos; las diferentes metodologías que se pueden utilizar. Iniciando el tercer semestre se formulaba una pregunta y se organizaba el trabajo; durante estos dos años hubo el problema de no exigir claridad y precisión en la pregunta escrita y me confié en las explicaciones que daban oralmente, así empezamos a elaborar y aplicar instrumentos, algunas veces se registraba y otras no, por lo tanto cuando se fue a escribir el informe final, algunos instrumentos no respondían las preguntas que inicialmente se habían hecho, otros proyectos partían de un supuesto negativo y cuando se recogía la información el supuesto era falso y les tocaba reacomodar la información, por lo tanto la escritura fue una tortura para los maestros en formación y un exceso de trabajo para el maestro.

En los últimos años la planeación ha cambiado. En el primer semestre se hace un estudio compartido de los elementos claves de metodología de la investigación y algunas prácticas de observación, que es el capítulo en el que hago mayor énfasis porque me parece fundamental; es importante recuperar la capacidad de “mirar en detalle” porque desafortunadamente a medida que las personas crecemos vamos perdiendo la capacidad de observar, rescatarla en los maestros en formación me parece clave para que les sirva en su práctica profesional.

Desde primer semestre se trabaja el diario de investigación y hago mucho hincapié en que se registren muchas actuaciones y detalles en

los informes descriptivos- narrativos, evitando los juicios y las valoraciones que se hacen cuando se entra a interpretar y analizar; se gastan los cuatro semestres. La cultura de la escritura es la “pelea” más grande con ellos, y adquirir el hábito de reescribir es una tarea de mucha persistencia, lectura y paciencia.

En el segundo semestre con el fin de ubicar una problemática real y objetiva que les gustaría investigar, escribimos un proyecto colectivo y se aplica todo el proceso en uno a varios grupos de la Básica Primaria. Después de cada encuentro y de cada instrumento aplicado se registran los datos y se realiza el informe descriptivo. Al cabo de un mes o cuando se considere necesario se leen los informes, se analizan y se sacan conclusiones. De esa experiencia surgen muchas preguntas para el desarrollo del trabajo de grado.

Los informes descriptivos son el registro narrativo de todas y cada una de las actividades realizadas, se narran y describen las situaciones evitando hacer juicios o comentarios valorativos, se trata de escribir ¿qué se hizo?, ¿Cómo se hizo? ¿Cuándo? ¿Dónde?, con el fin de tener elementos reales para que se puedan entrelazar y correlacionar cuando se hace el análisis y la interpretación.

Finalizando el segundo semestre, se hace un informe colectivo con los parámetros de todo informe de investigación, insistiendo en que ese ejercicio colectivo deben recordarlo para los semestres siguientes donde el informe ya es individual o por parejas, de acuerdo a cada pregunta.

Con los estudiantes del año 2005, el proceso de elaboración y comprensión de la pregunta tomó el primer semestre porque me propuse exigir una mediana claridad en lo que querían averiguar: De dónde surge la pregunta y para qué lo querían saber, cómo se iba a recoger la información, qué enfoques y teorías iban a tener en cuenta, con qué autores se iban a identificar; con esa exigencia el proceso de reescritura fue mucho más productivo. Los diarios fueron testigos de la angustia y a veces rabia que sentían los estudiantes contra mí, porque no les aceptaba cualquier cosa. En los proyectos de éste año hay un proceso más cualificado y una mayor apropiación de las temáticas; todos los proyectos están en la fase de comprobar los supuestos que ellos tienen en

la lectura que han hecho de la realidad y la confrontación con las teorías que han leído. Los informes descriptivos realizados en los diarios de investigación les han permitido a los maestros en formación, tener una buena cantidad de información que al reflexionarla e interpretarla, les permitirá escribir un informe final completo y rico en la descripción de la realidad y los aportes del proyecto.

Un instrumento para recolectar información que hemos puesto en práctica, son las guías de observación y de trabajo, son una estrategia pedagógico- investigativa que consiste en planear una actividad completa de aprendizaje; pero dónde el objetivo principal es observar cómo responde el estudiante a las diferentes actividades; las guías llevan un encabezamiento donde aparece el nombre de la Institución, el número de la guía, el nombre del maestro en ejercicio y el del maestro en formación, el curso, un objetivo de investigación, los indicadores que se van a observar, una justificación donde demuestre porque son necesarios cada uno de los pasos que sigue en la guía dentro del proceso investigativo; luego se escriben las actividades de iniciación, de desarrollo y de finalización; al final debe aparecer la forma como va a registrar la información y su correspondiente informe descriptivo.

La razón para desarrollar éste tipo de guías es la necesidad de conocer al niño en el desempeño de sus actividades escolares, puesto que a veces no se puede observar todas las actividades realizadas por los maestros en ejercicio; el maestro en formación debe buscar la manera de observar al estudiante dentro de su medio escolar habitual.

El trato con las estudiantes creo que es de camaradería, con respeto mutuo, de confianza para decirnos lo que estamos pensando, trabajo con ellos por horario 6 o 10 horas semanales, pero cuando están en la escritura, la lectura y nuevamente escritura, les doy opciones de buscarme en la casa o en el colegio a cualquier hora del día, el único requisito es informarme con 24 horas de anticipación para poder cuadrar mis otros compromisos con la institución y / o mis asuntos personales y poderles dedicar todo el tiempo posible.

La mayor dificultad a nivel de las estudiantes es la falta de lectura, de vocabulario y de conocimientos de la escritura, la producción nos exige mucho tanto a ellas como a mí. A nivel de la Institución, es la apatía de

algunos docentes para colaborarles y apoyarlas en la tarea de investigar; las diferentes concepciones de investigar que se mueven al interior de la Normal porque los docentes les dan pautas y ayudas para elaborar proyectos que casi siempre son de intervención o simplemente proyectos pedagógicos y cuando yo les pregunto qué tiene esto de investigación, dónde está la diferencia entre el proyecto de clase y la investigación, esto es interpretado como que no les acepté lo que ellos les asesoraron.

En la evaluación se tienen en cuenta los diarios, las planeaciones de cada uno de los instrumentos, los registros, la graficación si es necesaria, la interpretación y la escritura de los informes,

Con el trabajo de investigación en el Ciclo Complementario me he sentido satisfecha porque así no investiguemos mucho... ¡¡mentiras si investigamos!! hay un progreso en el desarrollo personal; en las sustentaciones los maestros en formación demuestran seguridad, conocimiento, madurez al responder las dudas e inquietudes de los docentes y estudiantes.

Existen algunas cosas que se deben replantear, creo que con este proyecto de “investigar la investigación”, se abren nuevos caminos para la creación de un nuevo currículo de investigación.

A nivel personal he procurado leer los documentos que llegan sobre investigación; durante el año 2000, varias veces insistí ante las directivas para que se presionara a la Universidad de Pamplona, - la del convenio – para que nos diera una capacitación, pero no fue posible. En ese mismo año asistí a un seminario “La investigación educativa y pedagógica en Colombia” organizado por Colciencias; en el año 2004 vino a la Escuela Normal un experto investigador en educación de la Universidad de Antioquia, quien antes de venir envió algunos materiales sobre investigación que los docentes debíamos leer, en esa reunión se quedó que se iban adelantar algunos trabajos investigativos y él los iba a asesorar, pero todo se concentró entre los directivos y el profesor para adelantar los instrumentos de la acreditación y no volvimos a saber nada, ni se hicieron proyectos de investigación.

A nivel institucional trabajé para constituir un grupo de docentes que le dedicáramos tiempo a la investigación; fue así como en el año

2000, iniciamos un colectivo de 10 docentes entre Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, empezamos buscando asesoría, nos la facilitó la “Sociedad Colombiana de Pedagogía” SOCOLPE, a través de una delegada de éste grupo, nos enviaron una propuesta que consistía en iniciar un tiempo de lectura pedagógica que nos permitiera tener una noción clara de lo que estaba pasando en pedagogía y en investigación; iniciamos con entusiasmo y cada ocho días nos reuníamos, leíamos, sacábamos conclusiones y una persona del grupo se encargaba de realizar la correspondiente reseña del material leído y la asesora nos enriquecía las reseñas con sus puntos de vista.

En abril de 2001, realizamos un seminario de cinco días con la presencia de una delegada de SOCOLPE, leímos sobre: “Fundamentos de la investigación educativa y pedagógica”; “Iniciación al estudio de los estados del arte sobre investigación educativa y pedagógica en Colombia” y “Balance histórico y perspectivas de la investigación en América Latina y Colombia”.

Compartimos conceptos y opiniones sobre la realidad que conocíamos de la Escuela Normal, profundizamos un poco sobre lo que pensábamos de la investigación y cómo iniciarla. Trabajamos duro y logramos ponernos de acuerdo en dos grandes preguntas que nos rondaban la cabeza en esos momentos: “Indagar sobre la concepción de maestro que tiene el maestro formador de maestros en la Escuela Normal Superior” en búsqueda de encontrar nuestro verdadero perfil a través de su práctica pedagógica y ¿Cuál debe ser el modelo pedagógico de la Escuela Normal? Con el fin fundamental de crear un modelo que saliera de la realidad que tenía la Escuela Normal. La primera se inició con una pregunta a los miembros del equipo sobre sus conceptos de escuela y el papel que debería jugar en los actuales momentos, se recogió alguna información y se elaboró un plan de trabajo que no se puso en práctica porque fue necesario suspender las actividades para adelantar el proceso de acreditación de calidad y desarrollo que se debía realizar en el 2002.

Las compañeras que se había preguntado por el modelo, les dio el afán y se dedicaron a leer y a formular un modelo pedagógico ecléctico tomando aportes de varios autores, pero no mirando la realidad de la

Escuela Normal Superior de Ocaña, que era la inquietud inicial, no crear el modelo partiendo de las teorías sino de la realidad de la Institución, pero no fue posible llegar a acuerdos por que ellas plantearon su retiro irrevocable e indiscutible, por lo tanto ahí murió esa parte del equipo; el resto del grupo adelantó unos meses más las lecturas y el análisis, pero la corriente nos arrastró y terminamos totalmente dedicadas a las tareas de la acreditación.

Una vez pasada la visita de acreditación y de haber obtenido La Acreditación de Calidad y Desarrollo, entramos en un período de letargo y de pretextos para reunirnos. Después de cuatro o cinco invitaciones para volver a encontrarnos no volví a citar a las compañeras; además en el 2003, llegaron los proyectos del Programa Ondas y con otras dos compañeras nos dedicamos con alma, vida y sombrero a acompañar a los pequeños de 4º, 5º y 9º quienes demostraban interés y dedicación, un gran gusto por todas las actividades, para ellos era un aprendizaje muy satisfactorio, observar y contar lo observado, diseñar y aplicar encuestas, el conteo y registro de la información les permitía comprobar que algunos de sus compañeros no sabían escribir y que se les preguntaba una cosa y ellos contestaban otra; era una experiencia muy enriquecedora y no había que presionar las reuniones.

Durante estos últimos cinco años la mayor satisfacción ha sido ver el progreso personal e intelectual de los estudiantes del Ciclo Complementario; ellos empiezan con mucho temor, con grandes dificultades en la comprensión de lectura y sin ningún interés en escribir, al terminar los cuatro semestres, logran conocer con cierta profundidad el grupo de estudiantes con el que trabajan, algunos conceptos claros y precisos de los temas investigados, tienen mayor confianza en la escritura, con seguridad y firmeza sustentan el trabajo y aunque durante algunos años se intensificó la parte teórica creo que la mayoría del tiempo he tratado de que los estudiantes miren una realidad, la registren, la comparen con unas teorías y saquen conclusiones. Personalmente siento que la investigación con el Ciclo complementario me ha ayudado a crecer intelectualmente, a exigirme mayor lectura y profundización en muchos temas.

No puedo terminar esta autobiografía sin agradecer de modo especial, a mi esposo quien ha sido mi compañero de lágrimas y risas, quien



me anima a seguir adelante y a no abandonar el camino; mencionar también a mis compañeras y amigas L., M., M., N., T. con quienes he compartido criterios y puntos de vista sobre investigación y hemos realizado trabajos conjuntos, han sido un apoyo en muchos momentos difíciles y aunque en este 2006, las cosas están pintando diferente no pierdo la esperanza de poder seguir contando con su apoyo. A todos los compañeros de la Escuela Normal que de una manera directa o indirecta, con su apoyo pero también con sus críticas han hecho que cuestione y fortalezca mis concepciones y posturas.

A, M. T .D. C. que aunque no trabajamos en la misma Institución, en estos últimos años ha sido un ejemplo a seguir y una gran maestra en todo este proceso de investigar la investigación.

María Josefina.

## TRANSCRIPCIÓN DE UNA CLASE

Después de conversar con la profesora de investigación y haberla invitado a escribir su autobiografía se procedió a solicitarle, nos permitiera conocer de cerca el desarrollo de una clase de investigación o mejor, como a ella le gusta decir, “los encuentros de investigación”.

Para lograr un conocimiento más objetivo del trabajo, se filmó el segundo encuentro de investigación con estudiantes de primer semestre de 2006. El objetivo de ésta actividad, es poder encontrar aciertos y debilidades, pero fundamentalmente encontrar elementos que nos permitan deducir cómo construir un nuevo currículo de investigación, aprovechando todo lo bueno que tienen los docentes de investigación y enriqueciéndolo con la mirada de pares académicos que aportan su experiencia y ven lo que a nosotros no nos permite ver el estar tan cerca de esta actividad.

La maestra inicia su encuentro saludando a los jóvenes y proponiéndoles un ejercicio como motivación para preparar la mente y el cuerpo a permanecer sentados un buen rato; pero más que eso, a sentirse unos a otros para comprometerse con el trabajo investigativo.

A la voz de la palabra uno, se debe dar un paso a la derecha, cuando escuchen la palabra dos, el paso debe darse para la izquierda, la palabra tres, indica dar un paso hacia adelante y la palabra cuatro, debe dar el paso hacia atrás. Se hace varias veces el movimiento, pero hay estudiantes que manifiestan desagrado por la actividad y se quejan de estar enfermos, de que los empujan y otros... ahora

**PROFESORA:** - Cada uno va a decir un propósito personal, para este año en Investigación. Comience... Mónica.

**MÓNICA:** - La investigación es observar al niño a través de su desarrollo.

**HANNER:** - Realizar una buena tarea, en la clase de Investigación

**NAYZA:** - Profundizar en todos los aspectos y no hacer las cosas solamente para demostrarle al maestro, sino a mí misma que puedo.

**JOSÉ:** - Ser más curioso en las cosas, que si uno está sucio, investigar por qué. Ir más allá de las cosas.

**FERNANDA:** - Aprendo nuevas cosas, que para mí sean ocultas.

**MARY YURLEY:** - Conocer más al niño y aprender más como futuras maestras.

**JOHANA:** - Resolver todas las preguntas que uno se va haciendo, a través de procesos y hacerse cada día más y más preguntas y resolverlas.

**YUDY:** - Aprender cada día más y aplicar lo que dice el profesor.

**JOSÉ ENRIQUE:** - Leer bastante a través del desarrollo del curso.

**MAIRA C:** - Pues, analizar el pensamiento lógico del niño.

**PROFESORA:** - Ahora todos nos vamos a unir de las manos en el centro, hasta hacer una espiga alta, para que con la fuerza de todos se cumpla el propósito de cada uno. Todos vuelven a ocupar sus puesto. La profesora coloca en el tablero unos carteles sobre qué es investigación y explica:

**PROFESORA:** - Ya algunos han visto éste material? (*En voz baja*). Creo que no. Recordemos algunos conceptos de investigación que hay aquí y hablemos de ellos, haber... acérquese José, lee el primer párrafo... pero... vaya al tablero.

**JOSÉ B:** -¿Qué es investigación? “Es la única manera como la pedagogía puede convertirse en un proceso educativo humano que tiene que cualificarse constantemente”.

**PROFESORA:** -¿Qué entendió usted de eso? Vuelva a leer claro, para ver si los compañeros le ayudamos. (José B., vuelve a leer...)

**PROFESORA:** - Es la única manera como la pedagogía puede convertirse en un proceso educativo humano. Trabajamos con humanos, y debemos investigar ¿pero qué más?

**JOHANN:** - Como proceso son pasos por lo tanto hay que mirar cada momento de lo que se hace en la escuela.

**PROFESORA:** -Pasemos a un segundo concepto “Búsqueda constante crítica y creativa propia de todos los procesos educativos”, haber si alguno de ustedes busca un ejemplo que ilustre los procesos educativos.

**PROFESORA:** - La promoción 2004 sabe mucho de esto. (Se refiere a la promoción del 2004 porque el trabajo en el área de matemáticas fue desarrollado de manera diferente y la profesora piensa que los estudiantes recuerdan los procesos seguidos en los años de bachillerato).

**MÓNICA:** - La metodología que busca el maestro, por ejemplo, un Área de Matemáticas, nos ponen ejemplos, cuanto hay aquí, cuánto hay allá, qué se puede hacer con esos datos. La profesora preguntaba y preguntaba para que fuéramos pensando.

**PROFESORA:** - Busquen ejemplos de la vida real. Busquen ¿Qué significa “la constante crítica”?, ¿Cuándo pudieron ver ustedes esa parte crítica y creativa?

**HANNER:** - En Primaria.

**PROFESORA:** - ¿Por qué Hanner?

**HANNER:** - Porque el profesor nos decía cómo eran las cosas y nos explicaba por medio de ejemplos, de cosas, para que uno comprendiera.

**PROFESORA:** - ¿En Secundaria no se hace eso?

**MÓNICA:** - Sí, pero no se van tanto a los dibujos.

**PROFESORA:** - ¿No se van tanto a lo creativo... sino a lo intelectual?

**MÓNICA:** - Sí, eso.

**PROFESORA:** -El proceso vivido por la promoción 2004 en Matemáticas, será un proceso investigativo? ¿Por qué se emplea esa definición? Teniendo en cuenta, en Matemáticas: por qué será un proceso investigativo o no consideran que haya sido un proceso investigativo. A ver... ¡que silencio! ¿Se

les olvidó todo lo que hicieron en la secundaria?, la experiencia vivida en Matemáticas, será un proceso investigativo?

**MÓNICA:** - Yo digo que sí, ella no lo da como es, y entonces, mira como lo hacemos nosotros, cómo que métodos utilizamos para hacerlo mejor, yo no sé... yo entiendo así.

**PROFESORA:** - Bueno, cuando tú dices que el profesor les da y que él mira qué método, porque no nos cuentan un poquito ¿En qué se hacía énfasis en Matemáticas?... A ver en qué se hacía énfasis... Digan algo.

**MÓNICA:** - En la capacidad intelectual.

**PROFESORA:** - Hacía énfasis en la capacidad intelectual que el estudiante había desarrollado, ella en vez de pedirle la aplicación de una fórmula, les decía ¿Por qué hizo eso, para qué lo hizo?, o de ¿qué otra manera se puede hacer? ¿A ustedes les daba un ejercicio y tenían la oportunidad de escoger entre varias respuestas o caminos?, o no fue así.

**HANNER:** - La profesora miraba la capacidad para uno resolver el problema.

**PROFESORA:** - Cuando tú dices que la profesora miraba la capacidad ¿qué miraba? ¿Qué es eso de la capacidad?

**HANNER:** - Los procesos que cada uno seguía para resolver el problema, le decía a uno si iba bien o había que pensar más.

**JOSE B:** - La profesora mía, miraba todo más lo lógico, o sea, el análisis, cada vez pedía analizar más.

**PROFESORA:** - Eso será un proceso investigativo?

**TODOS:** - Sí, sí. Porque el profesor lo complementaba señalando cómo habíamos podido llegar por diferentes caminos a la respuesta que se estaba buscando

**PROFESORA:** - En el proceso de Primaria diría yo, cómo aprendieron las matemáticas, las tablas de multiplicar, las tablas de suma y hasta las de restar.

**MARY YURLEY:** -Había menos proceso crítico, menos análisis.

**PROFESORA:** -En los procesos educativos de Secundaria, son más ricos, porque van en una búsqueda constante, ¿cómo hace el estudiante?, ¿cómo piensa el estudiante?, ahí se está haciendo investigación. Bueno, leamos la tercera... dice: "Indagación sistemática, mantenida, planificada y autocrítica, se halla sometida a comprobaciones empíricas, donde éstas resulten

adecuadas”. Ahora miremos hacia el futuro, no vamos a pensar en el pasado, sino al futuro. (Hay un largo silencio...)

**PROFESORA:** - Este concepto, ¿cómo lo pondríamos en práctica? Indagación sistemática, mantenida, planificada y autocrítica, cada uno piense cómo lo pondría en práctica...A ver: indagación sistemática, mantenida hasta ahí. Piensen A ver... Iniciamos la investigación cuando los niños de Primaria son indisciplinados, o iniciamos la investigación, si los niños sabrán leer, o no sabrán leer bien y comprensivamente ¿como hacemos para que sea sistemática y mantenida?.

**MARY YURLEY:** - Comprobando

**PROFESORA:** - No, la comprobación viene más adelante.

**PROFESORA:** -¿Qué es indagar Maira?

**MAIRA:** -Buscar.

**PROFESORA:** -Qué va a buscar, si es una indagación sistemática, mantenida, A ver...

**HANNER:** -La va hacer constante.

**PROFESORA:** -Bueno la va hacer constante, para usted significa ¿qué...?

**HANNER:** - Estar pendiente del niño.

**PROFESORA:** -Bueno, estar pendiente del niño, hasta ahí... constante y ¿la sistemática? Hacerlo por medio de un proceso sistemático es organizado, u ordenado. Nosotros hacemos una planeación, ordenada y autocrítica.

**JOHANN:** -Previamente debemos tener listo lo que vamos a analizar.

**PROFESORA:** -Muy bien, yo no me puedo ir a hacer una actividad improvisada debo tenerla planificada, y autocrítica ¿qué es?

**NAYZA:** - Como mirar, ¿qué tenemos nosotros mal?

**PROFESORA:** - Y... ¿qué?

**NAYZA:** - Que nosotros podemos corregir.

**PROFESORA:** -Podemos corregir, indagación. Maira nos dijo que era ¿qué?

**MAIRA:** - Buscar.

**PROFESORA:** -Bueno, qué serán las comprobaciones empíricas. Comprobaciones empíricas, comprobar ¿qué es?

**JOSÉ ENRIQUE:** -Descubrir.

**PROFESORA:** - Sí, pero descubrir, es menos que comprobar, qué hacemos para comprobar.

**MÓNICA:** - Observamos.

**PROFESORA:** - Observamos, hacemos una prueba. El problema nuestro va a hacer la indisciplina en Primaria, como puedo hacer esta observación: sistematizada, mantenida, autocrítica y sometida a comprobación empírica. ¿Empírica, qué es? Empírico es práctico, empírico es el complemento de la teoría. Digamos que lo que yo hago físicamente lo complemento con una teoría. No lo necesito estudiar, para hacerlo. Lo empírico viene de la experiencia. Ahora con ese ejemplo expliquemos.

**PROFESORA:** - Vamos a oír, vamos observamos el comportamiento de los niños, ¿esa cuál es.?

**MARY YURLEY:** - Iniciamos con una planeación de lo que voy a hacer.

**PROFESORA:** - Por ahí es, está interesantísimo. ¿Qué más?

**MARY YURLEY:** -Después, pondría en práctica esa planeación, estar pendiente permanentemente.

**PROFESORA:** - ¿Cómo hago la comprobación?

**MÓNICA:** - A través de procesos, cómo va evolucionando, cómo va cambiando.

**PROFESORA:** -Y eso ¿cómo lo hacemos?

**FERNANDA:** -Haciendo encuestas.

**PROFESORA:** - Haciendo otro tipo de observación, es decir, profundizando más. Entonces así es que se hace un trabajo de investigación, busco un problema, hago actividades constantes organizadas claro, valorando el tiempo, las registro para que sean sistemáticas, las voy comprobando. Entonces un día fui a observar una clase a las 6:30 de la mañana, otro día fui a observar la clase a las 10 de la mañana y otro día fui a las 11:30 cuando ya se iban a ir. Esas son las comprobaciones empíricas. Ahora miremos otro concepto: “una estrategia para la indagación, interrogación, cuestionamientos de las prácticas pedagógicas, vigentes a la luz del horizonte histórico y conceptual del saber pedagógico”. Ahí hay una parte que ya hemos dicho. ¿Cuál es?

**PROFESORA:** - Yudy... ¿cómo que no la has cogido todavía, por qué...y eso?

**PROFESORA:** -Leamos el concepto que sigue: “Estrategia para la indagación, interrogación, cuestionamiento de las prácticas pedagógicas.

**HANNER:** - Indagamos, interrogamos y vamos a la práctica.

**PROFESORA:** -¿Cuál es el pedacito que nos agrega la otra definición? ¿Cuál es? Mis amores, hoy estamos dando clase de lectura, A ver. ¿Qué pasa?

**MÓNICA:** - Leemos la otra parte.

**PROFESORA:** -Vigentes a la luz del horizonte pedagógico y conceptual del saber pedagógico.

**JOHANN:** -Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, las estrategias, se hacen teniendo en cuenta los fines de la educación.

**PROFESORA:** - Bien... los Fines de la educación. Lo complementamos con la historia de la educación, con la psicología, con la antropología, con lo que hayamos visto en otras ciencias que están íntimamente relacionadas con la investigación. Vamos allá miramos los niños, hacemos un seguimiento, indagamos, cambiamos, volvemos hacer una actividad, pero siempre a la luz de la teoría. Seguimos... con otro concepto: es el punto de partida para fomentar la curiosidad y el deseo de conocer la realidad educativa, racionalmente y objetiva. ¿Eso qué significará? A ver... en terreno práctico.

**MARY YURLEY:** -Que para nosotras: la investigación debe ser el punto de partida, para despertar del deseo de conocer.

**PROFESORA:** -¿De conocer qué? ¿Qué es lo que ustedes quieren conocer estando aquí?

**MARY YURLEY:** -Estrategias.

**PROFESORA:** - Bueno eso es una manera.

**FERNANDA:** -Conocer más a los niños

**PROFESORA:** - Conocer todo lo que significa una escuela.

**MARY YURLEY:** -Profundizar en todos los aspectos.

**PROFESORA:** - ¿Cuándo lo hacemos en forma racional? Lo objetivo y lo real es el comportamiento. Lo racional es ir más allá, investigar, ese es el horizonte histórico. Es el deseo que yo quiero despertar por conocer los niños, necesito saber qué es indisciplina, agresividad, etc. Necesito saber una cantidad de cosas para decir que el niño es indisciplinado.

**PROFESORA:** - Bueno, vamos con el último concepto: “Es una aventura crítica, en la cual se remueven convicciones y todo tipo de obstáculos, se redefinen conocimientos, se examinan ideas y objetos, como un medio o recurso de formación, la cual enriquecida por otros medios, a otras posturas.

**HANNER:** -Yo entendí que hay que conocer más, investigar más, al niño.

**PROFESORA:** - La investigación debe llevarme a saber si lo que he hecho hasta ahora está bien, y qué otras cosas se podrían hacer para mejorar lo que no está bien. ¿Eso es más o menos lo que querías decir Hanner?

**HANNER:** -Si. O sea, investigar más, lo que uno sabe, pero complementar más.

**PROFESORA:** - Exactamente, ir más allá, por eso dice que es una aventura crítica, en la cual debemos superar los obstáculos.

**JOHANN:** -Esos obstáculos debemos removerlos y no quedarnos allí estancados. Profesora: -Exactamente para eso nos debe servir la investigación.

**FERNANDA:** - Es un medio por el cual indagamos a las demás personas, renovamos nuestros conocimientos.

**MARY YURLEY:** - Es un medio para buscar, conocer, explorar y proponer cambios, en los procesos educativos en los niños.

**PROFESORA:** - Te hace falta qué es sistematizar.

**NAYZA:** -Consta de tres partes, la constancia, la crítica, creatividad.

**PROFESORA:** - Me dijiste de qué consta, pero no me dijiste qué es sistematizar?

**YUDY:** - La investigación es la manera como indagamos un tema, son los interrogantes que transcurren día a día.

**PROFESORA:** - Con estos seis conceptos de investigación cada uno va a escribir su propio concepto, tomen elementos de cada definición propuesta. (*Cada uno intenta escribir un concepto y...*)

**PROFESORA:** - ¿Quién quiere empezar a leer los conceptos?

**HANNER:** - La investigación es un proceso organizado por cada uno para conocer a profundidad una inquietud, o una duda, y debe ser el principio para enseñar al niño a aprender.

**PROFESORA:** -¿Quién continúa?



**JOHANN:** -Es una indagación que planeamos y la realizamos siempre de manera ordenada, con los niños de las escuelas para conocerlos y poder enseñarles.

**PROFESORA:** - Bueno la vamos a dejar los conceptos para el próximo encuentro, pero deben escribirlos muy completos. Como nos queda un tiempo continuamos... Vamos a leer cómo empieza el proceso investigativo, por parejas y lo vamos a leer por partes.

Leemos únicamente la primera página y vamos a encontrar las palabras que nos parecen claves. (Se dieron 10 minutos para lectura en parejas y luego la profesora invita los estudiantes a pasar al tablero y escribir las palabras que les parecen son claves) Vamos a compartir la lectura, empezando por la palabras claves, cada uno va a pasar y escribir la palabra que les parece clave.

**MARY YURLEY:** - Originalidad – nos parece una palabra clave.

**HANNER:** - Problemática.

**JOSÉ ENRIQUE:** -Claridad.

**JOHANA:** - Experiencia.

**YUDY:** - Seleccionar.

**FERNANDA:** -Interés.

**JOSÉ B:** -Consulta.

**PROFESORA:** -Nos falta la palabra más importante.

**TODOS:** - El tema.

La profesora explica la relación entre las palabras escritas en el tablero y llegan entre todos a la siguiente conclusión:

**PROFESORA:** - El tema – Selección, de allí a la problemática, mirar mi interés, que sea un tema original, aportar nuevas soluciones, su finalidad, indagar y darlo a conocer.

**PROFESORA:** -Escojan un tema cualquiera e intentemos, empezar a hablar de él. Para saber qué voy a investigar con exactitud quiero aclarar, ahí estoy identificando un problema, eso es lo que tengo que hacer en la investigación, el tema puede ser lo que decía José Enrique, el desarrollo físico de la persona o del ser humano, ese es el tema a grandes rasgos, pero ella va hablar “de las dificultades que tiene el niño de tercero de Primaria al

correr” eso que es un tema o el problema. ¿Cuál es el tema? Y ¿cuál es el problema? Haber ¿cuál es el tema?

**JOSÉ ENRIQUE:** - Lo que voy a investigar.

**PROFESORA:** - ...En el ejemplo que le estoy colocando.

**JOSÉ ENRIQUE:** - ¿Por qué el niño no puede correr?

**PROFESORA:** - ¿Es el tema o es el problema?

José Enrique: -Es el problema.

**PROFESORA:** -Exactamente y ¿Cuál es el tema?

**MÓNICA:** -La actividad física.

**PROFESORA:** -Es una actividad física; es un tema que genera el problema, el tema es mayor que el problema.El tema es lo general, el problema es lo específico que voy a averiguar, La profesora se ve en la necesidad de llamar la atención: *Aquí hay más de una pareja que no se ha podido concentrar ese es el problema.* A pesar de que los problemas se originan a partir de la percepción, de lo que se ve, oye, etc. y de las dificultades, no se debe tomar una posición pasiva a esperar que éstas se nos presente – apréndanse muy bien esto.

**MARY YURLEY:** - Una persona superficial tiene muy pocas oportunidades en encontrar o identificar dificultades, las ideas claras que coinciden en algún problema, no nacen realmente de quienes tienen el cerebro dormido, sino en aquellas que se han curtido gracias a diversas experiencias.

**PROFESORA:** -Oigan eso, yo quiero que les quede muy claro.

**FERNANDA:** -O sea, por lo menos yo entiendo que una persona que es pasiva y no le llama la atención las cosas, no son creativos.

**MARY YURLEY:** -Una persona que ha tenido dificultades ve la solución del problema, en cambio, la persona que todo le parece fácil nunca se va sentar y analizar qué solución puede darle al problema.

**PROFESORA:** - Gracias a la experiencia y a la decisión de profundizar en diferentes temas, puedo enriquecer los conocimientos -de las mentes estériles no podemos esperar una buena pregunta y las mentes estériles son las que no han permitido llenarnos de la ciencia.

**PROFESORA:** -Escojan un tema y ustedes se formulan preguntas sobre el tema que tienen allí.

**FERNANDA:** - El tema se puede hacer como problema.

**PROFESORA:** - Si, generalmente en la investigación los problemas se plantean con preguntas. Sigamos con preguntas

**MARY YURLEY:** -¿Por qué algunos estudiantes son buenos estudiantes y salen regular en las pruebas de ICFES?.

**PROFESORA:** -¿Cuál es el tema de esa pregunta?. El tema es aprendizaje.

**YUDY:** -¿Pero si son buenos estudiantes?...es una pregunta complementaria a la gran pregunta general.

**PROFESORA:** -La pregunta Johann.

**JOHANA:** -¿Por qué los estudiantes en Matemáticas no entienden o no pueden aprender?

**JOSÉ ENRIQUE:** -¿Por qué a los buenos estudiantes les va mal en Educación Física?

**PROFESORA:** -Esa investigación ya se hizo.

**MÓNICA:** -¿Por qué no se desarrolla más la parte psicomotriz del niño?

**MAIRA:** -¿Por qué a algunos estudiantes les cuesta trabajo expresarse frente a los demás?

**HANNER:** -¿Por qué los niños desarrollan las habilidades más que otros? – otra pregunta ¿por qué los estudiantes se encierran en un problema? ¿Por qué los jóvenes actúan de forma descomplicada?.

**JOSÉ:** -¿Por qué los jóvenes viven en roscas?

**PROFESORA:** - Dos conceptos que debe haber en el aula: investigación como un proceso o una estrategia de cambio, un punto de partida que nos permite transformar toda la vida estudiantil a partir de una planeación de un desarrollo, de una sistematización y de unos resultados. Segundo concepto, que debe estar claro que toda investigación tiene un tema y ese tema es amplio, que tiene una unidad interna y ese tema presenta algunos aspectos que conforman el problema, si el problema es de nuestro interés, de nuestro gusto, investigar sobre dicho problema es un trabajo agradable. Para terminar... Evaluemos este encuentro de investigación.

**MARY YURLEY:** -Al principio no habíamos cogido confianza, luego nos relacionamos más, aportamos ideas y aprendemos nuevas cosas.

- Cosas por mejorar ninguna.

**JOHANA:** - Me pareció muy chévere, entre todos aportamos ideas.

**YUDY:** - Me pareció muy bacano, compartir ideas.

**JOSÉ ENRIQUE:** - A pesar que teníamos la cámara comprendimos conceptos.

**MÓNICA:** - Fue importante porque entre todos llegamos a la conclusión de qué es investigación, cada uno habló y aportó para que el concepto fuera más claro y mejor.

- Cosas por mejorar traer conceptos pasados

**PROFESORA:** - Manejar el disco duro. Buscar la información que tenemos de los aprendizajes de todos los años de vida.

**MAIRA:** - Cada uno dio su punto de vista y así pudimos concretar las ideas.

- Para mejorar: llegar con buen ánimo.

**HANNER:** - Cada uno dio su punto de vista, aprendimos cosas nuevas, profundizamos conceptos por medio de este debate.

- Por mejorar la disciplina

**NAYSA:** - Compartimos diferentes ideas.

**JOSÉ:** -Me pareció muy buena la actividad.

**PROFESORA:** -Nuestras observadoras nos quieren dar algunas opiniones, es muy importante un observador de afuera para opinar sobre nuestra actividad.

**MERLY:** Comenzamos la actividad un poco desanimados tal vez porque no se habló de lo que íbamos a hacer, pero si les hubiéramos dicho algo pues hubiéramos hablado un poquito.

Más interés por parte de ustedes porque cuando vayan hacer la investigación lo que ustedes van a pelear es la voluntad de los demás, de que los ayuden hacer la investigación. Entonces un poquito más de interés por ustedes y un poquito de solidaridad por nosotros y cuando uno no se empapa rapidito en un tema, es porque uno no está muy concentrado, uno no está en lo que debe estar, entonces un poquito más de concentración y dejar de hacer algunas cosas para meterse en el cuento, porque dos cosas no se pueden hacer al mismo tiempo. En lo último participaron un poco más. Muchísimas gracias.

**LEIDY:** - El trabajo fue un poquito tensionante y todo por lo de la cámara y había unos que estaban desconcentrados de lo que estaban haciendo, como dice Merly, y dejar de hacer dos cosas a la vez, pues si uno hace

una cosa no puede hacer la otra. Lo positivo, creo que todos participaron, aportaron muchas ideas. Gracias.

**PROFESORA:** -Muchas gracias a los estudiantes del tercer semestre por sus observaciones y a los estudiantes del primer semestre por el esfuerzo y los aportes que lograron hacer en el transcurso de éste encuentro.

Terminado el encuentro de investigación, las observadoras presentaron la ficha del observador participante donde se diligenciaron , los comentarios que hacen:

- Los temas tratados fueron: el concepto de investigación y la diferencia entre el tema y el problema de investigación.
- Las observadoras consideran que hubo interés por parte de los estudiantes, aunque algunos se distraían fácilmente.
- No hubo preguntas aclaratorias solamente contestaban lo que preguntaba la profesora.
- En las actividades iniciales hubo rechazo verbal, protestaban porque no se había dado descanso y porque no se les había avisado que se iba a filmar.
- Las exposiciones de los estudiantes fueron muy breves y se notó poco conocimiento de términos y expresiones que aparecían en la lectura. En el trabajo en parejas, respondieron un poco más, participaron de una manera tranquila, se sintió confianza de lo que habían leído. Pero entre compañeros no saben escuchar a otros grupos.
- La actitud del docente durante el espacio de filmación “fue constante, llamó la atención a los estudiantes para que se metieran en el cuento”; ”La profesora estaba insistida en su actividad.
- La actividad práctica dentro del encuentro se dio cuando ellos escribieron el concepto de investigación y buscaron ejemplos para identificar el tema y el problema.

Las observadoras hacen los siguientes comentarios:

“Para algunos estudiantes, que no sean tan apáticos, que traten de interesarse más por la clase, que se metan desde ya en el cuento de la investigación o si no más adelante se verán afectados. En esta actividad

vale la pena resaltar que los estudiantes del primer semestre tienen sus propias estrategias de atrapar conceptos y de asimilarlos; su trabajo para nosotras (las observadoras) ese día fue poco eficiente ya que nosotros pasamos por esa primera etapa y los resultados fueron más positivos, no estábamos tan desubicadas, esto nos lleva a pensar muchísimas cosas; como que todavía no saben cuál es el propósito de estar en la Normal y cuál debe ser el compromiso que asumen al estar en el Ciclo Complementario”.

### ¿PROFESORA... Y DEL ENCUENTRO (CLASE) QUÉ?

Vincular a los estudiantes del Ciclo Complementario a la investigación en el primer semestre siempre ha sido una tarea ardua, los muchachos terminan 11° con el convencimiento que todo debe darlo el maestro y ellos se dedican a recibir, en el estilo de siempre, la mayoría de las clases se organizan en tres momentos, una conducta de entrada o ahora, conocimientos previos, luego una explicación y si es necesario hay consignación y una actividad de finalización, a veces eso cambia de nombre por procesos de ambientación, adquisición, evaluación; pero en investigación no podemos llegar a hacer lo mismo, en investigación necesitamos leer, observar, comprender, interpretar y eso no se aprende a base de discurso teórico, por esa razón aunque a veces haya un poco de resistencia insisto en la lectura comprensiva, presiono un poco para saber qué se entiende por leer.

El propósito del curso de investigación no es repetir unos conceptos o teorías, es tener conceptos personales claros y ser capaces de aplicarlos a una realidad para transformarla. Esa actitud de cierta indiferencia y la espera de un contenido para luego realizar una tarea se transforma totalmente en el transcurso del Ciclo Complementario y aunque no arrancamos de una teoría para aplicarla a una realidad, si se necesitan algunos elementos teóricos de investigación para luego poder interpretar.

El encuentro observado es el segundo, y apenas nos estamos conociendo, de aquí se sale a hacer una visita a la básica primaria de la Escuela Normal o de cualquier otra institución educativa, donde van a observar actividades académicas, recreativas y de descanso para luego entrar en el tema de la observación.

## ESTUDIANTES... ¿Y SU PROFESORA DE INVESTIGACIÓN QUÉ?

Pasados algunos días del encuentro de investigación filmado, se procedió a aplicar una entrevista a los estudiantes de primer semestre. Del mismo modo, se realizaron entrevistas a los estudiantes del tercer semestre y a los maestros egresados desde el año 2000 cuando se iniciaron las promociones de Maestros Superiores, las respuestas de todos los estudiantes coinciden y por eso a continuación se resumen de manera general:

El primer aspecto fue la percepción que se tiene del maestro de investigación en relación a la planeación: La profesora prepara los encuentros porque no hay improvisación, trae el material que necesita; explica con claridad, facilidad y flexibilidad, la explicación de los conceptos es precisa aunque “a veces los debemos deducir y eso nos cuesta un poco más de trabajo”. Hace un plan escrito, elabora guías y paquetes de trabajo, desarrolla los encuentros bien sea en colectivo, en pequeños grupos o individualmente. Observa el trabajo y hace anotaciones “vive escribiendo todo lo que pasa y casi todo lo que dice”; orienta la elaboración de encuestas, entrevistas, guías de observación.

“En los encuentros de investigación además de conceptos de investigación se aprende a tener una mejor expresión y a hablar con mayor seguridad”.

El segundo aspecto indagado fue, ¿cuál es el camino que la profesora sigue para el desarrollo del curso de investigación?

“Como nosotros apenas estamos empezando nos habló de la relación entre la práctica y la teoría”, “primeramente, vamos a conocer algunos elementos de investigación y al tiempo vamos a la Básica Primaria a observar todos diferentes aspectos y actividades de la escuela para ir formulando preguntas y ver cuál de todas nos gusta más para desarrollarla en nuestro proyecto”.

Los egresados y los estudiantes del tercer semestre señalan “después de observar y conocer las actividades que se desarrollan en la escuela escogimos un aspecto que nos llamó la atención, nos hicimos una pregunta, consultamos en los libros y en los trabajos de investigación si ya

habían investigado sobre el tema, leíamos la información que encontrábamos bien fuera para justificar la investigación o para conocer un poco más a fondo el tema que íbamos a explorar. Luego reformulamos la pregunta, nos propusimos un objetivo general y unos específicos, escribimos las razones por las cuales creemos que esa pregunta era importante para la escuela y para nosotros como maestros y planeamos con cuáles instrumentos íbamos a recoger la información, luego, ya en la Básica Primaria empezábamos a aplicar los instrumentos y a registrar en el diario de investigación todo lo que se hacía, luego se leían detenidamente los informes y si había gráficas se interpretaban para con esas dos informaciones ir llegando a conclusiones; a algunos maestros en formación nos alcanzó el tiempo para aplicar estrategias de solución al problema investigado, otros escribieron la propuesta y la contaron el día de la sustentación, otros únicamente dejaron las conclusiones y algunas recomendaciones para que los maestros en ejercicio las pusieran en práctica.

El tercer aspecto tiene que ver con ¿Qué hace la profesora con las evaluaciones?, las respuestas fueron: “Ella las vuelve a leer y saca conclusiones”; “saber si uno está atento, si entendió o no entendió porque estaba hablando”.

Los estudiantes de tercer semestre y los egresados señalan que la evaluación recoge varios aspectos como: las actividades que se realizan durante la clase, la participación, el trabajo práctico; las exposiciones, la actitud y la disposición, entrega de trabajos a tiempo, el diario, el trabajo extraclase; evalúa leyendo y releyendo los apuntes del diario de investigación; observando y registrando los comportamientos y el cumplimiento; haciendo preguntas; respondiendo cuestionarios.

Para terminar se preguntó ¿Qué concepto le merece la profesora de investigación?

Las respuestas fueron: Es muy activa, le gusta que uno se interese por lo que se está enseñando”. “Bien, porque cuando no entendemos algo ella responde las preguntas, aclara conceptos”, “sabe lo que hace”, se preocupa porque aprendamos y que sepamos de investigación, nos tiene paciencia, pero es muy monótona; es una persona capacitada para



orientar nuestro proceso de aprendizaje, tiene conceptos claros y amplios.

Los egresados y el tercer semestre dicen: “Siempre destacamos su orden y responsabilidad”; “Sus orientaciones acertadas y a tiempo” “Dedicada, interesada, con ganas de trabajar y llegar al resultado”, “Siempre dispuesta a colaborar y a despejarnos las dudas”. “aporta ideas y complementaba las bases teóricas de cada investigación” “Paciente a la hora de corregir nuestros trabajos”

“La profesora nos exigía y nos hacía cambiar montones de veces el enfoque de la investigación, pero nos dedicó mucho tiempo y trabajó nuestras alternativas”.

Dentro de los aspectos que necesitan ser mejorados, los estudiantes y egresados señalan: Debe ser más rígida porque a veces es muy permisiva.

“No quedarse con un sólo orientador, buscar especialistas en los temas que se van a investigar”.

“En algunas ocasiones ser más consecuente con las peticiones de los estudiantes del ciclo”

“Que sea de verdad orientadora, no con el objetivo de dañarles todo, dado que cada uno hace un gran esfuerzo para realizar la investigación”.

“Insiste mucho en el orden que ella cree que se deben realizar las actividades”

“Como lo primordial en la Escuela Normal es la investigación y por eso debe tener más intensidad horaria, que la exija”.

## ¿PRIMERAS CONCLUSIONES...?

De éste primer capítulo podríamos decir, en opiniones de los docentes y directivos que leyeron la autobiografía.

El escrito de María Josefina revela “una docente convencida de la investigación como proceso fundamental en la formación de maestros;

honesto en su sentir, quien en una dinámica de teorías y experiencias, ha logrado entrar en un continuo de aprendizajes que vienen a perfeccionar su estructura académica, como maestra de investigación.”

“Ha cosechado cualidades y calidades que la van acercando a la conquista de su sueño, así lo demuestran los cambios en el comportamiento de sus estudiantes de Ciclo Complementario: Mejoramiento en los procesos investigativos, progresos en la comprensión de la lectura científica, avance en escritura y construcción de textos científicos en diferentes tipos de estilo, motivación por la observación con sentido; madurez personal en el manejo de exposiciones y contenidos teóricos; seriedad y categoría en los eventos de sustentación de trabajos investigativos”.

“Maestras como María Josefina se necesitan en toda institución formadora de maestros, eso sí, mejorando algunas posiciones radicales que en ciertos momentos molestan a quienes comparten el espacio laboral”.

En el desarrollo de la clase (encuentro) se ve la insistencia en vincular a los estudiantes a la lectura y a la interpretación; dos elementos indispensables en la investigación, pero empezar por lo más difícil hace que el proceso se demore más y se haga tedioso, tocaría hacer el ensayo de empezar observando un espacio y unos sujetos que lleven a interrogarse sobre la realidad. Una cosa si es cierta, que a la docente, insistir en la lectura, la comprensión y la escritura, le ha dado buenos resultados comprobados en las promociones que ha graduado la Escuela Normal.

En el afán de no darle a los jóvenes todo molido, se puede caer en el fraccionalismo de los conceptos y en la poca claridad de elementos fundamentales que deben tener las personas que apenas empiezan a conocer la investigación, en próximos encuentros es conveniente hacer precisiones y resúmenes que evidencien las ideas principales y secundarias que han sido conversadas para que sean entendidas e interiorizadas por el grupo, no dejar expresiones y conceptos importantes sin concretar porque da la impresión que el maestro no está seguro o no conoce lo que se está trabajando, es la inquietud que queda de la clase, porque no se especifican con exactitud los conceptos.

## LA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN

El documento de acreditación de las Escuelas Normales propuso la investigación educativa para el Ciclo Complementario como un referente de calidad. Para lograrlo debe atenderla desde los maestros en formación, para que reflexionen sobre su práctica, “aprendan a ver observar, analizar y entiendan lo que viven, hacen y aprenden para que se inicien en la cultura de la investigación”<sup>45</sup>. Al tiempo, este documento plantea la investigación en los docentes en ejercicio a través de líneas y proyectos que les permita problematizar su proyecto de formación; partiendo de éstas dos premisas (iniciar a los maestros en formación en la cultura de la investigación y problematizar a los maestros en ejercicio) uno de los propósitos de éste trabajo es mirar si ese espíritu de aventura crítica que debe ser la investigación se ha ido dando en los maestros en formación con los cursos que se están dictando o si por el contrario, la investigación se convirtió en una asignatura más, y a la vez, dar un vistazo para conocer qué piensan los maestros en ejercicio de la investigación.

En este capítulo se hablará de ¿Qué se está haciendo en investigación?, ¿Cómo se hace? ¿Cuáles son los espacios y los momentos en que la Escuela Normal Superior de Ocaña hace investigación? ¿Qué ha pasado con los colectivos de investigación? Y ¿Cómo se han desarrollado los trabajos de grado de los estudiantes del Ciclo Complementario?.

La respuesta a la pregunta ¿Qué se está haciendo en investigación?, se buscará primeramente en las respuestas que los maestros dieron en una serie de conversatorios donde se indagó sobre si han escuchado hablar de investigación en la Institución, cómo se aborda desde el Proyecto Educativo Institucional, cómo se lleva la metodología de estudio y cómo creen que debe ser la motivación en investigación; igualmente se interpretan las respuestas que dieron los estudiantes de Básica Secundaria, Media y Ciclo Complementario.

---

45 Documento de Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuela Normales Superiores. Santafé de Bogotá 200

## ¿QUÉ DICEN LOS DOCENTES?

Al igual que en la mayoría de instituciones educativas, en la Normal Superior los docentes han realizado estudios de pregrado y aproximadamente un 70% de posgrado, reconocen haber realizado investigación durante esa época pero poco ha incidido en su vida profesional.

Sobre investigación en el Proyecto Educativo Institucional se leyó y se comentó durante la visita de pares académicos, para la Acreditación de Calidad y Desarrollo; *se hizo una reunión general para explicar las líneas de investigación*, pero hasta ahí se llegó.

Una vez realizados los conversatorios se pueden señalar las siguientes explicaciones: La mayoría de los docentes realizan investigación cuando es un requisito para...; los docentes reconocen que hay miedo para iniciar a trabajar en investigación con los estudiantes o solos; hay limitación en la parte de la escritura, en la falta de compromiso de todos los docentes y directivos de la institución.

Existen algunos brotes muy positivos que son ejemplo para muchos porque se han arriesgado a investigar al lado de educar:

<sup>46</sup> *“Siempre he tenido interrogantes en mi área, esos interrogantes que me hago cuando estoy laborando son los que dan iniciativa para hacer investigación, claro que me falta completarla y estoy haciendo esfuerzos por escribirla... Cuando hay un estudiante del Ciclo Complementario que quiera investigar sobre mi misma área la asesoro y acompaño porque eso es lo que hace falta, para que pudiéramos ir recogiendo conclusiones y poco a poco creando tesis y teorías que nos permitieran entender y transformar nuestra práctica” Ya empecé a difundir los resultados de la última investigación que se hizo sobre “los conceptos que los niños tienen sobre el valor posicional”, se va a hacer un evento con todos los profesores de matemáticas y allí se van a compartir las conclusiones para que las personas que quieran profundicen y enriquezcan la investigación.*

46 Notas textuales, escritas en una encuesta aplicada a los docentes que han contado sus investigaciones.

*Hemos trabajado con los proyectos de ONDAS, con las orientaciones del programa y con el acompañamiento permanente de la profesora de investigación.*

*“Desde mi llegada a la Normal me he vinculado a las diferentes actividades de investigación, he dirigido y orientado algunos proyectos como: “Estudio de las respuestas de los niños cuando preguntamos sobre literalidad, inferencia y crítica en el proceso lector en la Básica Primaria de la Escuela Normal”; también se hizo una recopilación de ¿qué leen los estudiantes de 3 y 4 años? He colaborado con los proyectos de ONDAS.*

*Son muchas las fortalezas que le veo al trabajo de investigación: Se crea en los estudiantes el entusiasmo y el interés por aprender, se desarrolla la capacidad organizativa por cuanto se planea en forma ordenada y sistemática todas las actividades del proyecto, se logra integrar el trabajo de lectura con los maestros de Básica Primaria; las principales dificultades están en el leer y escribir, para estudiantes la primera y la segunda para maestros y estudiantes; una de las dificultades para los docentes es que en algunos momentos se debe descuidar el desarrollo de las clases normales para sumarse al proyecto y cómo todo proceso implica dedicar tiempo extra clase.*

Volviendo a los conversatorios... Los docentes coinciden en que se debe institucionalizar el Área de Investigación de la mano docente-estudiante, desde el preescolar hasta el ciclo complementario, en forma de un trabajo colectivo, una investigación en grande donde participe toda la comunidad educativa.

El avance en investigación ha sido mínimo porque la motivación y la sensibilización ha sido personal, en ningún momento ha *habido preocupación real de los directivos docentes* por ofrecer una preparación adecuada que permita mayor información sobre las diferentes metodologías de investigación educativa, la historia y los recursos necesarios para la elaboración de proyectos; El tiempo ha sido otro factor negativo para los proyectos de investigación porque *no se abren espa-*

*cios para la investigación* , los tiempos no coinciden, algunos maestros trabajan en la jornada contraria.

Otros obstáculos son: *Los docentes que hacen investigación se guardan los resultados, los conocimientos y no hay proyección de los logros obtenidos.*

Falta un grupo de investigación abierto y que lidere; se desconoce el trabajo de investigación que desarrollan los estudiantes del Ciclo Complementario.

La falta de apoyo institucional se puede ver en el desconocimiento, de las normas y formatos para la consecución de recursos económicos para investigación.

Una de las razones para no dedicar tiempo a la investigación es la falta de acuerdos en los criterios para desarrollar, evaluar y socializar proyectos de investigación.

### ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIANTES...?

Para responder ¿Qué se está haciendo en investigación? se dialogó con los estudiantes de Educación Básica y Media en grupos de 6 estudiantes.

Investigar para la gran mayoría de los estudiantes es consultar un tema en un libro o en internet, para muy pocos estudiantes investigar es algo más que consultar un libro es llegar a algo que no se ha conocido muy bien y se puede profundizar.

Los estudiantes hablaron de los proyectos que se han realizado con el programa ONDAS, algunos recordaron los miedos que manifestaban los estudiantes en el desarrollo del proyecto de investigación “Miedo Vs libertad”; hablaron de un grupo llamado “Mentes Luminosas para Descubrir la Verdad” y del proyecto que realizaron sobre la “Influencia del Miedo en el Rendimiento Académico”; A la vez, otros estudiantes plantearon que el año antepasado los habían convocados para la realización de una entrevista colectiva sobre una investigación en Educación Física, pero no se supo en que terminó; se refieren al proyecto ¿Por qué los estudiantes excelentes académicamente no logran la

excelencia en Educación Física?, que el grupo no alcanzó a socializarlo a los estudiantes.

A los estudiantes de Básica y Media, aunque conocen poco de investigación se les nota que desean conocerla desde ahora y *aunque sea poco tiempo, sería interesante escuchar sobre los proyectos, trabajar temas que les gusten, visitar diferentes sitios y realizar variadas actividades.*

*Para algunos la investigación es un método que los docentes deberían ponerlo en práctica.*

Los estudiantes que de una u otra manera se han enterado de los procesos investigativos señalan que investigar, en nuestro colegio, encuentra muchos obstáculos, el apoyo de la Institución es regular porque *a algunos maestros, no les gusta que los estudiantes se retiren de las clases; para muchos maestros es más importante una actividad práctica o teórica de su asignatura que el aprendizaje que se puedan adquirir aplicando una encuesta, haciendo una entrevista, las reuniones de los grupos de investigación se hacen en horas extraclase pero en ocasiones, en que se debe trabajar en la misma jornada de estudio y es ahí, donde se encuentran inconvenientes.*

La opiniones del primer semestre: *“Estamos conociendo la metodología para luego ir a observar”. “Profundizamos algunos conceptos para aprender a mirar más allá”. “Empezando a preguntarnos el ¿Por qué? de las cosas”. “Plantearnos interrogantes e inquietudes de un tema, mirar detalladamente ir más al fondo de las cosas y adquirir nuevos conocimientos frente a los problemas de los niños y la escuela”*

Tercer semestre: *Estudiar la problemática que se da en la escuela, los factores que influyen, preguntar el por qué y el para qué de un proyecto; Conocer los tipos de investigación; Profundizar en las observaciones que hacemos y sacar de allí todas las preguntas que podamos. Buscar aclaraciones a las diferencias que se dan en la escuela.*

¿Cómo se hace?

Los que apenas inician: (primer semestre)

Se hace formulando preguntas; observando, analizando la actitud de los estudiantes; eligiendo un tema y profundizándolo, averiguando cosas sobre un tema con diferentes personas y libros; organizando el tiempo para trabajar el proyecto.

Los más cercanos a graduarse:

Manejando algunos conceptos iniciales; recogiendo información a través de entrevistas, conversatorios, observaciones directas; consultas bibliográficas Aplicación de instrumentos (dice otro estudiante), conversando con los docentes, directivos docentes de la institución y fuera de ella; analizando la información recogida e intentando sacar conclusiones.

Los egresados dan cuenta del proceso al hablar del trabajo de los cuatro semestres a través de:

### Y... ¿LOS TRABAJOS DE GRADO QUÉ?

La gran mayoría de trabajos se han realizado combinando varias perspectivas metodológicas, se inicia conociendo los elementos básicos de una investigación, se lee colectiva e individualmente sobre estos términos elementales (Problema de investigación, objetivos, justificación, población, muestra, observación estructurada, entrevista focalizada, registro, etc), que no se trabajan en ningún otro grado. Esa lectura se enriquece con ejemplos de los libros y de los trabajos anteriores existentes en la Escuela Normal; al tiempo que se va leyendo y reflexionando, se escoge una institución de Básica Primaria y se realizan observaciones, que son registradas en el diario de investigación (de campo), cuando ya se encuentra una situación que llame la atención y que motive a investigar, se formulan, las preguntas que genera la situación, se comenta con el maestro titular del grupo la situación y él decide si presta o no el curso; una vez se tiene la autorización, se procede a elaborar unos instrumentos que permitan conocer los estudiantes más de cerca, sus inquietudes y profundizar la situación problema que se quiere investigar.

Dentro de estos instrumentos está la observación estructurada que es un híbrido entre la observación y la pedagogía. Se toma el proceso de



una clase y se aplica a la investigación, es decir se planean actividades que permitan ver a los estudiantes frente a diferentes temas y actividades, con el maestro y sin él; además de las encuestas y los grupos focales.

A la par, con la elaboración de los instrumentos, se va leyendo sobre las teorías que existen sobre el tema. Una vez recogida la información se procede a organizarla, tabularla (si es necesario), se comparan los resultados con la teoría que ya ha sido resumida y escrita en el capítulo de marco teórico. Enseguida, se procede a extractar conclusiones y redactar algunas recomendaciones que el conocimiento del problema y el trabajo con los estudiantes permita hacerlas. Cuando este proceso investigativo se termina con dos o más meses de anterioridad a la finalización del semestre, se planean actividades pedagógicas para llevar a la práctica las recomendaciones, dichas estrategias también siguen siendo motivo de investigación porque se va comparando el proceso de los estudiantes, si con lo que se hace avanzan o no, en algunos casos se alcanzan a ver resultados, en otros, apenas queda iniciado el seguimiento. Los proyectos de investigación realizados por los Maestros Superiores a partir del año 2000, ascienden a 30, repartidos entre las áreas de Lengua Castellana, Educación física, Matemáticas, Informática y Psicología.

Se resaltan en éste escrito dos proyectos del Área de Matemáticas que se caracterizan porque son investigaciones que llevan a demostrar inquietudes salidas del quehacer de los profesores y / o de la vida misma de los maestros en formación, dudas que quedaron desde cuando eran estudiantes de primaria; ¿Es el desarrollo mecánico de las operaciones matemáticas, una dificultad para la interpretación de los problemas? ”conceptos que los niños tienen sobre el valor posicional” ; son proyectos que siguieron un derrotero similar al descrito anteriormente, se trabajó con estudiantes de sexto y de tercer grado y a diferencia de los demás proyectos éste último, ha empezado a plantearse a varios docentes tanto de secundaria como de primaria, para dejar la inquietud de profundizar y continuar con la investigación.

Todos los proyectos investigados han tenido una secuencia en sus etapas y se han dejado evidencias escritas, siempre dejan la puerta abierta para que el maestro en ejercicio continúe y en un tiempo no

muy lejano se pueda aportar profundizaciones teóricas; desafortunadamente no se saca el tiempo para ello y se han quedado en los anaqueles de la biblioteca.

Las investigaciones tienen en cuenta a las personas, los estudiantes (población objeto), sus principios teóricos y la experiencias de los maestros. De ésta manera se puede ver que en un comienzo la investigación es descriptiva, en algunos momentos es empírico-analítica pero toda es dirigida hacia la práctica educativa.

Otro proyecto de investigación interesante fue el desarrollado por 12 estudiantes, ¿Cuáles son los niveles de desarrollo psicomotriz que presentan los estudiantes de Básica Primaria?, ésta investigación empezó directamente en la observación de las actividades lúdicas, recreativas y de Educación física que desarrollaban los estudiantes de los diferentes grados, una vez recogida esa información se dialogó con los profesores de Educación Física de Básica Secundaria, y ellos señalaron la importancia de un buen desarrollo físico desde los años de primaria, especialmente en lo concerniente a la Coordinación gruesa, equilibrio, velocidad, fuerza, orientación espacial, gimnasia, iniciación deportiva, *“con un buen desarrollo de estos aspectos el paso al bachillerato fuera más fructífero*, se volvió a las aulas de clase para verificar cuáles de esos desarrollos se encontraban en cada nivel, se planificaron actividades para mirar cada uno de los aspectos, en los diferentes grados de primaria, se trabajaba dos veces por semana y en cada clase se registraba el desempeño de los estudiantes; una vez leídos los registros y tabulada la información, se concluyó que en general todos los grados adolecían de un buen desarrollo psicomotriz, así como se había tomado habilidad por habilidad para la evaluación, así mismo, se tomó cada aspecto para programar actividades que elevaran el desarrollo que traían. Se continuó haciendo el seguimiento, se habló con muchos niños para saber por qué el desánimo para las actividades de Educación Física; conocidas algunas causas, entre ellas la falta de práctica secuencial en las clases, nos dimos a la tarea de montar con un grupo de estudiantes de la Básica Primaria una “Superclase”, para motivar a los estudiantes y estimular a los maestros a cambiar la costumbre de dar un balón a los estudiantes y mandarlos a jugar, sin pensar en que el desarrollo físico hay que estimularlo con disciplina y persistencia.

Se escogieron los estudiantes que habían mostrado bajos niveles de desarrollo y durante mes y medio, tres horas semanales, se les trabajaron sus habilidades psicomotrices y un buen número de estudiantes avanzó significativamente.

De este tipo de proyectos concluimos que, se adelanta proceso investigativo porque así hayan muchos libros sobre Educación Física, se fue mirando la realidad de la Básica Primaria y se pudo dar un balance de estado real del desarrollo físico de los estudiantes; éste trabajo se completó con la elaboración de una cartilla para cada grado de primaria, con ejercicios, juegos y rondas que les permite a los docentes, adaptarla a sus necesidades propias. De esta investigación se podría derivar una transformación del trabajo de Educación física, si los docentes en ejercicio lo revisan, lo ponen en práctica y lo van evaluando permanentemente.

Los trabajos de Educación Física, Recreación y Deporte, son los que más le interesan a la Normal, por corresponder con el énfasis del Ciclo Complementario. Hay ocasiones en que los docentes quisieran que no se investigara, sino sobre ésta área, pero la maestra de investigación considera que los estudiantes deben adelantar la investigación sobre el tema que les guste, porque de otra manera es más difícil que los estudiantes le dediquen el tiempo y el esfuerzo que toda búsqueda organizada exige.

Los trabajos de grado son el inicio a la investigación en la escuela. Hace falta además de iniciar el proceso científico con los estudiantes, enriquecer las investigaciones con la experiencia de los docentes para que facilite profundizar sobre la interpretación de los diferentes problemas y se acerque toda la Institución a la creación de ciencia.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de leer y releer los conversatorios y los aportes de cada uno, es evidente que la investigación en la Escuela Normal se ha dejado de lado, por parte de los docentes y sobran argumentos para justificar esto; sin embargo, se olvida las tantas veces que se hicieron invitaciones a pertenecer al grupo de investigación que trabajó durante dos años y que dejó un resumen de los escritos que se mostraron en la acreditación

de calidad y desarrollo; tampoco se recuerda que algunos años, a mediados del primer semestre, se hacía una reunión con Básica Primaria y se invitaba a los docentes a participar en el acompañamiento de los proyectos de las estudiantes del Ciclo Complementario y siempre les dejaban el espacio a una o dos maestras, que voluntariamente aceptaban.

Se borró el disket de las veces que los estudiantes iban a solicitarles personalmente se les permitan el curso para una observación o para desarrollar una actividad planeada porque casi siempre estaban atrasados en los temas, o iban a pedir un permiso y necesitan adelantar los contenidos, o peor aún, a veces no había tiempo para escucharlas y por último, imposible recordar que... en la semana de evaluación institucional al finalizar el año, se daba un día para asistir a la sustentación de los trabajos de grado y ese día había cita médica, o se debía atender los padres de familia y terminan asistiendo 12 o 15 profesores de los cuarenta y pico que somos y para completar de los que asistían cuatro o cinco se dedicaban a conversar dentro o fuera del recinto.

Algunos docentes consideran que algunas actitudes de la profesora de investigación ha llevado a que los maestros se sientan inconformes y hablen de la necesidad de mayor apertura y liderazgo de quien trabaja investigación. Otros opinan que ha sido negligencia o falta de información sobre investigación por ello no entran a plantear proyectos, Se está esperando que nos den, nos orienten, pero no se toma iniciativa, no se propone, ni se lidera; se toma el proceso investigativo como algo por fuera del quehacer docente; en resumen, lo que ha faltado es el establecimiento de criterios claros de trabajo y unas líneas definidas de investigación para que cada docente decida dónde y cómo trabajar.

Los estudiantes del Ciclo Complementario manifiestan: *Al final comprendimos por qué la profesora insistía tanto en la lectura, sin ella y su hermana gemela, la escritura, no hubiéramos logrado presentar un buen trabajo de investigación.*

Al terminar cada sustentación, hay manifestaciones de agrado y de satisfacción por los trabajos que han realizado; después de muchas luchas, queda en la mente de los nuevos maestros la necesidad de hacer investigación que cambie la vida de la escuela y algunos cuentan que

escriben a diario los comportamientos y experiencias de los estudiantes para luego encontrar el camino.

La cultura de la investigación podrá florecer en la medida que logremos superar el miedo a equivocarnos y no esperemos que otro nos lidere sino que por el contrario cada uno se convierta en líder, al igual que hay que lograr la vinculación de directivos, docentes y estudiantes para dirigir, desarrollar, apoyar proyectos de investigación.

## CONCLUSIONES

- A pesar de llevar más de diez años hablando de investigación en la Escuela Normal, todavía no se dan las condiciones materiales para que los maestros realicen investigación. Cuando se toca el tema siempre se dan rodeos, se señalan las deficiencias de los demás, pero no se considera de manera personal la responsabilidad que cada uno tenemos en éste proceso.

- La investigación como “asignatura independiente” de las demás áreas del Ciclo Complementario, no permite una visión globalizadora de todo el trabajo docente y así es más difícil hacer que tenga conceptos generales de la realidad. Trabajando cada área por su lado no le damos oportunidad al futuro maestro de combinar la práctica con la investigación, con la didáctica, el currículo y la psicología; la fragmentación no ha permitido que la escuela se transforme, ni las prácticas de la Escuela Normal, tal vez se ha logrado sembrar la idea entre los estudiantes del Ciclo Complementario, pero la estructura de la Básica continúa cerrada y el medio termina absorbiendo al nuevo maestro quien entra a hacer lo mismo que se ha hecho toda la vida.

-A nivel del Ciclo Complementario el proceso investigativo ha avanzado. La observación, percepción, análisis y conclusiones como elementos del método científico, se trabajan permanentemente, se logran avances en la conceptualización y práctica de los estudiantes y del maestro de investigación pero esto queda perdido porque sólo hay dos o tres personas con las que se puede compartir la experiencia; por lo tanto, no entra a la cultura de la investigación y como se dijo en los trabajos de grado, la gran mayoría no han producido conocimiento porque se quedan en la biblioteca y nadie los complementa.

-En investigación los estudiantes observan, leen los diferentes lenguajes, escriben y se acercan al aprendizaje de la interpretación, pero lo hacen únicamente para el trabajo de grado, no como parte integrante y fundamental de la práctica pedagógica, se olvida que esas actividades son importantes para el maestro que necesita nuestro país; hasta ahora, la enseñanza de la actitud hacia la investigación es suplantada por tareas escolares que tienen la connotación de consulta para ampliar el repertorio, más no para hacer investigación.

- Los procesos de observación, lectura y escritura hay que afinarlos e intensificarlos porque enfrentarse a lo hoja en blanco produce pánico, y a veces no hay tiempo para hacer todos los borradores que algunos maestros necesitan.

- Explorar, registrar, interpretar, son procesos que siempre encontrarán obstáculos, pero estos se hacen casi insalvables por la falta de compromiso desde las esferas directivas; no hay estímulos, ni motivación para que cada día más profesores, entren al camino de la transformación de la escuela, partiendo del conocimiento científico que desarrolla y potencializa la investigación.

- Solamente el día que todos y cada uno, nos sintamos responsables del proceso investigativo, dejaremos de pensar que la responsabilidad es del otro, que las fallas son de otro, y ese día empezaremos a formular alternativas realmente positivas en beneficio de la institución; se entenderá entonces, que en la Escuela Normal debe crearse comunidad académica, donde se discutan diferentes concepciones y posiciones, se abran los debates y así avance la investigación y el conocimiento.

## RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA

- La primera y más importante, es reconocer el carácter diferencial de las escuelas Normales con los colegios académicos. No se puede pensar en atender práctica docente urbana y rural, investigación y proyección a la comunidad cuando no hay cierta flexibilidad en los recur-

sos humanos. Una política que nos garantice mantener la verdadera estructura de las Escuelas Normales.

- Crear programas de formación continuada que le permita a los docentes acceder fácilmente al conocimiento sobre investigación, educación, práctica, con personas expertas que puedan orientar a las Escuelas Normales.

- Encuentros nacionales, departamentales y provinciales, cercanos o lejanos, donde podamos saber de qué hablamos cuando hablamos de investigación. El taller que hemos venido realizando nos abre los ojos pero no nos deja totalmente claros por lo tanto se necesita de un tipo de asesoría que permita continuar el proceso.

- El Ministerio debe crear una oficina de investigación propia para las Escuelas Normales, donde se recojan las mejores experiencias y se puedan compartir con los demás. Existen varias entidades que se dedican a la investigación y las Escuelas Normales no tenemos facilidades de acceder a ellas: Sociedad Colombiana De Pedagógica, DIEP y otros muchos.

- Aunque ahora la política del Estado es asfixiar económicamente a las Instituciones Educativas para llevarla a la privatización, no podemos dejar de solicitar un recurso económico para que algunas políticas institucionalmente se puedan implementar. La investigación necesita recursos económicos, y ese es otro factor por el cual muchos maestros no entran a la tarea de la investigación.

- Institucionalmente hay algunas políticas que la Escuela Normal de Ocaña debería implementar, como es la creación de un grupo de compañeros que siguiendo los derroteros de la investigación científica, inicien el proceso investigativo.

- Inclusión de la investigación como un componente del proceso pedagógico y una de las herramientas de desarrollo del PEI. Esto es, orientar la toma de decisiones con respecto a las transformaciones curriculares y de gestión escolar, a partir de resultados de investigaciones validas, objetivas y confiables.

- Fortalecer los proceso de investigación en las escuelas del sector rural de Ocaña, facilitándole a los estudiantes el tiempo y el espacio necesario.

## CAMINANDO HACIA EL HORIZONTE

### HISTORIA DE VIDA DE INVESTIGANDO LA INVESTIGACIÓN

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE OCAÑA, llega a éste proceso dentro de la convocatoria del MEN para desarrollar un trabajo sobre currículos pertinentes. La razón de nuestra presencia es el interés por la investigación en la Institución por lo tanto, nos encontramos: Astrid Barrera, profesora de Básica Primaria y Clara Inés León profesora de Investigación en el Ciclo Complementario.

Inicialmente creímos que el trabajo se realizaría sobre investigación en un sólo encuentro y nos darían elementos para profundizar sobre éste aspecto en la Escuela Normal; pero una vez allí, escuchando los planteamientos de los delegados del Ministerio Martha Baracaldo, Hernando Gélvez y Rodrigo Parra Sandoval, empezamos a entender que el trabajo no era de un sólo encuentro, ni de una sola temática; eran tres grandes Proyectos: Investigación, Saber Pedagógico Y Práctica Pedagógica; nuestro querer primario fue “saber pedagógico”, pero la dinámica de la organización nos colocó en el proyecto de “INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN”; una vez ubicadas la sensación de miedo y angustia no se hizo esperar, especialmente de Clarita porque iba a ser objeto de una mirada al interior de su trabajo. Le surgieron preguntas como: ¿La mirada de otras personas afectará los sentimientos y emociones?, ¿se logrará desarrollar un proyecto para presentarlo a nivel nacional con la indiferencia que existe frente a la investigación en la Escuela Normal?, a pesar de estos temores aceptamos el reto y nos dimos a la tarea de organizar un encuentro con todos los docentes de la Normal Superior para trasmitir la información, los compromisos adquiridos y sensibilizarlos para llevar a feliz término la propuesta.

Apuestas por la señora Mariela -rectora y coordinadora encargada-, dispusimos de 2 horas donde compartimos los objetivos y el camino



a seguir incluyendo el cronograma de actividades. En dicha reunión, los docentes se dedicaron a escuchar y a preguntar algunos aspectos de forma, y comprometiéndose simplemente a colaborar en las actividades propuestas en el cronograma.

Inmediatamente, les socializamos la información a las estudiantes del segundo semestre del Ciclo Complementario, quienes se entusiasmaron y de inmediato se vincularon con éste proceso porque vieron en él una posibilidad de aportar a la Escuela Normal un trabajo diferente.

En unión con las profesoras orientadoras del proceso se organizaron los tiempos de trabajo, para las niñas se tendrían en cuenta las horas de investigación de los martes en la tarde y las profesoras trabajarían en horas extras.

Concertamos con el equipo de investigación la elaboración y aplicación de una encuesta a todo el profesorado de la Institución, a los estudiantes del cuarto semestre y a los egresados como Normalistas Superiores para conocer sus puntos de vista sobre la docente y el proceso de investigación. Desafortunadamente, la respuesta de los docentes no fue la esperada y muy pocos se dieron a la tarea de regresar la encuesta; ante esta negativa necesitábamos de otro instrumento que permitiera obtener la información requerida y se nos ocurrió la realización de conversaciones en grupos pequeños de docentes de acuerdo a su afinidad pedagógica, dichos conversatorios fueron filmados y transcritos por los integrantes del equipo.

Como respuesta a la pregunta por el contexto interinstitucional elaboramos y aplicamos una entrevista focalizada a los rectores de las cuatro universidades que hacen presencia en nuestro municipio y de las cuales son egresados la mayoría de los docentes de Ocaña y su provincia.

Con relación a la población vulnerable de nuestra Institución se elaboró una entrevista personal a los estudiantes de preescolar, de básica primaria y sexto grado, en la cual se preguntaba por su núcleo familiar. Información que se encuentra archivada para nuevos proyectos.

Con la información recogida nos presentamos al segundo taller donde fue analizada por los docentes de las Normales y el director general

del “Proyecto Investigando la Investigación”; allí nos dimos cuenta que teníamos una gran cantidad de información que era importante pero no relevante, y se inició el trabajo de escogencia de los elementos fundamentales para la presentación del primer borrador en el tercer taller; la relectura de las transcripciones, de las encuestas y de los aportes del grupo nos llevó un buen tiempo en el ejercicio de desinflar el acordeón y encontrar el corazón de la alcachofa, las estudiantes leían e interpretaban, las docentes hacíamos otro tanto, luego tomábamos la interpretación de ellas y de nosotras y empezábamos a escribir.

Ya con las interpretaciones en mano de los diferentes instrumentos nos sentamos a leer uno por uno y a encontrar los elementos semejantes que nos permitieran hablar del maestro y del proceso investigativo, que se sigue en la Escuela Normal Superior de Ocaña; escribíamos, leíamos y reescribíamos, recibiendo la asesoría del profesor Rodrigo cada vez que le comunicábamos nuestras dudas.

Antes del cuarto taller (mayo de 2006), realizamos encuentros con el equipo, donde profundizamos en cada uno de los talleres planteados por el profesor Rodrigo; en dichos encuentros, se analizó cada uno de los talleres, ahondando en las metáforas y sus interpretaciones. Las estudiantes aclararon dudas y se apersonaron de cada uno de los temas para darlos a conocer a los maestros.

Con esta información organizamos un encuentro con los docentes y directivos de la Institución. Allí las estudiantes contaron todo el proceso, explicaron claramente las implicaciones de cada momento de la investigación, mostraron las evidencias del trabajo de interpretación e informaron sobre la necesidad de esperar el cuarto taller para conocer los aportes del equipo de Normales; en ésta reunión surgieron preguntas sobre el proceso, y se notó claramente ansiedad por ver reflejado en este trabajo el proceso de las investigaciones cuantitativas y se sugirió entregar las conclusiones lo antes posible.

El proceso de comunicación del proyecto se fue dando a medida que iba avanzando, antes de viajar al segundo taller se entregó a los docentes y directivos un escrito dónde se referenciaban todos y cada uno de los documentos que presentaríamos al grupo de Escuelas Normales; entre el tercero y el cuarto taller se hizo la reunión donde se dio a co-

nocer todo el escrito que traíamos. Este proceso de comunicación no ha mostrado resultados de ninguna índole, los maestros han guardado silencio.

De la experiencia de estos cinco talleres podemos decir que hay un cambio cualitativo en nuestra concepción y práctica investigativa porque aunque los trabajos de investigación realizados en la Escuela Normal de Ocaña no son totalmente cuantitativos tampoco, todos llenan los requisitos aprendidos en estos talleres de investigación científica. Para el equipo de investigación, todo el proceso fue y seguirá siendo una fuente de información, porque tenemos: el apoyo personal del profesor Rodrigo Parra y teórico en sus libros y documentos, que dicho sea de paso son sacados de las vivencias investigativas propias,- y una realidad concreta en la Escuela Normal para conocerla y transformarla; es recurso de formación porque las nuevas maestras que participaron en el proyecto tienen una mirada diferente del proceso investigativo y es recurso de transformación porque es un reto para nosotras el que la cultura de la investigación en la Escuela Normal, tome rumbos de investigación científica.





## II. LAS NORMALES Y EL CONTEXTO SOCIAL



# LA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL: UN GRAN AMANECER

## CAPÍTULO I

### EL OTRO, FRENTE A LA CULTURA HEGEMÓNICA

**L**a *Investigación intercultural: un gran amanecer* fue desarrollada en la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure Balcón del Cesar, ubicada en la parte norte del departamento, cerca de la Serranía del Perijá territorio ancestral de la étnia Yukpa; también de la Sierra Nevada de Santa Marta, donde se encuentra la étnia Arahua, la cual se haya ubicada en el occidente de la sierra, por el oriente con los Wiwa, los Koggí, y al noroeste con los Kankuamos, con ellos, se vienen adelantando programas de extensión en formación de maestros indígenas como Normalista Superior. Actualmente, se está iniciando en el departamento de la Guajira con los Wayu y Afrodecendientes localizados en estos dos departamentos.

Es una escuela, desde donde se origina una formación, social, crítico - pedagógica e investigativa y muy recientemente (5 años), se viene trabajando la investigación intercultural, con el propósito de que cada docente reflexione y reorganice su saber, su quehacer desde un contexto que implica resignificar el área que maneja.



**En el proceso intercultural, los indígenas se dan cuenta, a través de las diferentes orientaciones de los maestro (Watillas, Bunachi), que les faltaban aspectos que fortalecían las áreas de conocimiento y a nosotros nos faltaba conocer sus saberes propios**

En ella, se han venido dando pasos que han permitido abrir espacios hacia una “cultura de la investigación”, donde son actores activos docentes y estudiantes. Es un proceso que toma fuerza desde el año 1996, como requisito para la acreditación previa y que hoy en día se ha convertido en un componente formativo en la Institución. No se puede desconocer, que la investigación estaba orientada inicialmente con la línea de “Construcción de sentidos en la formación del maestro”, la cual orientaba el proyecto de investigación general titulado “Influencia del contexto escolar en los actos comunicativos escritos de los niños y niñas del grado quinto de la primaria”; cuyo propósito, en primer lugar, era analizar las influencias del contexto escolar en los actos comunicativos escritos.

La Normal después de reflexionar nuevamente sobre su visión, misión, sus programas de extensión y las mismas necesidades de un contexto “pluricultural”, (Etnias indígenas y afrodescendientes) se vio, avocada a redimensionar el proyecto de investigación general, el cual sería, ahora, orientado por el núcleo intercultural, tomando como perspectiva la línea intercultural. En esta dirección es que se le da sentido al horizonte pedagógico intercultural en la formación del Normalista Superior de las diversas étnias.

En el proceso intercultural, los indígenas se dan cuenta, a través de las diferentes orientaciones de los maestro (Watillas, Bunachi), que les faltaban aspectos que fortalecían las áreas de conocimiento y a nosotros nos faltaba conocer sus saberes propios.

En el transcurso de los tres años del Programa, los indígenas conocieron la Normal, su ambiente pedagógico y natural. Les gustó para que sus hijos hicieran la secundaria, porque de una u otra forma, siempre tenían que separarse de ellos y, a demás sus instituciones educativas quedan distantes.

La llegada de los estudiantes indígenas a este espacio educativo, en primer lugar se pensó que no iba a generar ningún inconveniente, situación que con el transcurrir del tiempo, dejó entrever una serie de problemáticas, que a grandes rasgos mostraban un choque entre culturas (occidental-indígena). Esto hace que los maestros del equipo de investigación de la Normal comiencen a pensar un proyecto, reflexio-



nado en las necesidades que genera lo intercultural en relación con las etnias en el aula, en este caso: Yukpas, Wiwa, Arhuacos, kankuamos, el cual surge a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué sucede cuando vienen estudiantes desde etnias diversas a la Escuela Normal, siendo ésta occidental y que en su mayoría tiende a homogeneizarlos culturalmente? Para el desarrollo de éste, se emplearon técnicas propias de la investigación etnográfica, como: entrevistas, relatos y autobiografías.

Estas técnicas permitieron recoger un tipo especial de información, que incluye cinco autobiografías: la primera es denominada: “*Kiksi Ki Kàpch Yukpa, Creación del dios Aponto*”, es la que corresponde a Isaías quien muestra, la ubicación de su étnia, su vida escolar, conflictos que se hacen presentes al momento de entrar a la escuela donde se encuentra la cultura hegemónica. La segunda es titulada “*Zaku y Dukanu`kum`u: Madre de todos los sueños*” en ella Areilsa describe su entorno Arhuaco, el impacto que vive positiva y negativamente al ingresar a la Normal, se centra en el reconocimiento de su identidad. En un tercer momento, se presenta las autobiografías de dos estudiantes (hermanos) Arhuacos : *Aty Dusay* y *Seiyarimaku*, quienes cuentan su experiencia al momento de interactuar con la cultura occidental y finalmente, se muestra la autobiografía de un estudiante Wiwa llamado Keiner, denominada “*El gran Cherúa*”, donde se sigue acentuando el conflicto escolar, por pertenecer a una cultura diferente, también, hace referencia a sus tristezas por estar alejado de la familia.

Estas fueron escritas por estudiantes indígenas que hacen parte de la educación formal que lleva la escuela; en ellas se perciben estrategias de adaptación generadas por la situación del contexto donde llegan a interactuar.

### KIKSI AKI KÀPCH YUKPA, CREACIÓN DEL DIOS APONTO

Mi nombre es Isaías García Álvarez. Pertenezco a indígenas de etnia Yukpa del resguardo Sokorpa Serranía del Perijá de Becerril Cesar. En mi etnia me llaman Kiksi Aki Kàpch, este nombre fue dado por mi mamá porque cuando yo era un niño *me gustaba una fruta que se llama así.*

En mi etnia me llaman Kiksi Aki Kàpch, este nombre fue dado por mi mamá porque cuando yo era un niño me gustaba una fruta que se llama así

Mi estatura es un metro con sesenta centímetros, cabello liso, paraos negros, ojos negros y tengo un cuerpo normal. En cualquier parte me conocen o me identifican como indígena, *no parezco occidental* sino puro indígena aunque por las vestiduras y el cuerpo me dicen que soy mestizo, pero “*soy puro indígena de étnia yukpa*”.

Mis padres son Nicolás Garcías y Graciela Álvarez ya fallecida. Mi papá es indígena yukpa colombiano, mi mamá era indígena venezolana. Ocupo el primer lugar de dos hijos varones que somos. Nací el 3 de marzo de 1983 en mi comunidad que se llama Misión Sokorpa, tengo 23 años de edad.

Mi gente son trabajadores, responsables, reciben con alegría a los visitantes occidentales, son colaboradores al realizar actividades, pero también algunos les gusta la guerra, hay unos jaques,<sup>47</sup> quienes no dejan progresar a alguien por envidia, pero no todos. La mayoría somos amistosos y relacionables con las demás personas.

En los primero siete años de mi vida no comprendía qué era estudiar, no conocía una escuela o no la había visitado, esto fue en el año 1990, por motivos de que mis padres no estuvieron bien nunca, por esta causa estudiar o no estudiar a ellos les daba lo mismo. Pero tengo una tía la cual siempre la he tenido como mi madre, cuando tenia entre 8 y 9 años ella se encargó de mis estudios, quien habló con mi mamá para que me dejara en su casa, a enseñarme lo poquito que ella sabía de educación.

En estos años me pasé una temporada ayudando a mi tía a traer agua, a barrer a recoger la basura y otros oficios, me bañaba, me regalaba ropita que tenia guardada, de igual manera me daba lápices y cuaderno y me colocaba tareas, yo las hacía gustoso ya que me quería superar, así se llama mi tía Martha Luz Restrepo; Ella me cuenta que me la he pasado en su casa. Desde 2 años de vida, siempre iba a la casa de ella a jugar con la única hija que tiene llamada Esneda Saavedra quien me aprecia como hermanito así como nos han criado bajo el mismo techo y con los mismos derechos y deberes.

**En estos años me pasé una temporada ayudando a mi tía a traer agua, a barrer a recoger la basura y otros oficios, me bañaba, me regalaba ropita que tenia guardada, de igual manera me daba lápices y cuaderno y me colocaba tareas**

<sup>47</sup> Se pide al lector que por favor al leer las autobiografías no corrija su redacción son textos originales de los indígenas.

Mi hermana (Cada vez que se escribe hermana es la prima Esneda que él considera su hermana) me enseñaba en la casa a escribir a leer, me compraba cuadernos y me los traía desde Uribia, Guajira, como ella estudiaba en la Normal de allá, todos los días me colocaba tareas, me enseñó a sumar, dividir, aprendí la tabla del 2 y del 3, el número del uno al 500, aprendí a leerlos y escribirlos así me iba adelantando. Al cumplir 7 años mi tía me matriculó en la escuela de la Misión Sokorpa es una escuela bilingüe, mi mamá tuvo que vender malanga para poder comprar lo que necesitaba. A sí continué los otros grados hasta quinto.

Cuando tenía medio año de mis estudios perdí a mi madre, la cual antes de fallecer habló con mi tía Martha Luz de que se hiciera cargo de mi y del último hermanito, ya que ella siempre estuvo cuidándonos, dándonos la educación estando ella viva y mi tía le juro que se comprometía a criarme pero de mi hermanito que depende de él, si se despedaba de mi papá. En este año fue un gran recuerdo triste que nos dejó la ausencia de mi mamá a la que nunca olvido, siempre la llevo en mi mente y le ruego a Dios que la guarde y la cuide con el Eterno. Siempre de ella recibía buen trato, ya que de mi padre era todo lo contrario, me maltrataba, me ponía hacer trabajos de adultos, me hacía sentir que no me quería, no me dejaba que yo estudiara, me golpeaba fuertemente. Mi tía se daba cuenta de los maltratos que me daba mi padre, quiso cumplir con la promesa que le había hecho mi madre antes de morir, que me cogiera, me enseñara, me diera educación, entonces, me cuidaba mucho como si fuera hijo de ella y todavía me trata como si fuera hijo de ella, ya que me tiene a mi y a mi prima, solo a ella la respeto como si fuera mi verdadera madre, que así la llamo, siempre estuvo atenta en mis estudios y a mi persona.

La profesora Hermana Madre Laura Araceli Serna habló con la comunidad para que me apoyaran para sacarme a estudiar, ya que en nuestra comunidad llegamos hasta quinto nada más y no se continúan estudios, además mi mamá nunca aceptó, se la pasaba llorando porque nunca me había apartado de ella y como todavía era pequeño, ella decía que me quería mucho y no me dejaba alejarme de ella, cuando le decía que me iba a ir a estudiar me regañaba. Por mi parte, no podía decir nada, sino lo que ella definiera, todavía no podía decidirme.

**La profesora Hermana Madre Laura Araceli Serna habló con la comunidad para que me apoyaran para sacarme a estudiar, ya que en nuestra comunidad llegamos hasta quinto nada más y no se continúan estudios**

La profesora me llamó para que continuara estudiando en quinto o sea repasándolo, que ella me iba a conseguir un puesto a lo que terminara. Al fin me quedé cuatro años en la casa sin estudios, desde 1996 al 2000, pero nunca dejé de soñar a continuar mis estudios en secundaria que algún día tenía que decidir por mi, porque mi sueño es ser siempre un educador, un maestro y un reto estudiar administración educativa, en estos momentos me encontraba con 16 - 17 años, me dediqué a trabajar, ayudar en la casa con el cuñado como ya se había casado con mi hermana, y complacía a mi mamá en todo lo que podía, para que algún día me permitiera continuar mis estudios.

Gracias a Dios, finalizando el año 2000, mi tío llamado Vicente Capitán se lanzó de candidato de cabildo que es el cargo de gobernador de los indígenas, quien logró serlo a través de votos por las comunidades, quien llamó a todos los estudiantes de quinto y a todos los que se habían graduado, en estos años ya tenía apoyo de mi hermana Esneda, siempre le gustaba de que mi persona estudiara, la profesora le dijo a mi tío que en la lista en el primer lugar estaba mi nombre. Vicente era uno de los que se preocupaba por mi, se comprometió de que iba a luchar con mi tía para que me dejara estudiar con estas tres personas que me apoyaron y mi mamá les dijo nuevamente que no; pero yo en este año 2001, sí, me decidí, que me dejara estudiar, por que sino me iba de la casa y no me iba a volver a ver más.<sup>48</sup>

Fue así que me trajeron a Becerril con 12 compañeros y primos, ingresamos a sexto grado en la Escuela Instituto Tecnológico Ángela María Torres Suárez en Becerril Cesar, mi hermana me ayudaba en los materiales necesarios y el resguardo nos daba la alimentación y los uniformes, en este año ocupé también el primer puesto, a mis compañeros se les dificultó, ya que era otro ambiente muy diferente al nuestro,<sup>49</sup> unos duraron hasta la mitad del año y no continuaron,<sup>50</sup> yo si tenía claro lo que quería, prepararme para un futuro y como fuera lo iba a lograr, *me hice amigo de todos* los profesores del colegio quienes me brindaron su apoyo.

48 El indígena inicio sus estudios a los 18 años. (política )

49 Referencia al ambiente y al aula diversa ( Política )

50 Referencia a la cultura y al ambiente social

En el año 2002, ingresé a séptimo y el año 2003 a octavo. En estos años me fue bien, pero no ocupé el primer puesto a causa de que me hice amigos de varios compañeros que me convidaban a jugar fútbol, tomar cerveza, billares, trasnochábamos, nos divertíamos, hacía lo que el indígena yukpa hace en el pueblo, gastarse lo que se ganaba en sus cosechas y por esta razón se me dificultaba hacer tarea, dedicarme más al colegio. Siempre quise salir a otro lugar de que no fuera en Becerril, por la vida que llevaba. *Faltaba a los compromisos adquiridos con mi etnia y mi familia.*

Fue así que hablé con mi hermana, quien estaba preocupada por la vida que estaba llevando, temía que yo cogiera malas costumbres, ya que siempre cuento con ella, me pidió que me comprometiera a responderle con mis estudios y demás normas y así me sacaba a un lugar diferente de Becerril.

Luego me comentó de la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure Cesar, apenas que me dijo que era un colegio para la formación de maestros me llené de alegría. Fue así que me convidó a conocer el colegio y nos encontramos con la hermana Maritza Mantilla quien es la rectora, se llenó de alegría cuando mi hermana le comentó mis deseos de estudiar en la Normal, ella se comprometió a recibirme en el grado que fuera<sup>51</sup> y yo, a no fallarles para que me dejaran allí.<sup>52</sup>

Mi hermana y el cabildo consiguieron recursos para mi estudio. El 3 de febrero de 2004, fue mi primera llegada al Municipio de Manaure en la casa de la señora llamada Elda Teresa Baquero, quien me recibió con alegría como si fuera su hijo, también la familia de ella. Al día siguiente me dirigí a la Normal en donde fui recibido por la hermana Beatriz. Me sentí muy nervioso con pena ya que no conocía a ninguno, luego ella me llevó a noveno B, en donde encontré al primer profesor Javier Castro, quien me recibió con todos los alumnos que fueron mis compañeros, me presenté, luego mi compañera Katerine fue y me trajo una silla. Cada uno de mis compañeros se dirigían hacia mi puesto para presentarse y cada uno se comprometía en apoyarme.<sup>53</sup>

51 La hermana Maritza lo recibió en noveno. ( Política)

52 La frase de no fallarle hace notar la mirada occidental, si no me acomodo me tengo que ir

53 Ambiente de acogida e integración ( Política )

**Mi hermana  
y el cabildo  
consiguieron  
recursos para  
mi estudio**

**Se la pasaban con uno en los recreos me hacían preguntas, que hablara en mi lengua, que les contara de mi cultura ya que ellos no comentan nada de mi cultura por lo que no la conocían**

Se la pasaban con uno en los recreos me hacían preguntas, que hablara en mi lengua, que les contara de mi cultura ya que ellos no comentan nada de mi cultura por lo que no la conocían, solamente con los que me preguntaban y yo les respondía, así fue que di a conocer cosas de las nuestras, pero siempre tuvieron respeto hacia mi persona, no me ofendían, solamente algunos compañeros, me llamaban por mi etnia, me dicen Yukpa, se relacionan con uno, me saludan cordialmente, solamente que me imitan en el habla, hablan como hablo, o sea me parafrasean, cuando hablo pero no todos mis compañeros, máximo como tres o cuatro personas; Carlos Estrada, Edwin Triillos, Alfredo, Miguel Ángel Curvelo, en la forma de hablar, hablan como yo hablo al igual como leo.

En ocasiones me hacían sentir mal cuando estaba en una exposición que empezaran a reírse o a remedarme como leo, cuando están dañando algo que sea de la escuela, rayar las paredes, las sillas, tirarle cosas al abanico, cuando le agarraban las cosas a uno como lapiceros, cuadernos, copias y se las escondían y en clase que trataran de desconcentrarme puyándome con el lapicero, me preguntaban palabras groseras en mi lengua y eso no me gusta a mí. *Es que uno no está acostumbrado a esto, pero no les prestaba atención, porque no me gustaba perder el tiempo con estas personas.*

Entrando hablar de las materias que más me agradan están la Pedagogía, la Didáctica, Investigación, Tecnología que fueron nuevas; al igual, Matemática, Sociales, Informática, Español, Artística, Educación física, Ética y Religión son las materias que más me gustan, las comprendo rápido, después que lo practique o repase.

Las clases en las que me siento incomodo son: Química, Inglés, Filosofía, en la Química se me hacen las temáticas difíciles muy pocas que entiendo, se me dificultan en entender y comprender. En el Inglés algunas temáticas se me dificultan en las pronunciaciones porque manejamos nuestra propio idioma y el Español, por esta razón siempre se me dificultan, la profesora era muy rápida, yo le hacia pregunta y ella me respondía una sola vez y ya y en veces me quedaba en la misma. En la Filosofía algunas temáticas se me dificultan en la comprensión y también cuando falto a clase para comprenderlas se me dificulta con

una sola explicación, como yo le pedía que me explicara y ella me daba copias y me decía que repasara las clases y ya.

Bueno en la Normal la forma de enseñar, no encuentro tanto problema, pero en otras escuelas que he estado sí, y por esta razón cuando ingresé a la Normal tuve problemas de comprensión de algunas temáticas, entiendo algunos desarrollos de las clases, claro que algunos se me dificultan, pero el problema es el del ambiente de los salones<sup>54</sup>, si hay desorden alrededor de ellos ahí si es que casi no entiendo o si empiezan a molestarlo a uno que no lo dejan concentrar y sobre todo cuando el profesor dicta o explica muy rápido las clases.

Los profesores de la Normal siempre trataban de comprender los problemas de aprendizaje de mi persona, cuando no entendía preguntaba algunas veces, pero siempre tuve como temor o pena para preguntar porque tenía unos compañeros que lo remedaban a uno, o se burlaban cuando me equivocaba en las preguntas y por esta razón me quedaba con la duda, reconozco que la reacción del profesor es excelente en el momento de mi exposición de leer él se quedaba escuchando y llamaba la atención a los compañeros.

La forma como ellos me evalúan es normal, igual que los demás compañeros, la hacen escrita y también lo hacen oral como la mayoría de las escuelas evalúan a sus alumnos con las mismas preguntas para todos.

Desde este año me di cuenta de que la educación en la Normal es muy buena, me motivé, ya que en esta Escuela uno se prepara para la formación de maestro lo que siempre he soñado “me gusta ser maestro” para compartir mis conocimientos con los niños de mi resguardo u otros niños del colegio, otro ánimo que tengo es por el proceso de investigación que inicié con la profesora Nayibe Jaimes, empezamos a montar un proyecto en el cual me gustó trabajar sobre mi cultura indígena yukpa, con éste, di a conocer e iniciar mis primeros escritos sobre ella, ya que hay muy poca producción escrita de lo nuestro, nuestro aspectos sobre nuestros orígenes, usos y costumbres entre otros ya que a través de la investigación uno conoce y se contacta con otras per-

---

54 El ambiente al cual se refiere es el de bulla, juego, molestadera que para él es irrespeto.



sonas, expertos en temas vivenciados y ellos nos enriquecen con sus conocimientos.

También me motivó la necesidad por parte de la Institución de dar a conocer cosas acerca de las diferentes culturas y etnias con las que convivimos, dando con este, un aporte a mi institución, compañeros y al proyecto intercultural al cual me siento parte importante de él, me formulé muchas preguntas a las cuales les di en su mayoría respuestas, hablaré de una de ellas ¿De dónde se originaron los Yukpas? Quería conocer sobre nuestros orígenes, fue a sí que investigué y relaté mi escrito iniciándolo así;

Nosotros los indígenas de la cultura Yukpa fuimos creados de un árbol grande llamado, (mantrhachayi) a través de nuestro Dios llamado Aponto. Cuando nuestros primeros hermanos fueron convertidos en animales, Aponto se quedó con (sakurharhi) que hoy en día es un pájaro llamado carpintero, él permaneció una larga temporada con nuestro Dios Aponto. Ellos inventaban para crear un ser humano con un barro llamado (kurharha) hacía con sus imaginaciones en forma de muñeco, pero nunca les dio resultado como el quería, porque no le encontró la forma de hablar y comprender, se caía de un lado para el otro, como el muñeco estaba muy húmedo el pájaro (sakurharhi) venía y lo desbarataba hasta que un día en el atardecer (sakurharhi) salió en busca de su alimento en los árboles secos en donde encontraba los gusanos llamados (kurhasha) pero esa tarde vio un árbol grande grueso que le llamó la atención, se acercó hacia el árbol, y le dio con su pico que éste pegó un grito y botó chorros de sangre, al carpintero le cayó góticas en la cabeza y en el pescuezo, este pájaro fue volando hacia la casa de Aponto comentándole lo sucedido, ya era muy tarde, al día siguiente fueron a tumar ese árbol y sacaron 4 yukpas 2 mujeres y 2 hombres pero se murió un muchacho porque le cortaron los pies, al yukpa vivo se lo llevaron a la casa, Aponto le dijo al pájaro que lo enseñara a hablar y hacer artesanías, luego se llevaron a las mujeres, ellos no se movían eran tiesos Aponto agarró un palo les pegó por todas las partes que hoy en día movemos. Ya cuando fueron aprendiendo cada uno en sus trabajos, las mujeres hacer chicha fuerte y dulce, se dedicaron a la fabricación de canastos, abanicos, mochilas, y otras y el muchacho que quedó vivo le tocó hacer flechas, arcos, pipas, paletillas,

**Nosotros los indígenas de la cultura Yukpa fuimos creados de un árbol grande llamado, (mantrhachayi) a través de nuestro Dios llamado Aponto**



estuches y otras partes de artesanías. De estos tres yukpas se fueron multiplicando.

Todas las costumbres de artesanías fueron enseñadas por un pájaro llamado carpintero y Aponto les creó toda la parte de la naturaleza por esta razón los indígenas de cultura yukpa la adoramos, la queremos mucho y la protegemos porque fue un regalo grande de nuestro Dios Aponto.

Los indígenas en los años atrás cuentan que éramos poquitos, pero con el tiempo nos fuimos multiplicando y hoy en día nos encontramos divididos por familias organizadas en comunidades, el más anciano manejaba al grupo familiar, trabajaban juntos, nunca se quedaban viviendo en un sólo lugar si no que se mudaban de un lugar para otro en donde les facilitaba para la siembra del producto del yukpa, allí permanecían una larga temporada hasta que recogían sus cosechas.

Todos los indígenas manejaban un sólo idioma y no se relacionaban con otras familias. En esta época los indígenas no sabían hablar la lengua castellana solamente manejaban el idioma yukpa, ellos eran cimarrones (no se relacionaban con otra cultura.) todo ha ido cambiando con la llegada de los colonos, españoles y sobre todo con las hermanas Madre Laura quienes nos han enseñado y ayudado mucho.

En el siguiente año 2005, casi no vuelvo a la Normal por problemas con familias de otras comunidades, donde se discutía por las tierras, el poder, porque las familias de nosotros son los que más la trabajan y van agarrando más tierras, por los trabajos y la envidia que nos tienen, es por esas cosas que nosotros somos los indígenas que sobresalimos, que hay unos que son maestros, hay unos que son promotores, más que todos han sido cabildo gobernador o sea que tienen cargos de alto nivel, de ahí, por eso es que viene el problema y también por los abuelos que fueron asesinados y a los que asesinaban a las familiares de ellos y cuando toman, recuerdan todo esto se forman las peleas de varios días, donde se combate con flechas ahora ya utilizamos armas, fue a sí que me tocó participar en éstos y no me podía venir porque tenía que estar con mis familiares y ellos dicen que en estos casos, es primero las familias y no el estudio. La propuesta de mis abuelos y

de mis tíos cuando pasan estas cosas no es matar ni uno ni ocho sino acabar con todos.

Yo participaba en estos enfrentamientos porque me daban armas, pero nunca fui dispuesto a matar alguien, dispararle a alguien, porque uno se acuerda del estudio y entre uno dice que uno no estudia para hacer estas cosas, en el momento le da como ganas de llorar cuando se acuerda de la gente que lo acogen a uno, por allá las familias va es pendiente de enfrentarse con otro, son guerreros.

Nosotros los familiares hemos tratado de ir dejando eso, tratando de que estudiemos, que sigamos produciendo, sobresaliendo y los otros grupos casi no nos dejan libres, sino que todo es envidia todo lo que conseguimos es pura envidia siempre viven es así, por eso es que nunca hemos llegado a estar en paz con ninguno de ellos, sino en guerra y pura amenaza. Desde aquí me siento muy agradecido por todos los profesores que me apoyaron y lo siguen haciendo, continuaré el otro año entrante, estoy muy animado en mi estudio porque en las salidas que he tenido experimente muchas cosas para mi futuro fui con las hermanas a un Foro Educativo en Aguachica Cesar<sup>55</sup> representando a mi cultura, a mi étnia y a mi Escuela con diferentes etnias del Departamento del Cesar con quienes compartimos nuestros conocimientos y experiencias, nos encontramos con personas preparadas como el señor gobernador, la señora Ministra de Educación María , rectores, alcaldes profesores y otros.

**Yo participaba en estos enfrentamientos porque me daban armas, pero nunca fui dispuesto a matar alguien, dispararle a alguien, porque uno se acuerda del estudio y entre uno dice que uno no estudiaba para hacer estas cosas**

Otra salida fue colaborando con mi resguardo en una capacitación de Derecho Internacional Humanitario en Bogotá, nos encontramos con diferentes étnias indígenas del país, experimenté muchos conocimientos que me animan a continuar mis estudios en la Normal Superior María inmaculada ya que trabajo con la parte de interculturalidad como nos relacionamos y comunicamos adquiriendo conocimientos de diferentes etnias.

También me encuentro con el profesor Wilfredo en un trabajo de programa interactivo<sup>56</sup> mostrando en televisión el sonido y en español

55 La participación de los indígenas y afrocolombianos en eventos locales y nacionales en cualquier tema permite que sean ellos mismos los que se comuniquen.

56 Programa Interactivo que se inicia en la Normal

y mi idioma lo quiero montar en grande mi proyecto en el futuro para dar usos y costumbres de lo nuestro.

Pero todo cambió, en vacaciones me la pasé trabajando hasta el 18 de enero, hice lo posible para conseguir algo de dinero y llevarlo a Manaure para comprar los útiles de mi estudio y el 21 de enero 2006, bajé a Becerril para luego viajar el 22 a Manaure a continuar mi estudio en undécimo grado, pero en este día bajó Luz Ángela Hernández quien es mi compañera que más amo en mi vida, comentándome que íbamos a tener un hijo porque estaba embarazada, pero nunca le creí porque creí que se estaba jugando conmigo y ella me decía que eso era en serio y se echó a llorar, así fue como me di cuenta que era en serio lo que ella me comentaba, después le dije de que al día siguiente la llevaba al hospital de Becerril. Durante toda la noche no di para dormir, me salían lagrimas, pensando para enfrentarme con mi familia, cómo tratar de no perder mi estudio en la Normal, ya cuando fuimos al hospital fue cuando me dicen que salio positivo, al oír esto me puse a llorar porque no estuve preparado para ser padre, también por perder mi sueño que tenía en mi futuro.

A los 5 días bajó mi hermana Esneda y mi mamá Martha Luz como quien dice toda la familia, empezaron a regañarme porque no sabían la situación en la que me había metido en Becerril tomando ron o cerveza. Ellos me hacían en Manaure estudiando, al día siguiente les comenté mi real situación, pero no me dijeron nada, mi hermana me dijo que no era ningún problema si no que me había metido en un compromiso muy serio que ella se encargaba de esto y que me fuera a Manaure. Luz Ángela también me dijo de que fuera a estudiar a la Normal y que ella subía a la sierra para la casa de ella donde vive el papá, pero yo le prometí de que no la iba a dejarla sola en el momento de embarazo, también quería que continuara su estudio, así fue que hice vueltas en el colegio para que ella estudiara, trate de contentarla y se encuentra estudiando en la jornada nocturna, después fue como hice mi vuelta también para ingresar en mi undécimo grado.

Para mi comunidad dañé el plan que tenían acerca de mí, como querían que me prepare en la educación o sea en la pedagogía, pero a la vez ellos se encuentran contentos porque no me doy por vencido sino

**Para mi comunidad dañé el plan que tenían acerca de mí, como querían que me prepare en la educación o sea en la pedagogía, pero a la vez ellos se encuentran contentos porque no me doy por vencido sino que continuo mi estudio**

que continuo mi estudio. Para mi familia rompí el sueño que querían tener conmigo, lo que buscaban, lo querían encontrar en mi persona ya que nos gusta progresar y más en la parte de la educación y ser un pedagogo.

Todos ellos me dicen de que me venga otra vez a continuar mi estudio en la Normal de que me ayudan o me apoyan, no he decidido porque la suegra me dijo que no dejara a su hija sola que me hiciera responsable de ella, lo mismo me dijo el papá de ella, y me hice cargo de ella, me comprometí con ellos. Hoy en día me encuentro en Becerril en la Escuela Trujillo en veces consigo trabajo, hago mandaos, salgo y trabajo ayudando en una cantina en fines de semana o en las tardes para dar ayudar a mi mamá y hermana ya que vivimos en la misma casa, la vida me cambio, pero continuo preparándome, para salir adelante con los compromisos que ha hora he adquirido

En el colegio que estoy, me recibieron bien, en los primeros días me sentía aburrío porque quería estar en la Normal pero bueno esta es mi dura realidad...pero al final me siento contento con ellos.<sup>57</sup>

No he ido a la Normal de pronto por la situación económica, porque ellos mi familia y otros se comprometen que me ayudan y no cumplen, si fuera mi persona solo, me decidía, pero ya no puedo somos tres, y por esto no me he decidido, tengo que cumplir con los cuidados de Luz Ángela y el bebé, porque si algo pasa sería culpa mía, pero nunca pierdo la esperanza de estar en la Normal sea este año o el otro, Voy hacer el esfuerzo y cursaré el ciclo a sí sea a distancia pero nunca quitaré a la Normal de mi corazón, seguiré visitándola o trabajaré con ella cuando tenga algún cargo en mi resguardo.

Agradecimientos, me siento muy agradecido por todos los profesores de la normal que me apoyan me tratan como si fuera su hijo y mi respeto hacia ellos es como si fueran mi madre y padre. Especialmente a las hermanas salesianas a los profesoras Nayibe Jaimes, Yomaira Mendoza, María Laura, Zenit, Miriam Urquijo, Divina, Mary Luz, Edith Vega Marelvis, a los profesores Esteban Zuleta, Cesar Maury; son los profesores con quienes puedo contar para mi apoyo por esta

---

<sup>57</sup> Apoyar el estudio de los indígenas aunque estén casados porque inician su vida de pareja en tercer grado.

razón le digo a mi Diosito que me los cuide de todos los males y me les de una larga vida siempre los tendré en mi corazón.

Mi comunidad se encuentra muy agradecida con la Normal por haberme brindando la enseñanza que hoy tengo, preparándome para mi futuro para luego aplicarlo en la comunidad mis agradecimientos especialmente a mi familia por ayudarme y todas las persona de Manaure quienes me colaboraran y me brindan su amistad.

Reciban un mensaje de la etnia en lengua yukpa y en Español.

Nanarh yukpapi yishi nan otzs orhan punayo orht oship tznuchi inishrham orhanpo kunarhk orhan nan sin otzs nono ipay apshpa zpuni nan otzs orht ishpatpo wunan yzn sotop inishrham añopotkarh yorhaprharhk yukpapi ishorhknat oshipkoshasi , itokatsi osip atanmapok orhkochaprhak kopa na top korhip nan sapoyni otzs nop han wanopa tosnay patumiprhak atkasnay resguardo yana yishi nan nik Manaure ochosi escuela tana Normal Superior ta shimna yzpuni apsh pa nannik nan yatrhorh Tania nan wosotz isi nan yaprho orhano pi isha.

Nosotros los indígenas de etnia yukpa amamos a la naturaleza ya que ella es fuente de nuestra vida, trabajamos un sólo grupo, amamos nuestra tierra quien nos da producción de cada año, algunos yukpas son amistosos, amables, otros les gusta pelear, hacer guerra, envidiosos, pero somos buenos en recibir vistas quien sea a favor de nosotros quien vaya a orientarnos, enseñarnos, son bien venidos a nuestro resguardo Sokorpa, nos gusta la educación y todos deseamos estar en Manaure en la Escuela Normal Superior, todos los yukpas la queremos mucho, la llevamos en el corazón, ella es nuestro sueño en el futuro.

## ZAKU YOW DUKAWI NU`KUM`U; MADRE DE TODOS LOS SUEÑOS

Iniciaré con un pequeño relato del lugar de mi cultura iku, mi madre naturaleza que me vio nacer, crecer y que llevo en el corazón. Este lugar queda ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta (chuúndwa) corazón del mundo, tierra donde nace el sol. Nabusímake capital de la Sierra (san Sebastián de Rabago). Allí habitamos el noventa por ciento de indígenas de la etnia arhuaca, a nivel sierra somos cinco mil indígenas arhuacos y en Nabusímake habitamos alrededor de 900 a 1000

**Mi comunidad se encuentra muy agradecida con la Normal por haberme brindando la enseñanza que hoy tengo, preparándome para mi futuro para luego aplicarlo en la comunidad**

indígenas, estamos divididos en sectores como Kurakuta, Makogeka, Atikìmake, Kogiga`ka, el pueblito de piedras conformado por 82 casas hechas por material nativos, barro, a`nu, chuské, úcha (paja especial para entechar), kugwinu, sinbunburi, be`chu, etc, también se encuentra Pinchi y el Pantano que son dos sectores que habitan las personas indígenas que tienen mayor influencia mestiza o que tienen mayor influencia y contacto con las personas de la cultura bunachu<sup>58</sup>, allí es la entrada y recibe por nombre general Arroyo Molino. Murinu je`itru`sa.allí en este lugar se alcanza ver que el agua jira en forma de caracol.

Estamos a una altura de 2.800 metros sobre el nivel del mar, está poblada de árboles, Nabusímake está rodeado de inmensas montañas, pobladas por árboles y ùcha (paja, grama para entechar las casas) hay cuatro cerros más importantes para toda la Sierra Nevada: allí van a pagar o hacer los ritos tradicionales las diferentes etnias de la Sierra Nevada como son los la Kogwi, Arzario, Kankwamo y la Arhuaca, allí en estos cerros o montañas porque son inmensas están representadas las cuatro culturas de allí estas son; Kankurwas (templo sagrados). De allí se trabaja y se le hace limpieza a todo el universo, pasamos por los cuatro puntos cardinales, a cada etnia le corresponde un extremo (Norte, Sur, oriente, y Occidente). Estamos llenos y abundante agua, allí corren siete ríos que corren sólo por Nabusímake...De la parte norte de Nabusímake se divisan los Tres Picos Nevados, (chundwa) está lleno de arroyuelos que finalmente caen a los ríos.

**Nosotros los Arhuacos somos una comunidad indígena muy unida, tenemos mucho respeto a la madre naturaleza, no cortamos los árboles es decir ningún daño le hacemos**

Los Arhuacos nos reunimos en la casa sindical donde se hacen los acuerdos comunitariamente, también encontramos un hospital, un colegio indígena llamado C.I.E.D (Centro Indígena de Educación Diversificado, Modalidad Agropecuaria) (Bunsingekun).

Nosotros los Arhuacos somos una comunidad indígena muy unida, tenemos mucho respeto a la madre naturaleza, no cortamos los árboles es decir ningún daño le hacemos, aunque unos cuantos colonos se han aprovechado de la naturaleza de nosotros y se han ido metiendo a nuestras tierras y han ido arrasando con todo destruyeron nuestra madre tierra, pero nosotros siempre trabajaremos para cuidarla y mantenerla siempre con vida.

58 Bonachu palabra que en Lengua IKU significa los de afuera

También tristemente nos ha corrompido mucho la guerra de Colombia, o sea los grupos ilegales que usan nuestras tierras para cultivar productos, talando árboles para sembrarlos y también se han ido metiendo con los indígenas y los han ido desplazando.

Nosotros tenemos un carácter que con vernos ya saben que nosotros somos indígenas, dicen que hasta la mirada, porque la mirada de nosotros es, muy lenta, todo es lento, nosotros para aprender es lento, para leer es lento, a nosotros no nos ven afanaos brincando, corriendo, acelerao, no, nos ven corriendo todo es con calma, por eso es que a nosotros nos impresiona cuando la gente de acá corren, no sé, aquí todo es corriendo. Todo lo nuestro es con calma.<sup>59</sup>

Como requisito de nosotros los arhuacos es mantener nuestra cultura y naturaleza, nosotros somos personas cultas y que respetamos<sup>60</sup> a todo, como somos los hermanos mayores debemos orientar a los hermanos menores <sup>61</sup>(bunachu) a que conservemos la naturaleza. Somos muy correctos pero nos resentimos mucho con algo que hagan en contra de nuestra cultura, callamos o mantenemos culta muchas de nuestras costumbres porque esa es nuestra ley, así no los dice nuestra autoridad mayor que es el mamu.

Mi nombre Arhuaco es Ati Seykawín, para el mamu mayor significa mi nombre “madre de los sueños”, porque de donde me hallaron el nombre, el lugar allí, se le paga a los sueños, cuando uno sueña va donde los mamus y el mamu le interpreta el sueño, luego depende el sueño entonces si tiene un problema el mamu le dice que le va a suceder y el mamu le trabaja a ese bunachi. Uno tiene un mamu de confianza, y mi papá me llevó allá, él es que le adivina los nombres a uno, el me llevó a ese lugar y ese lugar se llama donde se le paga a los sueños.

Nunca cambiaré mi nombre, siempre lo llevaré, llevo mi cultura en mi sangre, a mi no me dicen el nombre propio porque desde pequeña me acostumbraron con el nombre civil Areilsa Yaneth y tradicional-

59 El ambiente occidental impresiona a la estudiante Arahuaca y coincide con el Yukpa

60 Tienden a conservar su identidad

61 Los Arhuacos consideran a los de afuera ( occidental) , hermanos menores .

**La impresión más grande que me llevé al llegar por primera vez a la Normal fue la cantidad de estudiantes que vi y la actitud que tomaron frente a mí**

mente me bautizaron de 12 años y ya era cotidiano mi nombre civil. Me gusta mi nombre tradicional.

La impresión más grande que me llevé al llegar por primera vez a la Normal fue la cantidad de estudiantes que vi y la actitud que tomaron frente a mí, explico; diferente opuesto a nosotros de actitudes realmente diferentes, una cultura para mí extraña, al grado décimo que entré me recibieron con aplausos y cantos algo que nunca había visto, sus miradas sólo eran para mí. la hermana Beatriz me llevó al salón, les dijo que yo era indígena, que iba hacer compañera de ellos, entonces ellos hicieron fue recibirme con aplausos, lo que sentí fue susto, mejor dicho yo me asusté, y así me pare en el centro, frente del salón y de un momento a otro sin darme cuenta, aparecí afuera, me hice afuera.

Gritaban, cantaban y es diferente a nuestro colegio indígena, que hay pocos estudiantes, allá se entra a ese colegio y parece que no hubiera alumnos, una paz, no se escucha la bulla, no ríen a carcajadas, no se grita. Aquí es todo lo contrario, todo el mundo corría, recochaba, gritaba, por que en nuestra cultura gritar es algo malo, es invocar a los espíritus malos, cuando uno grita llama a los espíritus malos para que lo insita riéndose más, fregando, molestando, en cambio si uno está tranquilo, los espíritus permanecen en cada puesto, porque los espíritus y los lugares sagrados pueden estar en cualquier parte, uno no sabe donde esta parado, solo los mamus saben donde están.

Los mamus nos interpretan todo, nos dan consejos para saber comportarnos. Él habla, pero el tiene un dialecto que uno no le entiende, él elige a una persona, la busca a nivel espiritual, el mamu le dice a él y él le dice a los Winamos que nos interprete, y es donde él nos comienza a explicar el porque tenemos que respetar a todo lo que se encuentra en la naturaleza, lo que nos ha dado la madre tierra, en cada piedra, en cada árbol, en cada pozo, en cada laguna... que tenemos que respetar, todo todo, todo, tiene sentido, él hace que la mente se le conscienticen a uno.<sup>62</sup>

Las actitudes de acá, nosotros los llamamos los bunachis, (los blancos) tiene algo, que son, las cosas no las toman para un futuro, sino,

62 El principio de formación del Arhuaco lo maneja el Mamu



que de momento, si tienen algo, siempre quieren tener algo más, algo más y no se dan cuenta de lo que causa eso.

Me faltó relacionarme con algunos compañeros de curso pero en general todos ya me están conociendo, a mí me falta comunicarme más con los alumnos y profesores, a pesar de que tengo poco tiempo, no conozco ni siquiera la mitad de los profesores que me dictan clase, no les sé el nombre, no conozco los alumnos de otro curso a excepción de los compañeros indígenas de mi etnia que son mi consuelo, luego de las hermanas Salesianas, compartimos los ratos libres y nos colocamos a analizar las cosas que suceden, el comportamiento de los estudiantes; como actúan y lo comparamos con la vida de nosotros y tomamos opiniones al respecto.

Hay momentos que en el salón me siento desplazada, no charlan un trabajo, en grupo es a la última que me escogen, me dicen ponte con aquellos, luego los otros lo mismo. Por ese sentido me siento un poco afligida que desearía estar en mi colegio indígena que no se nota las diferencias con nadie.

Las clases más cómodas para mí son las clases dictadas por el profesor Javier Castro de Educación Física, la clase de Química, son profesores que entienden mi carácter como indígena y me tienen en cuenta en toda la clase. En las temáticas trabajadas no he visto ninguna que se asemeje en algo a mi cultura.<sup>63</sup>

Sí me enseñaran en mi lengua sería magnífico, me harían sentir bien sentiría que tienen en cuenta algo de nosotros como indígenas.

Las clases donde no me hallo, no me siento bien, son las clases de Matemáticas y Física, son maestros que entran a su clase dictan y nunca me han preguntado entendiste o algo, sólo tienen en cuenta de los alumnos que más duro hablan. Esas clases me toca nuevamente repetir las con mis compañeros pidiendo que me expliquen nuevamente cuando estén desocupados al igual la clase de Filosofía porque es primera vez que veo esta materia, es que la profesora habla y habla y hay conceptos que da y que los otros ya lo saben y ella no dicta, exige de una manera igual para todos, no nos tiene en cuenta, hay cosas que

**Las clases donde no me hallo, no me siento bien, son las clases de Matemáticas y Física, son maestros que entran a su clase dictan y nunca me han preguntado entendiste o algo**

63 La temáticas en la escuela deben tener en cuenta las etnias de su contexto.

tengo que averiguarlas por mi cuenta en libros, se me va el tiempo y no la entiendo, es la que más se me dificulta.

No les entiendo mayor tema, todas las clases que entiendo son mínimas. Algunos profesores si tienen en cuenta mi origen para dictar las clases, pero la mayoría no, me evalúan oralmente, escrita, exposiciones, trabajos escritos. Me pregunta ¿De dónde eres? ¿Quién eres? ¿Eres indígena? ¿Llegaste a estudiar y cuándo? ¿A qué etnia perteneces? Pero de temáticas muy poco.

La didáctica me gusta, porque me gusta enseñar, manejar el aprendizaje el conocimiento de los niños, ósea como llevar el conocimiento a los niños, porque allá yo estudiaba un año sí un año no, y cuando no iba a la escuela, enseñaba a niños de cuatro años a leer.

El apodo o la manera como me identifican son la indígena o la india. Algunos compañeros susurran y comentan entre ellos y dicen sí sabe..., sí responde en la clase cuando los compañeros, los profesores hacen preguntas. ¡Un!...que va ha saber, todos dirigen la mirada hacia mí y yo respondo lo que yo sé, ¡huí! ...sí sabe cuando yo termino de explicar, responder; si sabe, otros se interesan en mis notas, cuando me entregan las notas, oye que notas sacaste y les muestro, les parece impresionante que yo saque mejores notas que ellos.

A veces estoy así “quieta, mirando hacia arriba y, como ellos todo es hablando, gritando y casi no dejan hablar al profesor, como allá en nuestro colegios cuando está dictando la clase un profesor, uno está calladito mientras el profesor explica y cuando el profesor pregunta, el dice fulano y así le va preguntando la opinión a cada uno y si no entendió le va explicando y qué fue lo que no entendió, que es lo que entendió, qué quieres que te explique y así le dedican toda la tarde o el tiempo necesario, usted va allá donde un profesor, puede ser en la tarde en la noche y él le explica todo hasta entender, no es como acá que todo es plata <sup>64</sup>(se ríe), todo es interés, porque me he dado cuenta que acá, que la gente de acá todo es no, no puedo, yo estoy ocupado, yo tengo

---

64 Compara el colegio de donde viene donde cada materia maneja un libro y no cobran nada y en la Normal se manejan fotocopias y se cobran.

otra cosa que hacer, siento algo así y pienso, “como si fuera el último día que pudiera hacer las cosas”.<sup>65</sup>

Mis compañeros cuando dejan tareas, talleres y eso, en los fines de semana todo el mundo gritan ¡otra tarea!, ¡otra tarea!, entonces dice el profesor quien quiere entonces que le dejen tareas, entonces digo yo, yo, porque uno es el que quiere aprender, uno vino a eso, porque yo las tareas así no las entienda, las haga mal, yo las hago, así sea mal pero ahí, la hago que me corrijan. Ellos se molestan.

Me preguntan como se saluda en mi lengua y luego me saludan ellos, algunos para hacer sentirme bien y otros para ver como actúo referente a ellos, para ver que dice uno, qué piensa uno, ósea lo toman como chiste, hay compañeros que a veces van pateando una piedra “¡no!, deja esa piedra quieta, que eso le duele”, se ríen... ¿qué eso tiene vida?... y para ellos es risa, es recocha, ¡qué va a tener eso vida!<sup>66</sup>

Los comentarios frente a mi cultura son muchos cómo es qué hacen, cómo visten qué hacen cómo ritos, en qué creen, etc. Frente a estas preguntas sobre la cultura mía respondo lo que es permitido decir por que hay cosas que no las podemos comunicar. Algunas cosas no las digo, ni me gustaría decir las porque la mayoría la toman como algo absurdo, como extraño sin valor, de poco interés.

Con las hermanas salesianas ha sido excelente la relación se han portado bien, se preocupan por mí para que esté bien, si algo me falta me lo facilitan, en todo están pendiente diariamente, no me puedo quejar, cuando estoy al lado de ellas, me hacen sentir bien, se portan bien, me siento como al lado de mi madre; hacen el papel de mamá, para mí en todo sentido están en mis ratos difíciles, me apoyan.

Con el personal del servicio no los conozco bien ellos, me tratan como cualquiera con diferencias<sup>67</sup>. En la microempresa, yo siempre, más que todo lo del uniforme yo siempre iba a buscarlo, siempre me decían, tú te esperas y yo era la última que me atendía, y todos los de acá decían no es que ella es difícil de entender, porque pensarían que

65 Conflicto del tiempo, el nuestro es acelerado, planeado y en cambio en el de ellos se vive el momento.

66 El juego herramienta de interacción en la comunicación intercultural

67 Toda la comunidad educativa debe vivir y sentir el ambiente intercultural

**Frente a estas preguntas sobre la cultura mía respondo lo que es permitido decir por que hay cosas que no las podemos comunicar**

yo no hablaba el español o algo así, como que era difícil, para dejarme aparte, para luego preguntarme y así es que todo el mundo no me pregunta de lo mío, de lo que realmente uno busca, sino quien soy yo, qué hacen allá.

Soy una persona que llevo mi cultura donde esté como indígena arhuaca, tengo unos rasgos y cosas sólo mías, como pasiva, hablo lo necesario, culta y callada, sentimental, algo resentida (cosas en contra de la cultura), me gusta aprender cosas nuevas que sean para el bien de mi cultura, para sacar adelante a los indígenas, estudiar para servir y hacer mantenerla, como indígena nos gusta ser pacíficos, no nos gusta las demasiadas recochas, juegos pesados, no nos gusta ver como otro destruye a los demás verbal o físicamente, a la naturaleza, como la tratan, la hieren, como si no sintieran.

Yo me siento contenta de ser arhuaca, me siento feliz y ante todo un saludo y les quiero hacer un llamado para que se relacionen con nosotros más, para a sí juntos cuidar la naturaleza lo que nos rodea “hay que quererla y respetarla”.

Hicimos un comentario con mis compañeros indígenas de nuestra etnia y nos sorprendimos la manera de acá, la forma de vivir y mirara el mundo (sin valor). Nos gustaría hacer una pequeña reunión principalmente con los profesores y las hermanas para que realmente sepan a fondo a quien tiene a su lado, que somos alguien en quien nos podemos ayudar mutuamente aún más, intercambiar ideas que contribuyan al medio de acá, para poder llevar a las demás personas que quieran amar la naturaleza.<sup>68</sup>

**Empezar a entender que la mujer es interpretada como la madre tierra, por que la madre es la que nos da todo**

Que no nos traten como un grupito allá aparte, nos tratan como algo misterioso, nosotros no somos misteriosos, no sé, yo lo siento de esa manera, como si nos trataran aparte, hablarnos, decirnos las cosas sin misterio, porque eso nos impresiona.

Empezar a entender que la mujer es interpretada como la madre tierra, por que la madre es la que nos da todo, sino fuera por la tierra no hubiera frutos, la tierra es la que nos dio la forma de subsistir, entonces

<sup>68</sup> Reclaman espacios para ser escuchados y reconocidos

la mujer es como la tierra. “La mujer es la representación de la tierra”. Por eso hay que quererla y respetarla.

En general a pesar de todo por parte de las hermanas me he sentido bien y me tocará seguirme adaptando acá.

### SEYA YWY: EL GRAN AMANECER

Mi nombre es Seiyarinmaku Lewis Niño, es un nombre propio que se lo da el mayor de allá, como siempre, cada persona debe tener su nombre, yo nunca me he cambiado el nombre sigo teniéndolo, mi nombre significa el amanecer o la madrugada.

Tengo el cabello negro y corto, mi estatura es de uno con treinta y soy de contextura gruesa, vivo en Nabusímake Sierra Nevada de Santa Marta, es un lugar muy amañador hay muchos vegetales, animales, tiene un encanto que no se puede describir.

Ocupo el segundo lugar de 5 hermanos, nací el 15 de mayo de 1993, tengo 13 años de edad, mis padres son Luis Ángel Niño Marques y Adela María Niño, pertenecemos a la etnia Arhuaca, estoy cursando el grado sexto en la Normal Superior María Inmaculada de Manaure Cesar, me encuentro viviendo en compañía de mi hermana, en la casa de de la familia Añez Saurith de este municipio. En esta casa estamos muy contentos y alegres, por el buen trato que nos tienen, aunque a veces nos regañan y no nos dejan salir hacer trabajo en otro lugar.

Ahora voy a contar algunas de mis experiencia en esta Institución; yo no sabía en que sexto me tocaba y me sentía perdido y con ganas de llorar, la hermana me llevó a sexto A, me presentó a los alumnos y me recibieron con gran alegría y aplausos. Era mi primer día de clase en la secundaria; me sentía apenado, por que había muchos alumnos que se burlaban de mi y me decían vulgaridades” ese indio vino a molestar aquí, a estorbar y dañar nuestro grupo, piazo de indio”.<sup>69</sup>

Parecían que eran buenos amigos, pero al fin nada, toditos empezaban a burlarse del nombre, que ese nombre venia del Diablo que qué origen que eso no se sabia de dónde venia. Comenzaban a rechazar

**mi nombre  
significa el  
amanecer o la  
madrugada**

**Parecían que  
eran buenos  
amigos, pero  
al fin nada,  
toditos em-  
pezaban a  
burlarse del  
nombre, que  
ese nombre  
venia del Dia-  
blo que qué  
origen que eso  
no se sabia de  
dónde venia**

<sup>69</sup> Ambiente que se repite en grado

a uno, a faltarle el respeto cuando le decían a uno, en vez de decirme ese indígena, me decía “ese Indio”, que yo pa`qué llegaba ahí. Yo les explicaba que yo venía era a estudiar, no a serle daño a nadie. A unos se les dio explicación corta pero la entendieron al fin, y empezaron a respetar y se amañaron con el nombre, que querían ir a la sierra para que les colocaran un nombre propio a ellos.

En la primera semana, traté de buscar algún amigo, que tuviera mi comportamiento, pero no lo hallé, más bien había alumnos no muy recomendables que me trataban muy mal, me pateaban la silla y me empujaban.

Luego empecé a conocer a los profesores y ellos me fueron explicando como hacer tales cosas, me leyeron el manual de convivencia así que vine yo hasta aquí.

A la segunda semana me eligieron como representante de curso, me sentí muy alegre al ver que los alumnos ya confiaban en mí, yo me gané el cariño de profesores y de las hermanas y ya a la cuarta semana de clase, me eligieron como el alumno más caballeroso del salón.

Hubo un tiempo que los mismos alumnos que molestaban, intentaron hacerme quedar mal, acusándome y diciendo que yo decía vulgaridades, que yo pelié con tal alumno, ¡eso era pura mentira! Ellos me acusaban de algo que yo no había hecho pero la Hermana ya me conocía, me defendió y los regañó por mentirosos, desde ese día no he tenido tantos problema con ellos, me respetan al igual que yo a ellos, en ocasiones, son como envidiosos, porque a veces cuando uno gana una previa, comienzan a burlarse de uno, a decirle vulgaridades que ni ellos mismo saben que significa.<sup>70</sup>

Me está yendo bien en las clases, los profesores y algunos compañeros son muy amables conmigo, reconozco que también hay gente y compañeros muy buenos que le colaboran a uno.

Nosotros venimos de Nabusímake a estudiar a la Normal, por los buenos comentarios que hacía mi papá cuando el estudiaba allí, se dio

**Me está yendo bien en las clases, los profesores y algunos compañeros son muy amables conmigo, reconozco que también hay gente y compañeros muy buenos que le colaboran a uno**

<sup>70</sup> Crisis de valores en la cultura Occidental

cuenta de que era un buen colegio, él terminó, el ciclo complementario y hoy se desempeña como maestro en nuestro resguardo.

Primero mandó a mi hermana Aty Dusay a estudiar y mi hermana me contaba que era un buen colegio de todo sentido y yo me sentí motivado y con muchas ganas de venir a conocer y estudiar aquí.

Entrando a contar las experiencia que he tenido con los profesores en las diferentes clases, puedo decir que me amañó con las clases que me dan y las que no entiendo pregunto y me intereso por saber, pero la que me da un poquito duro es la de Inglés<sup>71</sup>, porque yo no sé como se dice el significado de algunas palabras, pues con la profesora me amañó es muy amable conmigo, cuando hace repaso uno la va entendiendo ya uno la va agarrando, pero le queda un poquito tesito, pero hasta ahora llevo bien el período. Es que uno no está acostumbrado en inglés y como en el territorio indígena a uno no le enseñan inglés. La seño me dijo un día que si no quería aprender inglés, que me saliera de clase, y yo le dije que yo me proponía aprenderlo. Como uno tiene ganas de aprender todo lo que se le atravesase, arrasar con todo en el estudio yo me propuse, que sí, no importa que salga mal en el período pero total hay es que mejorar.

Las demás materias las he entendió, claro y voy bien ahí. Algunos profesores evalúan por medio de la tarea, por medio de la participación, en orden de lista. Pero hay actitudes de profesores que me incomodan como el de; Matemática, porque un alumno hace un desorden él lo toma contra todos, una vez dos alumnos estaban haciendo desorden, nos evaluó y nos bajo la nota a todos, como si uno tuviera la culpa, nos quedó en aceptable. Cuando explica repite muy rápido y no quiere que uno le lance una pregunte y no entendió eso, y como se hace. El profesor es como un poquito calmado y uno ya sabe como es él y busca la amabilidad del profesor, y el me llama habla conmigo y les explico porque no me gusta eso, así un poco cariñoso y otras veces un poco rabioso, nos evalúa igual que ha todos oral escrita y ya.<sup>72</sup>

**Pero hay actitudes de profesores que me incomodan como el de; Matemática, porque un alumno hace un desorden él lo toma contra todos**

71 En el plan de estudios colombiano debe ser flexible con respecto a la Lengua extranjera

72 Uniformidad en la evaluación

Como uno llega con buena actitud, se gana la amabilidad de los profesores y uno es bueno con ellos, yo he visto que sí, han entendido los problemas que uno tiene o le ayudan en lo que necesitan, con el que me la he llevado bien es con el profesor de Música, él habla con uno, es amable<sup>73</sup>, varias veces me ha invitado a su casa, también me pregunta, me lanza pregunta y me dice cuando no hago las tareas, que él me explica.

Yo las clases casi todas las estoy entendiendo como uno tiene cabeza pa pensar, piensa lo analiza primero y luego lo hace, o pide explicación cuando uno no entiende hasta ahora a mi no me ha ido mal.

Yo en el patio de recreo hasta ahora no he tenido dificultades no me han puesto ningún apodo, no he escuchado malos comentarios de mi etnia, y me ha ido bien, mas bien algunos alumnos me ayudan hasta me invitan a comer, me llevan me dan merienda algunos son muy buenos conmigo y algunos dicen que quieren aprender la lengua mía pa' poder entender más fácil y allá que quieren conocer. Yo hasta ahora no he conocido maltrato en recreo.

A mi no me gustan los desórdenes, cuando hay un ejercicio, no me concentro, por el desorden, porque verdaderamente a mi no me gusta el desorden en clase y cuando escucho vulgaridades, se me hace como raro, como uno no está acostumbrado a escuchar vulgaridades ni a decir las y como el papá de uno lo corrige a tiempo, ni quiero saber ni oír, a veces no quiero que mencionen ninguna vulgaridad, que me incomoda por completo.

También al ver que los alumnos le faltan a respeto al profesor, en nuestra cultura no se le falta el respeto a ningún profesor, allá al entrar un profesor todo el mundo está en silencio, están repasando cuaderno, no hacen bulla, escaso lo que el profesor le diga, cuando el profesor pregunta tal persona responde lo que se pregunta y los demás se quedan callaos, a si a darle clase a uno bien sabroso porque están bien organizados.

Estoy feliz de haber encontrado un colegio como la Normal, aunque con dificultades, no la cambio por nada, estaré aquí, hasta que me gra-

<sup>73</sup> Los profesores buscan las estrategias de comunicación intercultural

**en nuestra cultura no se le falta el respeto a ningún profesor, allá al entrar un profesor todo el mundo está en silencio, están repasando cuaderno, no hacen bulla**



dué en el ciclo complementario, aunque hayan alumnos que me tratan muy mal yo no les hago caso aunque expresen palabras: indio bruto, yo me siento feliz como siempre.

### ATY DUSAY: MADRE DE LA TIERRA FÉRTIL

Actualmente me encuentro cursando el grado séptimo en la Escuela Normal Superior María inmaculada de Manaure Cesar, pertenezco a la etnia arahuaca ubicada en la Sierra Nevada de Santa Marta resguardo de NABUSIMAKE, capital de la sierra, cerca del municipio de Pueblo Bello Cesar. El lugar donde vivo es llamado el pantano donde hay abundante árboles, pinos, arrayanes, en ese mismo lugar encontramos un arroyo que desemboca en el río Magdalena, se encuentran a sus alrededores huertas, guineos, plátano, caña, arracacha, mucha naturaleza. Hay muchos vegetales, es muy bonito se distingue que hay mucha vegetación, animales, también es un pueblito, como un pequeño caserío

El significado de mi nombre ATY DUSAY es madre de la tierra fértil, buena. Nacida en Nabusimake mi edad, 14 años. Mis padres se llaman Seynekan mi mamá que significa tierra para cultivar pero en lo occidental la llaman Adela María y mi padre Ángel Niño, maestro de secundaria en el Área de Español, terminó Ciclo Complementario en la Normal, su nombre indígena es zarkunchungumu ellos son indígenas arahuacos, nos dan consejos, nos enseñan a respetar a las otras culturas. Para decir mi sincera verdad en mi tierra Nabusimake me siento muy bien, estoy muy contenta de mi familia y la aprecio mucho aunque me hace falta, pero trato de olvidarme un poco de allá para no entristecerme.

Mis primeros años de escuela los inicié en NABUSIMAKE en la escuela llamada PIÑU MAKE, donde nos recibían a los 5 años de edad entrando a preescolar cursando hasta quinto de primaria en la misma escuela, los maestros que recuerdo son Vicente, Ever, Ceila Bolívar en primero todos maestros indígenas.

Me vine para la Normal porque mi papá terminó universidad en el ciclo complementario en Manaure con los demás compañeros y cuan-

**El significado de mi nombre Aty Dusay es madre de la tierra fértil, buena**

do llegó se sorprendió mucho como el colegio está organizado y limpio, le gusto como enseñaban, que era un ambiente bueno y tranquilo. El me puso a escoger entre la Normal y el colegio de PIÑUMAKE, ya que él no estaba muy de acuerdo porque era la única hija que tenía, pero quería que estudiara en la Normal. Antes de traerme a Manaure se habló con la comunidad arhuaca, porque ellos están en desacuerdo porque no es posible sacar a los arhuacos a otra parte, pero mis padres se enfrentaron mucho y al otro día fue a donde el mamu mayor llamado Camilo y le dijo que ¿dónde le convenía que estudiara Aty, que si, en el bachillerato Busiqueckan o la Normal? y él respondió, sería lo mejor que estudiara en la Normal, porque es un colegio donde le da buena educación y también para que salga preparada para ser maestro pero con una condición “que Aty no pierda la cultura”<sup>74</sup> Mi papá vino habló con Sor Maritza la rectora de la normal para que me apartara un cupo y la hermana respondió ¡claro que sí! La aceptaría y yo me puse muy alegre y a si fue que llegué a la Normal, no pensaba que en realidad iba allegar hasta aquí, la hermana Nos recomendó a la señora María Eugenia que era de confianza y es donde viví y me sentí muy bien, la primera semana me trataba bien y luego a la segunda semana cuando ella cogía rabia con su hija María Victoria se desquitaba conmigo por cualquier cosa. Actualmente estoy viviendo con mi hermano Seiyarinmaku, que también se vino a estudiar aquí conmigo y esto nos ayuda mucho.

Con los compañeros del grupo me siento bien mis amigas son Adriana, Anasabel, Yurmis, Erica, ellas me explican cuando no entiendo alguna clase. La relación con los profesores es buena especialmente con la seño Edith Vega y Bety Ardila me dan ánimo para que siga adelante, que piense más en el estudio y no en sus padres para que la vaya mejor, mis padres me hacen mucha falta, viajo en vacaciones al resguardo mi padre nos visita constantemente.

Lo que más me gusta de la Normal es el trato de los profesores, la forma de explicar las clases, las tareas, a un que me incomoda es la profesora de artística, porque ella explica una sola vez y si uno lo hace le pone igual a todos los compañeros, y también que a ella que

---

74 La educación intercultural tiende a valorar y conservar la cultura de cada etnia.

uno le diga mucha pregunta, que si uno no entendió que no preguntó que le pregunte a otros compañeros. Ella habla muy rápido a veces le explica una sola vez, sino entiende uno queda así, como la seño es tesa, también no le gusta que cuando está explicando uno pregunte. Se me dificulta el Inglés casi no entiendo esas oraciones.

Las maestras que tienen en cuenta mi persona, son María Vicenta y Edith Vega, ellas siempre me han dicho que fuera a su casa, y también me dan la razón cuando estoy enferma así que ellas me comprenden.

Con mis compañeros con algunos me las lleva muy bien desde el primer día de clase me han aceptada, me llevaban a conocer otros salones, salíamos a recreo comparten mucho conmigo. Son como con cuatro alumnos que no me la llevo bien, una se llama Karen, otra Lucentith y otra Margarita, ellos son muy groseros con uno, a veces en recreo se cogen de burla me dicen que esa pedazo de indígena y cuando uno se sienta por ahí, me dicen que uno debe estar es hablando, recochando y no estar callá ahí, comienzan a reírse a carcajadas

Una anécdota que me acuerdo “Cuando yo estaba sentá, ellos me hacen una trampa, como había una silla flojita, no tenia tuercas, cuando me senté en ésta, yo me caí y ellos me cogieron de burla, pero vinieron los profesores, yo me paré y los profesores lo regañaron, lo sacaron del salón y se solucionó.

No me gusta algunos desordenes de compañeros, cuando los profesores se salen de clase, algunos se paran a patear la puerta o a silbar, y a veces cuando viene la seño Divina comienza a decirles que ellos vinieron a estudiar a estar bien ordenaos en clase, no hacer desorden. Porque verdaderamente a mí no me gusta el desorden en clase y cuando escucho vulgaridades, se me hace como raro.

Me defino como una persona ordenada y juiciosa, amable capaz de hablar y comprender nuestro sentimiento, también soy una niña educada soluciono mis problemas capaz de seguir adelante, de estudiar para ser alguien en la vida como por ejemplo ser una profesora bien preparada para enseñar a los alumnos, yo reacciono a mis problemas pensando en mi familia o también cuando lloro o recuerdo lo que me

**Cuando yo  
estaba sentá,  
ellos me hacen  
una trampa,  
como había  
una silla flo-  
jita, no tenia  
tuercas, cuan-  
do me senté  
en ésta, yo me  
caí y ellos me  
cogieron de  
burla**

sucedió, por otro lado cuando estoy contenta hago las cosas por mi gusto o juego con mis compañeras.

No llevo mi vestido tradicional porque no lo tengo, me queda pequeño, pero si lo tuviera si lo llevaría a la escuela me gustaría colocármelo para representar la cultura arahuaca y me gustaría ponérmelo en la escuela pero no lo tengo, lo dejé de usar a la edad de 12 años O sea ya tengo casi un año de no ponérmelo.

En el colegio me está yendo bien, tengo unas compañeras que me ayudan a explicar Adriana y Ana Isabel y cuando tengo que hacer un trabajo de grupo ellas siempre me escogen a mí para resolverlo y por otro lado le agradezco a las hermanas salesianas y a los profesores por todo lo que hacen por nosotros educándonos para más tarde ser alguien en la vida.

## EL GRAN CHERÚA

Mi nombre es keiner Alfonso Malo Malo, soy una persona que me gusta escuchar, jugar y estudiar, soy moreno, encuerpao, con ojos de color café, cabello negro, me identifico porque me gusta estar alegre, bien presentado, compartir y ayudar a los demás y pertenezco a la etnia wuiwa, ubicada al oriente en la Sierra Nevada de Santa Marta, cuyo centro es Cherúa, donde nací y me siento muy orgulloso. Tengo 13 años nací el día 27 de agosto de 1992, este lugar es corregimiento de Atanques- Cesar a 6 horas a caballo.

El lugar donde yo vivo se llama Galinangaga, es bonito y está a orillas del río, su clima es frío y hay hielo por el ambiente montañoso, se cultiva la Papa, yuca, malanga, caña de azúcar, etc. todos los días cae agua, y a las doce del día cae hielo. También, tenemos ganado que consumimos al igual que el cerdo y los animales de monte como el ñeque, la guartinaja, comemos plátano, yuca, malanga, acompañados con la chicha de panela que sacamos de la caña de azúcar. Hay muchas plantas medicinales.

Mis padres son pertenecientes a la cultura wuiwa, mi papá se llama Rafael Malo Villazón, profesor de la etnia wuiwa, terminó sus cursos en Valledupar y luego en la Normal de Manaure, mi mamá es Fidelina;

estos nombres son para mencionarlos en el pueblo en español, porque nuestros verdaderos nombres se usan en la etnia, por ejemplo: mi nombre en la etnia es kuashikuma que significa vivir, el de mi papá es kuanshikuma ( la u lleva una rayita en el medio) en español suena como u; y el de mi mamá es Shoma. Ellos se dejaron cuando yo tenía 5 años, porque mi mamá se los pegó a mi papá con otro hombre con quien vive en la Guajira; ella dijo que iba a venir a visitarnos en octubre del año pasado pero no vino y aunque yo quería verla, ya no me hace falta pues me dejó cuando era muy chiquito, pero a mi hermano si le hace falta, el estaba más grande y estuvo mucho más tiempo con ella. Ahora mi papá vive con otra mujer que tiene, tengo 6 hermanos con los que siempre he vivido, yo me relaciono bien con ellos y mi padre, él quiere que yo progrese, por eso paga mis estudios y alimentación en la Normal de Manaure.

Yo hice mi preescolar en la sierra en un cai (Hogar de Bienestar Familiar), mi profesora era una tía mía que se llama Maira, ella también es indígena y estudió aquí en el ciclo en la Normal de Manaure y nos daba clase en la sierra a mi y a mis hermanos, cuando cumplí 7 años me pusieron en primero en un colegio de indígenas, empecé con otro hermano mío, él me iba ganando porque es más inteligente que yo y porque estaba atrasado me trajeron para acá para que me adelantara pues la educación aquí es diferente a la de allá, dice mi papá. Me corté el cabello para venirme a estudiar aquí, porque allá todos tenemos el cabello largo y aquí lo tienen corto.

El primer día de clases que llegué a la Normal yo tenía pena, los alumnos me miraban mucho y me trataban feo, me decían “indio desgraciado” y cuando yo iba a decirle algo a la seño siempre me hacían quedar mal; luego con los días ellos me fueron tratando bien y me hice primero con un amiguito que se llama Faider y después me fui haciendo amigo de todos, porque me buscaban para que jugara y les contara cosas mías, hacemos tareas juntos; lo que no me gusta es cuando me tratan de ponerme apodos y buscarme para pelear.

Me siento bien habitando en la Normal, aunque primero no me iba muy bien, no conocía, no entendía las clases, la recocha de mis compañeros me molestaba, primero andaba con un amigo que era muy recochero y los profesores siempre lo regañaban, la seño me dijo un

**mi profesora era una tía mía que se llama Maira, ella también es indígena y estudió aquí en el ciclo en la Normal de Manaure y nos daba clase en la sierra a mi y a mis hermanos**

día que me alejara de él porque lo que él hacía yo lo iba a aprender y terminaría como él.

Dentro del aula de clases, me incomoda que mis compañeros griten y hagan desorden, a mi me gusta estar sentado en mi puesto porque eso le hace bajar la nota a uno; también me molestan dos compañeros que comienzan a puyarlo a uno con la mano, a pegarle por la cabeza y le dicen y qué... sin culpa, a pisarle los zapatos cuando se los ven limpios, o cuando lo ven quieto escribiendo le golpean la cabeza para hacerlo rayar, ese es un compañero que me tiene rabia porque antes me decía ó le decía a otro compañero que ese indio era un hp, y muchas vulgaridades; yo no he querido decirle nada porque después lo expulsan a uno, un día cerca del salón un compañero se acercó y me pegó con la pared en la cabeza, me aporreó y me dijo que yo era un bobo porque me dejaba pegar, y aunque me diera rabia yo me aguantaba porque no me gusta eso de andar de peleas.

Una de las defensas que uso con mis compañeros, es que cuando ellos me preguntan que si es verdad que los indios hacen males, yo les digo que sí, que si ellos nos hacen cosas, nos pegan, el Mamu ya sabe lo que ellos nos han hecho o dicho, porque son adivinos, y si uno les dice que les pongan un mal, se les pone a sufrir, lo ponen a que no tengan nada, con mala suerte y ellos creen que es verdad, les da miedo.

De los profesores me parece que el más intenso es la profesora de inglés, yo voy bien con ella, pero no me gusta que cuando ella habla y pregunta y yo quiero responderle no me presta atención y cuando me pregunta ya no quiero responderle o se me olvida, ella es como aburría en el salón, y por eso no le tengo mucho interés a la clase, aunque en el primer periodo me ha ido bien, la nota final fue sobresaliente. No sólo ésta temática se me hace difícil, otras como: naturales tengo que ponerle mucha cabeza, porque son trabajos largos que yo no los entiendo, la seño es tesa, no se que pasa si es la clase o la profesora, casi me queda en Aceptable, también en Matemáticas pues me pongo a pensar en las notas y dice la seño que uno por distraído no entiende, prefiero quedarme callao pero cuando voy hacer el trabajo, no me acuerdo y siento que se me sale de la mente. Me incomodan estas materias porque no las entiendo bien como las otras.

**el Mamu ya sabe lo que ellos nos han hecho o dicho, porque son adivinos, y si uno les dice que les pongan un mal, se les pone a sufrir**

Algo que todavía no han podido mejorar mis compañeros en frente mío es que algunos se burlan cuando expongo, presento trabajos, cuando leo se burlan porque me equivoco, pues voy leyendo rápido, y me vuelo una palabra y a veces cuando respondo lo que no tengo que responder. Aunque no puedo juzgar a todos iguales, porque hay otros que si son amables y lo tratan bien a uno.

Cuando estoy en el recreo mis compañeros me saludan, me chocan la mano, me invitan a jugar, a ir a biblioteca a leer cuentos, sólo que algunos de mis compañeros como siempre me patean, me halan el pelo, me ponen la mano sucia en la camisa para ensuciarme el uniforme.

Cuando estoy aquí, me entristece recordar a mi familia, saber cómo están, buscar leña con ellos, comida, limpiar la socola con mi papá, aunque cuando lo hago me duelen las manos y me salen callos y recordar cuando él dice que quiere tener una hija que le ayude a cocinar porque él sólo tiene puros hijos varones.

Aunque también he vivido momentos felices, me han pasado unas anécdotas, recuerdo que una vez un compañero estaba tirando bolsas de agua y le cayó una al profesor Amador y eso si me causó risa y es que todavía no la aguanto. Otra me ocurrió en la clase de naturales como yo casi no entiendo algunas cosas ese día me preguntó la profesora y yo me invente una cosa que no tenía que ver con el tema que explicaba le señó, yo dije que el río se desemboca en el cerró y la señó dijo aquí está Keiner pensando en otra cosa, y que el río se desemboca en el cerro por estar distraído, desinteresado en la clase” esto si fue de risa para todos y es que me da una risa.

Desde que llego a mi asentamiento voy a reunión, a contar lo que he hecho, mi padre me reúne con los mamos a confesarme, ellos son los que mandan y pangan conchas, piedras del mar y tierra del río para adivinar y hacer ir a los soldados, gente del monte y a la guerrilla; ellos dicen todo lo que hay que hacer y si uno hace cosas malas lo meten al calabozo para ser castigados para que cuando seamos mayores de edad seamos gente buena. El mamo más grande se llama Ruma ellos saben muchas cosas, nos pegan unas jueteras cuando tiramos piedras porque nosotros no podemos hacer eso con los árboles, ni con los animales

**Algo que todavía no han podido mejorar mis compañeros en frente mío es que algunos se burlan cuando expongo**

**Los Mamos son los que saben como se va a producir la lengua, saben secretos, mi abuela también sabia pues los abuelos enseñan a los Mamos ella quería poner a mi papá para enseñarle, pero él no quiso porque se fue a estudiar para ser profesor**

pues, ellos son nuestros dioses y después nos castigan y porque eso trae los malos ambientes de agua.

Los Mamos son los que saben como se va a producir la lengua, saben secretos, mi abuela también sabia pues los abuelos enseñan a los Mamos ella quería poner a mi papá para enseñarle, pero él no quiso porque se fue a estudiar para ser profesor por eso hizo cursos en la Normal ciclo y es profesor de la comunidad. Mi papá me había dicho que me iba volver a llevar a la sierra porque no tenía como pagar mi estudio eso a mi me dio cosa, porque a mi si me gusta estudiar, aprender a si como mi papá, a demás ya sabía que la Normal era buena, al igual como mi papá me había hablado de ella y yo quería continuar estudiando, pero mi papá se decidió porque vio que yo quería seguir adelante, yo no quiero quedarme sin estudio como mis primos que no quisieron estudiar y se la pasan trabajando y sufren mucho, pienso que más adelante puedo ser un profesor para mi comunidad al igual que mi papá, aunque a veces me gustaría ser como un médico para conocer todo eso de las enfermedades y aprender a curarlas, o si no un odontólogo para sacar muelas.

*-Rashiguana name Mema Shinshoma tuka* “un saludo para todos los muchachos estudiosos de la sierra”

## CAPÍTULO II

### A. CONCLUSIONES. REALIDADES OCULTAS PERO PRESENTES EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL

Las autobiografías relacionadas permitieron leer en su interior los conflictos, las problemáticas, el impacto y los procesos interculturales que se dan en una escuela abierta a la diversidad étnica. Las realidades encontradas como conflictos de ambiente, tiempo, lenguaje, comunicación, proceso de enseñanza, interpretación simbólica, problemas metodológicos, didácticos y de evaluación se nuclearon en tres dimensiones:

#### ENCUENTRO ENTRE CULTURAS

El encuentro entre culturas, en este caso, la hegemónica y la indígena, así sea un indígena en la Institución; suscita conflictos, porque la cultu-



ra hegemónica es bulliciosa, de movimiento, de juego, vulgar, de burla, utilizan frases estereotipadas despectivas “pedazo de indio”, que los indígenas leen como irrespeto, pues el ambiente de ellos es de escucha, de silencio, atención, concentración y este choque cultural de relaciones, de encuentro, es lo que genera el proceso intercultural. Otro conflicto, es el número de estudiantes que en el ambiente de los indígenas es máximo de 20, y en la escuela occidental es de cuarenta y más, esto impacta al indígena, que muchas veces se sorprende con la cantidad.

El ambiente de discriminación, el choque entre culturas se nota por la forma sutil de discriminarlos, a veces no los aceptan en los equipos de trabajo, se cree que los indígenas no piensan, no son inteligentes, pero cuando demuestran sus capacidades y habilidades los aceptan; generando un proceso intercultural de reconocimiento y valoración, que comienza con un juego de saludos en su lengua, creando de esta manera ambientes de acogida donde se ve la necesidad de interesarse por su historia, cosmovisión y la forma de ver el mundo.

### LA IDEA DE TIEMPO ENTRE CULTURAS

Los indígenas al leer el ambiente occidental expresan que es veloz, que todo es corriendo, no hay tiempo para nada, todo es planeado y acentúan que para ellos es importante escuchar (tradición oral), darle tiempo a las cosas, a la solución de los problemas, a las respuestas de las preguntas. Otro aspecto es la edad cronológica de los indígenas en la escuela formal, que no se debe comparar con la occidental, por lo tanto, la escuela debe respetar el grado y los conocimientos adquiridos en la extraedad en que se encuentra. Es por esto, que se hace necesario superar la idea, de que el indígena no sabe, generando así, el proceso intercultural no desde el conocimiento de lo occidental, sino desde lo diverso, donde se valore el desarrollo del pensamiento en el uso de la Lengua Castellana, su comprensión y producción desde su propia cosmovisión.

### AMOR A SU ÉTNIA

Cuando los indígenas llegan a la escuela occidental expresan su identidad, como se lee en las autobiografías, pues, para ellos lo importante no es solamente el vestidos, sino el amor hacia su étnia, su cultura, su

**El ambiente de discriminación, el choque entre culturas se nota por la forma sutil de discriminarlos, a veces no los aceptan en los equipos de trabajo, se cree que los indígenas no piensan, no son inteligentes**

naturaleza, el cual se entiende como la puesta en práctica de su sentido colectivo y comunitario de los compromisos que adquieren en su formación temprana, bien sea con su familia o con el Mamu.

## B. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

El problema pedagógico, metodológico y didáctico que presentan los maestros de la Escuela Normal Superior de Manaure Cesar al encontrarse con otra cultura-indígena, evidencia que no son conscientes de un país multicultural: los profesores hablan y dictan demasiado rápido, homogenizan sus procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Cuando los indígenas preguntan, no esperan respuestas tan rápidas por parte de los maestros. Parece que en la cultura occidental el conocimiento se valora por el que más habla, más explica y más fuerte tiene su tono de voz. No se tiene en cuenta, tal como lo dice un profesor, “su capacidad de comprensión, interpretación, razonamiento y la lógica que aplica para entender la realidad”. Razón por la cual, la clase donde hay indígenas debe ser más pausada, porque ellos realizan un proceso cognitivo fuerte, pues escuchan los saberes que se comparten en el aula escolar a través de la lengua castellana para luego entenderlos y comprenderlos en su lengua materna.

**El proceso intercultural debe ser un camino que exige del profesor la apropiación del conocimiento universal y situado, para que de esta forma, pueda comprender la historia, la cosmovisión, permitiéndole hablar de saberes propios de los indígenas y de la cultura occidental**

El problema de comunicación es evidente, porque se generan preguntas de información y no de temáticas indígenas, cuando lo ideal sería que el diálogo que se establece admitiera compartir saberes entre las culturas, permitiendo la lectura y la interpretación simbólica de sus gestos, de su vivencia; porque de otra forma estaríamos en un ambiente colonial, donde primaría el conflicto y no la comprensión de su cosmovisión ( la lectura que el indígena hace del aplauso, los saludos con abrazos para ellos tiene otro significado, otros sentidos).

El proceso intercultural debe ser un camino que exige del profesor la apropiación del conocimiento universal y situado, para que de esta forma, pueda comprender la historia, la cosmovisión, permitiéndole hablar de saberes propios de los indígenas y de la cultura occidental (etnomatemática, etnociencia, etnobotánica, etnofauna); esto posibilita crear nuevas metodologías apropiadas, que respondan a las exi-

gencias de un aula diversa e intercultural, logrando que los indígenas elaboren proyectos de investigación desde su étnia, donde hablen de sus vivencias más que de conocimientos científicos, de sus problemas sociales actuales, y aceptar como estrategias de conocimiento el participar en congresos, exposiciones, foros, bien sea a nivel local, regional y nacional.

## EDUCAR CON OTRAS ETNIAS

La Constitución y la Legislación Colombiana, son una motivación para esta investigación, que tiene como objetivo central generar políticas que atiendan y valoren a los indígenas que llegan a las escuelas colombianas por situación social de desplazamiento, búsqueda de estudio o población vulnerable y que deben compartir con otras culturas, generando en el ambiente escolar un proceso intercultural.

La búsqueda de nuevas políticas de formación docente permitirá elaborar unos criterios pedagógicos y líneas de acción, que ayuden realmente ir construyendo socialmente la otra escuela para que responda a las necesidades de una población que tiene las características de la diversidad.

Para ello, la escuela debe proponer y ejercitar estrategias de sensibilización hacia “la otra escuela” que nace por el desplazamiento de indígenas, afrocolombianos campesinos que dejan sus territorios y se insertan en otros contextos culturales. El que hace parte de la cultura hegemónica debe permitir que el otro entre y sea respetado dentro de su diferencia, valorando el saber propio de cada étnia, dentro del conocimiento occidental. Esto se puede generar dentro de cada área incluyendo problemáticas que suscite la discusión y el diálogo de acuerdo al contexto donde se encuentran, pero, el maestro occidental debe preguntarse qué aprendemos del otro (indígena, afro descendiente), debe abrir su pensamiento y estar en actitud de cambio, frente al saber valioso que ese otro le ofrece. Por lo tanto, debe entender que existen otras formas de apropiarse del conocimiento.

Esta realidad está apoyando la construcción del Estado y la identidad colombiana dentro de marcos con nuevos sentidos sociales, nuevas

la escuela debe proponer y ejercitar estrategias de sensibilización hacia “la otra escuela” que nace por el desplazamiento de indígenas, afrocolombianos campesinos que dejan sus territorios y se insertan en otros contextos culturales

formas de interpretar la realidad, donde la voz del otro tiene su aporte y se respeta. Hay que descolonizar la escuela, hay que aceptar las otras miradas que aportan a la ciencia, al saber a la búsqueda del conocimiento y de la formación de la misma sociedad.

Surge en este intento, la propuesta sobre una forma alterna de educación donde se tenga en cuenta la cultura del otro, sus intereses, sus opiniones, su cosmovisión y así se ofrezca un ambiente educativo que permita el ingreso, la permanencia y la promoción dentro de unas condiciones particulares de acción y de conocimiento válidos en la escuela y en la sociedad.

La escuela de hoy debe generar procesos interculturales teniendo en cuenta los componentes de formación específica, que según la investigación giran alrededor de la diversidad lingüística, la semiótica, y la etnociencia, que identifican los saberes propios de los indígenas considerándolos también conocimiento al interior de la étnia.

Como fruto de la investigación se generaron políticas educativas - líneas de acción, para la otra escuela que se desea construir.

**No existe una sola forma de conocer, pensar, actuar como a veces se presenta en la cultura hegemónica; existen diversas cosmovisiones, miradas, acciones y pensamientos para construir la realidad y vivirla**

*Los criterios que atraviesan la propuesta de estas políticas son:*

1. No existe una sola forma de conocer, pensar, actuar como a veces se presenta en la cultura hegemónica; existen diversas cosmovisiones, miradas, acciones y pensamientos para construir la realidad y vivirla.
2. El simbolismo de las relaciones humanas en cada cultura está cargado de sentidos y significados que hay que descubrir y conocer, para comprender los gestos simbólicos de comunicación y a través ellos, generar procesos interculturales de comunicación.
3. La formación docente debe implicar el conocimiento de otras culturas, para posibilitar otras lógicas de conocimiento y de acción en la construcción de los saberes escolares que implican nuevas metodologías, pedagogías y didácticas.

De acuerdo con estos criterios, se generaron varias políticas educativas que tienen en cuenta, en primera instancia:

- La diversidad de las *cosmovisiones* que permiten las diferentes lógicas.

- La lectura del *simbolismo* que tiene la *comunicación*, es el que genera el respeto en las relaciones interculturales.

- La exigencia de crear nuevas *estrategias pedagógicas y didácticas* para lograr el conocimiento y la acción al construir la realidad social.

- La formación del *maestro* para aceptar procesos intraculturales a partir de la reciprocidad de comunicación entre las culturas que construyen el conocimiento en la escuela.

En un segundo momento, estas políticas, deben tener en cuenta lo siguiente:

### 1. Edad

Al entrar los indígenas a la escuela occidental, se debe respetar la extraedad, sin importar el grado al cual ingresen, ya que manejan una concepción diferente de comunidad, de educación, de tiempo. Sus conocimientos y tradiciones se generan al interno de la comunidad y de la familia, esto requiere su tiempo y la cultura hegemónica debe reconocer, valorar sus saberes, sus opiniones y sus concepciones al interior de la escuela.

En la formación comunitaria indígena, particularmente en algunas etnias, primero es la formación de la pareja y después el estudio; El Estado debe apoyar a los indígenas que viven ya en familia y quieren estudiar.

### 2. Cosmovisión

El maestro de Educación debe proponer programas, estrategias y líneas de formación donde predomine el desarrollo del pensamiento y no la exactitud mecanicista.

### 3. Lengua, comunicación y simbolismo

- La escuela debe reconocer los valores humanos de los indígenas, entre ellos, el respeto por la persona y la naturaleza, y desde esta cul-

**La escuela debe tener un área donde se trabaje el simbolismo intercultural**

tura ejercitar estrategias de sensibilización social para que en la escuela haya más respeto por el otro.

- La escuela debe tener un área donde se trabaje el simbolismo intercultural.

- Valorar el ritmo, acentuación, interpretación de cada lengua.

- Valorar el saber propio de cada etnia dentro del conocimiento occidental.

Implementar en el aula estrategias que permitan ejercitar la comunicación intercultural, donde se respete el ritmo de aprendizaje y no se homogenice la forma de desarrollar las clases y evaluación.

- La Institución donde existan aulas diversas indígenas y afros, deben generar proyectos de orden intercultural.

- La sociedad actual requiere que la tradición oral base de un aprendizaje, se refuerce con programas interactivos de la Lengua.

- Respetar la cultura y la cosmovisión de cada etnia.

- Los programas de formación en otra Lengua, deben abrir espacios al conocimiento sobre las Lenguas de las etnias que se hallan en el contexto.

- Los planes de estudio en Colombia, deben tener en cuenta algunos saberes propios de cada etnia y así generar conocimientos desde la etnobotánica, etnociencia, etnofauna, etnomatemáticas, etc.

- La evaluación debe ser pensada desde la diversidad del aula.

- Una estrategia de evaluación es el relato, porque ellos son fuertes en este aspecto, por la tradición oral, que ejercitan con los mayores.

- Para enseñar no basta interrogar la ciencia, se hace necesario tener en cuenta cómo aprender otra cultura y aceptar su aporte.

- Por ser Colombia un país multicultural, se hace necesario que se trabaje la Semiótica desde la Primaria

Aprender a interactuar con diferentes culturas para no crear problemas. Para ello, se debe ejercitar el valor del saber escuchar-

#### 4. Maestro

- La Escuela en contextos indígenas urbanos debería tener un profesor indígena que enseñara la Lengua y su cosmovisión. Es decir, la educación formal debería tener un profesor de Lengua para cada etnia.
- La escuela debe proponer y ejercitar estrategias de sensibilización para respetar al otro.
- Reconocer que en el ambiente indígena existen problemas sociales que afectan a los estudiantes y que deben ser temáticas de estudio en la escuela.
- Participar en eventos públicos, locales, regionales y nacionales, de manera activa, para que ellos, expresen libremente su forma de pensar, sentir, valorar e interpretar el mundo; brindándoles, de esta manera, la posibilidad, que sean reconocidas sus voces.
- El Inglés en las culturas indígenas no debe ser una exigencia, pues ellos, ya manejan una segunda lengua que es la lengua castellana, por lo tanto, la escuela debería preocuparse por perfeccionar esa segunda lengua y dejar el Inglés para la universidad. Por consiguiente, esta asignatura no debería valorárseles en las Pruebas de Estado.

**La Escuela en contextos indígenas urbanos debería tener un profesor indígena que enseñara la Lengua y su cosmovisión**





# ESCUELA NORMAL Y POBLACIÓN VULNERABLE

## ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS

### INTRODUCCIÓN

**E**l presente estudio, es el trabajo realizado como parte del proyecto “Investigar la Investigación” en las Escuelas Normales Superiores, del Ministerio de Educación en la División de Mejoramiento de la Calidad. La Escuela Normal Superior lo asumió desde la investigación de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI). La investigación incluida en el currículo y en el plan de estudio como proyecto pedagógico investigativo es un campo de formación en el Ciclo Complementario. Por lo tanto, se miró en esa articulación los esquemas de formación del maestro y de la pertinencia con las realidades sociales del contexto, es decir, investigar la Práctica Pedagógica Investigativa, interna y externa. En la primera, se observó desde cómo se hace, cuál es la comprensión y acción de los maestros formadores que la acompañan, cómo es su historia del arte, y cuáles elementos la hacen científica. Buscar las miradas o voces desde los distintos actores que intervienen en ella, maestros formadores, tutores, estudiantes, maestros asesores, por ello a esa parte del trabajo se le denominó La Práctica Pedagógica Investigativa por dentro.

*Grupo de Investigación*  
*Coordinador de la Investigación:*  
HÉCTOR SOTO SALAS  
*Investigadores:*  
ALCIDES MENDOZA  
CASTILLO  
NEREIDA GONZÁLEZ  
ZAMBRANO  
DOUGLAS MOLINA  
MARÍA DEL PILAR  
RAMOS GARCÉS  
SUSANA RAMOS  
GARCÉS

*Investigadores Asistentes:*  
GLENIS VITOLA  
YERLIN FERIA  
VERÓNICA  
AMARANTO  
NURIS BELLIDO  
DIANA LOAIZA  
KAREN OROZCO

La segunda, la externa o Práctica Pedagógica por fuera, se desarrolló como etnografía., macro y micro, en escuelas comunitarias ubicadas en barrios marginales del Distrito de Cartagena, se hizo como trabajo de campo, elaborando registros de las distintas observaciones: clases, entrevistas, PEI, Currículo, planes de estudios, proyectos de aula, los conflictos de la escuela y la toma de decisiones. Es decir, se miró la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) en la cotidianidad de la escuela. Los registros elaborados construyeron el Diario de Campo, desde donde se hizo la interpretación para acercarnos a unas conclusiones y posibles recomendaciones de políticas.

El equipo de investigación se conformó así: el coordinador de la investigación, quien es el coordinador del Ciclo Complementario, dos docentes que orientan el campo de formación Proyecto Pedagógico Investigativo, 3 egresados de la Escuela Normal Superior de la primera promoción que son maestros en ejercicio en la zona rural corregimental y en barrios urbano-marginales, y 6 estudiantes-practicantes de la Escuela Normal que son , a la vez, maestros en esas escuelas comunitarias. Esas son las miradas o voces en el estudio, las cuales, nos permitirán, como uno de los propósitos, elaborar y producir los cambios en los esquemas de formación del maestro para desarrollar y mejorar la capacidad de leer las distintas realidades sociales y construir propuestas pertinentes.

Cabe anotar, que desde el trabajo de investigación realizado hace cuatro años por La Escuela Normal Superior de Cartagena en asocio con el ICFES, que culminó con la publicación del libro “La memoria escolar, identidad y producción de sentido”, teníamos el interés de retomarlo y continuarlo, desde la preocupación surgida: si el maestro que se forma en la Escuela Normal Superior de Cartagena es sólo con pertinencia a la realidad urbana y no para la lectura de otros contextos existentes como el rural, la población desplazada y la urbano-marginal, denominada población vulnerable.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTO URBANO - MARGINAL Y ESCUELA COMUNITARIA

La comprensión de la Práctica Pedagógica en las denominadas Escuelas Comunitarias y de sus consecuencias socioculturales en el contexto compuesto en su totalidad por población de alta vulnerabilidad, requiere de la presentación de las dinámicas, de los fenómenos que las producen y del impacto en lo educativo y en lo social. En ese orden, con este estudio realizado en varias escuelas comunitarias de los sectores más marginales de Cartagena, presentamos el intento de diseñar un “modelo” que posibilite comprender la naturaleza de la práctica pedagógica en ellas, la cultura que genera y la que recibe como influencia del contexto.

La mirada en el estudio realizado se ha hecho desde el conflicto presente en:

- La escuela y el desplazamiento forzoso rural e intraurbano (Aprender cómo es esa escuela)
- La desarticulación entre la práctica pedagógica investigativa y la pertinencia con el contexto ( Cómo es trabajar en esa escuela ) y
- En la fragmentación entre la práctica pedagógica investigativa de los estudiantes practicantes y egresados de la Escuela Normal Superior, y los esquemas de formación (Cómo se trabajaría en esa escuela).

El trabajo de recolección de información realizado en cinco semanas, seguido del proceso de interpretación y análisis, implica la necesidad de continuar este trabajo, con el deseo de seguirlo profundizando por el interés y la importancia que debe tener para los tres entes comprometidos con el “buen vivir” de las personas: el ente territorial, el ente formador y el ente comunitario.

**De acuerdo con los datos mostrados por la Codhes, de 2004 a 2005, el desplazamiento hacia Cartagena aumentó en un 41 por ciento**

## LA CULTURA MARGINAL DEL CONTEXTO

El primer conflicto se refiere al tipo de población que compone los barrios donde se encuentra enclavada la escuela y de donde provienen sus niños y niñas estudiantes: la de desplazamiento forzoso del sector rural, el marginal histórico (a quienes les surgió disputa por la marginalidad), el desplazamiento intraurbano, que aunque no está referenciado, existe. Para la comprensión y el análisis del conflicto, se utiliza la información de la Consultoría para los Derechos Humanos y del Desplazamiento (Codhes), las Naciones Unidas y la Defensoría del Pueblo, sobre las cifras alarmantes de desplazamiento hacia la ciudad. De acuerdo con los datos mostrados por la Codhes, de 2004 a 2005, el desplazamiento hacia Cartagena aumentó en un 41 por ciento. En el 2004, fueron desplazadas por el conflicto armado 7.069 personas hasta Cartagena. En el 2005, lo hicieron 9.992, -casi 3.000 personas más -. Según El Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), La Conferencia Episcopal y el programa presidencial Acción Social, a Cartagena ingresaron hasta el 31 de mayo de este año, 39.514 personas en situación de desplazamiento. En el informe “Guía para aplicación de los principios rectores de los desplazamientos internos, “estas instituciones evidencian, sin tener cifras concretas, la tragedia de los desplazamientos intraurbanos.

La causa principal: lucha territorial en los cinturones de miseria. Aunque Cartagena no fue rotulada como escenario de estos casos, estas instituciones, como la Acnur y la Defensoría del Pueblo Regional, han advertido que en la ciudad el problema está presente. La Defensoría dice: “sabemos que el problema está allí, lo que pasa es que no está referenciado, “ACNUR”: el fenómeno se da, aunque no existen estadísticas. Es una especie de desplazamiento silencioso para el que no existen estrategias”.

El informe reza que también se presenta el acoso de nuevos actores que no hacen parte de ningún grupo armado ilegal y que “resumen formas de poder asociados al narcotráfico, la irrupción de bandas armadas en zonas marginales urbanas y milicias que actúan autónomamente para reivindicar una condición de exclusión social”. Según el estudio los más afectados son los jóvenes de zonas periféricas con ur-

banización ilegal, altos índices de criminalidad, población joven desescolarizada consumo de drogas, embarazos no deseados, ausencia de oportunidades laborales o altas tasas de ocupación informal.

El representante del Secretario General de la ONU para los derechos de las personas desplazadas, Walter Kälin, afirmó que “la invisibilidad de ese fenómeno y el carácter oculto de sus causas” hacen que las personas afectadas crean que no merecen la atención por parte de las autoridades.

Vólmar Pérez, defensor del pueblo, señaló que “el Estado debe ofrecer una atención especializada a estas comunidades. Debemos visibilizar esta problemática y pedir a los organismos humanitarios redoblar los esfuerzos para atenderlos de manera integral”.

Por consiguiente, ésta es la cultura que afecta a la escuela comunitaria que difiere de manera muy radical de la cultura de las escuelas de los sectores denominados “normales” de la misma clase baja, y mucho más de la denominada clase media y alta.

Es en el marco de este conflicto y afectada por esta cultura, es que se dan las razones para la creación de estas escuelas comunitarias y lo que le da su sentido. Para ejemplo, citemos el caso de una de las escuelas observadas, denominada Escuela Comunitaria “Luz del Saber”, en cuya Resolución de creación (la N° 1547, del 20 de diciembre de 2002), emanada de la Gobernación de Bolívar, dice:

**“(…) Que en el Barrio Navas Meisel, zona de extrema pobreza, habitada por gran numero de desplazados, ante la insuficiencia de instituciones educativas del Estado, se ha organizado con el apoyo de la comunidad un establecimiento educativo denominado Escuela Comunitaria “Luz del Saber...”**

Por tanto, estas escuelas son entes privados, las cuales vienen contratando con el Distrito la prestación del servicio educativo en las zonas periféricas, a través del denominado Plan Becario, y su población es, como se ha descrito : población de alto nivel de vulnerabilidad por su marginalidad. La mayor parte de ellas tienen en promedio entre 300 a 500 estudiantes, provenientes de invasiones como Nelson Arango, Villa Carmen, Las Colinas, Henequén, donde esta el basurero de Car-

**el Estado debe ofrecer una atención especializada a estas comunidades. Debemos visibilizar esta problemática y pedir a los organismos humanitarios redoblar los esfuerzos para atenderlos de manera integral**

**Todas estas escuelas tienen un estado locativo ruinoso, de condiciones muy precarias**

tagena, Villa Hermosa, San José, Villa Corelca, Nelson Mandela, Olaya, Policarpa, entre muchas otras. Estas escuelas, en estos momentos atraviesan por una aguda crisis debido a las deudas del Distrito de más de tres años, que ha impedido el pago de los salarios de los docentes. La Arquidiócesis de Cartagena que asumió por medio de Bolsa de Empleo algunos de estas escuelas se declaró insolvente y a las puertas del embargo.

Todas estas escuelas tienen un estado locativo ruinoso, de condiciones muy precarias. Sin condiciones, de manera total, para crear un ambiente escolar y el desarrollo de un evento académico pedagógico. Por ejemplo, la Escuela Comunitaria “Luz del Saber”, está ubicada en una calle rodeada de aguas negras, destapada, carente de alcantarillado. En el invierno es difícil el acceso; cuando llueve no hay clases en la escuela. Lo mismo sucede en la Escuela “Juan Bautista Scalibrini” de Villa Hermosa, en el “Liceo San Fernando del barrio Henequén, en el Centro Educativo San José en el sector San José de San José de los Campanos, y en las demás Escuelas Comunitarias existentes en el Distrito de Cartagena.. La planta física no está diseñada para ser una escuela, lo cual produce interferencias permanentes, por la forma, el material y el tipo de sus techos, las altas temperaturas son impresionantes. La carencia de todo es total.

El conflicto entre el desplazamiento forzoso, rural e intraurbano, y la escuela comunitaria exige que ésta requiera de una especificidad para tener la posibilidad de ser transformadora de las diferencias. En consecuencia, hay que tener en cuenta que estas escuelas tienen un tipo de estudiante específico y diferenciado, lo cual exige, a su vez, un tipo de maestro y un tipo de práctica pedagógica.

## LA POBLACIÓN DE LA ESCUELA COMUNITARIA

La población vulnerable que habita en Cartagena presenta los siguientes matices:

A.-Marginales Históricos: Aquellos que siempre han vivido en estado de “marginalidad”.

B.- Los Desplazados por la Violencia o Desplazados Forzosos: Aquellas personas que son víctimas de la violencia socio-política del país y tienen la necesidad de desarraigarse de su sitio de origen.

C.- Los Emigrantes del Campo a la Ciudad: Los que salen de su pueblo de origen (generalmente campesinos) con el fin de buscar “nuevos rumbos” y nuevas oportunidades en la ciudad.

Es con este tipo de población y con sus problemáticas que las escuelas comunitarias y sus maestros comparten diariamente los momentos escolares. He allí el tratamiento diferente que hay que darle a esta población con respecto a la población urbana.

Entonces, el maestro en su práctica docente, en su interacción constante con esta población, debe tener **la capacidad y la competencia para articular los objetos de estudio de las distintas disciplinas con las necesidades formativas del contexto** en el cual habitan los sujetos que se desean transformar. Esto implica, un maestro con formación interdisciplinaria, que tenga la capacidad de leer analizar e interpretar el contexto en el cual trabaja.

## EL SILENCIO DE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DISTINTOS A LOS DEMÁS

Alcides Mendoza Castillo (Docente)

Douglas E Molina Carrasquilla (Egresado, 1ª promoción)

Héctor Manuel Soto Salas (Docente)

María del Pilar Ramos Garcés (Egresada, 1ª Promoción)

### Nota metodológica

Dada la naturaleza, especificidad y diferenciación de la instituciones estudiadas, a las conclusiones que se ha podido llegar, para darle un orden a la narración de su mundo escolar, de una manera eficaz y comunicando lo que interesa, hemos acudido a una polifonía de voces como elemento sustancial en el presente estudio.

## Hemos empezado por las voces de los estudiantes de las escuelas estudiadas

Hemos empezado por las voces de los estudiantes de las escuelas estudiadas. A partir de unos registros, como recolección primaria, se ha elaborado una narración que a manera de historia sencilla pero comprensible, sintética pero ilustrativa, dice lo que es el tipo de estudiante de estas escuelas y su proyecto de vida en ellas.

Los dos textos, cuyos autores son dos docente y dos egresados normalistas superiores respectivamente, muestran el acontecer de estos niños en estas escuelas estudiadas, sus expectativas, sus sueños, sus tristezas, sus fantasías, su “deserción física y deserción del aprendizaje” de la escuela, las imágenes de unidad familiar, las infancias inconclusas y los símbolos de sus interacciones infantiles, las oportunidades para un desarrollo y las posibilidades de construir autonomía, autoestima, pero ante todo su sentido de pertinencia en la escuela.

Los nombres de las escuelas, de los niños y las situaciones son reales.

### Una ama de casa... de ocho años de edad

- Soy Mónica Cortés Calderón, tengo ocho años de edad y nací en la ciudad de Santa Marta, bueno en las afueras, pero yo digo que soy de allá. Mis padres decidieron venirse y llegamos aquí a Villa Hermosa, hace como cinco años porque allá no teníamos donde vivir y mis papás no encontraban donde trabajar, “ellos nunca fueron a una escuela como yo”.

Mi papá estaba metido en la droga “fumaba mucha marihuana, esto no le gustaba a mi mamá y a cada momento estaban peleando y discutiendo, “yo me daba cuenta de todo”, pero no decía nada. De tantas peleas y discusiones a mi mamá “yo siempre le oía que se iba a ir lejos”, hasta que un día se fue y no la vimos más, no nos dijo nada. Después supe por mi papá que vivía con otro hombre. Claro que yo todavía la quiero mucho, porque ella es mi mamá. Yo no la veo porque ella vive en Pasacaballos.”

Ahora vivimos mi papá y mis dos hermanitos de 3 y 5 años, en la parte de atrás de la iglesia, en una casa, que por aquí le dicen que es un “cambuche, porque es una casa de dos metros de ancho por dos metros de largo. Esta hecha de carpa y plástico montados en cuatro palos (estacas de madera). Allí dormimos en una colchoneta que mi papa encontró en el basurero de Henequén hacen como tres años. Nosotros no tenemos sábanas para taparnos cuando hace frío, cuando llueve, tampoco tenemos toallas para secarnos cuando nos bañamos. No tenemos sillas donde sentarnos, no



tenemos mesa donde comer, “por eso tenemos que comer y sentarnos en el suelo“, cuando hay para comer y para cocinar, lo hacemos en un fogón con leña que mi papa trae del monte, porque no tenemos estufa. Muchas veces la alimentación nos la da la escuela., allá siempre almorzamos mis hermanitos y yo “. Mi papa no, porque el todos los días sale a trabajar. El vende por la calle dulces, confites, y coca, y a mi me toca atender a mis hermanitos siempre. Por eso yo faltó mucho a la escuela. Cuando yo voy al colegio los vecinos cuidan a mis hermanitos. Y por las tardes también me cuidan a mí “porque aquí, hay hombres que son malos”. Mis hermanitos también van a la escuela, Fernando el que me sigue a mí hace grado 1°, claro que él no va casi a la escuela.

Mi papá hoy está “metido en la religión de la iglesia” y el dice que ya anda por los caminos de Dios.

Lo que dicen las maestras de Mónica.

“Mónica es una niña muy espontánea, ella comenta con nosotras lo que le sucede... ella siempre habla de los problemas o situaciones de su casa...”

“Cuando no viene a clases y le preguntamos, nos responde: “mi papá se fue a trabajar y tengo que cuidar a mis hermanitos” otras veces nos dice “no vine porque mi hermano se enfermó y tengo que estar pendiente de él, y ayer no vine a la escuela porque tenía la falda rota y no tenía hilo con qué coserla “

Mónica asume preocupaciones de adulto, por ejemplo ayer nos dijo: “mi papá dice que va a sacar a mi hermanito de la escuela para ponerlo en una guardería, pero yo no quiero”.

Le dijimos, ajá Mónica, es mejor, porque así tú puedes venir más fácil todos los días a la escuela y él va estar bien cuidado. Y ella responde: “pero es que yo creo que no lo voy a ver más “.

Mónica es una niña que nunca habla de muñecas, de jugar con otros niños y niñas a la ronda, a la peregrina, a las reinas, a cualquier juego de los niños de su edad. No, Mónica, siempre habla es de los problemas y situaciones de su hogar, como una persona adulta, como un ama de hogar. Mónica, es una niña adulta y es una niña triste.

**Quando yo voy al colegio los vecinos cuidan a mis hermanitos. Y por las tardes también me cuidan a mí “porque aquí, hay hombres que son malos**

## Un estudiante no como los demás.

(Primera escena: MI familia).

- Mi nombre es Jean Carlos Vargas Salgado y tengo 12 años, no nací en Cartagena sino en Córdoba y cuando era mas chico viaje aquí porque mi papá que es albañil, le salió un trabajo; duramos sólo un tiempo y volvimos a Córdoba, después mi mamá se vino sólo conmigo y tiempo después me enteré que era porque mi papá la engañó con otra mujer. Vivimos inicialmente donde una tía y luego mi mamá vio un barrio y cambié rápidamente de casa y de padre porque mi mamá se juntó con un señor de este barrio que lo único que me dejó fue dos hermanitos, con él también se dejó porque descubrió que fumaba marihuana.

**Todavía vivo en el mismo sector pero he cambiado de barrio varias veces, en el que estamos ahora me parece muy lindo y me la paso muy bien aunque sus calles no estén pavimentadas y se inunde cuando llueve, aunque casi siempre no hay agua, luz ni gas ya conozco muchas personas y ellos me conocen a mí**

Tiempo después un vendedor del sector comenzó a salir con mi mamá y lo comencé a ver como mi papá porque velaba por nosotros y pasaba mucho tiempo con nosotros, otro hermanito llegó a la familia y tan pronto él se enteró comenzó a aborrecer a mamá y poco se le veía, inclusive mandaba plata con un amigo que trabajaba con él y finalmente se dejó con mi mamá. Hoy tengo otro papá o padrastro como le digo ahora pero ese no me va a dar más hermanitos porque mi mamá se desconectó.

Todavía vivo en el mismo sector pero he cambiado de barrio varias veces, en el que estamos ahora me parece muy lindo y me la paso muy bien aunque sus calles no estén pavimentadas y se inunde cuando llueve, aunque casi siempre no hay agua, luz ni gas ya conozco muchas personas y ellos me conocen a mí, regularmente ayudo en la venta para traer plata a la casa y por ser el mayor tengo que cuidar muy bien a mis hermanos y las cosas de la casa aunque no sean muchas. No creo que un ladrón de por acá se interese en lo poco que tenemos, verás, mi casa es de madera, techo de cinc y parchada con cartón en algunas partes que todavía no hemos alcanzado a cambiar por madera; no tiene piso y la puerta la improvisamos con un tablón y unas sábanas, a pesar de no ser tan segura nunca se nos ha perdido nada. Mis hermanos y yo vamos al colegio casi todos los días, digo casi porque a veces faltamos por enfermedad, pereza, por no haber comida o en mi caso por tener que trabajar. Ya lo de la comida desde el año pasado es menos problema porque el colegio le da merienda a mi hermano pequeño y almuerzo a mi hermana y a mí, que somos más grandes; por otro lado, yo no trabajo todos los días, pero cuando lo hago me va bien y vendo casi todo, a mí me gusta vender y a veces me encuentro plata en la calle, pero el año pasado perdí el año y la trabajadora social le mandó un folleto a mi mamá sobre la explotación de menores y la asustó con eso de que el bienestar se queda con los niños si los padres son malos con uno,

así que este año tengo el compromiso de estudiar más y vender menos para no volver a perderlo.

## Un día en la escuela

(Segunda escena).

Son las 4:30 am me levantó más temprano que de costumbre porque mi padrastro tiene gripe y me corresponde a mí el ir al mercado, todavía tengo mucho sueño pero debo apurarme porque después me ponen problema en la escuela, llegó al mercado un señor que nos da los productos para vender; me entrega el plátano, el pescado y otras cosas dentro de un saco y me ayuda a embarcarme en el bus que me lleva de regreso a la casa. Como lo sospeché me cogió la mañana, me cambio lo más rápido que puedo y me dirijo a la escuela, al llegar todos nos quedan mirando (a una niña y a mí), y se burlan diciendo buenas noches y otras cosas más, me ubico en un puesto desocupado y claro me defienden diciendo que estaba en el mercado, todos están haciendo algo diferente con un libro que la señora les entregó y ella califica un examen de matemáticas que me perdí de hacer, ¡con lo que me gustan las matemáticas seguro me hubiera ido bien!, durante ese tiempo me puse a hablar con mi compañero de puesto hasta que después de un tiempo la profe' se acercó a mí:

- ¿por qué llegas tarde si tu vives por aquí cerca?
- Fui al mercado porque mi padrastro esta enfermo.
- Deberías hacer eso en la tarde, ya te perdiste el examen.
- Seño en la mañana es más barato.

Ese regaño me lo supuse, pero qué, podía hacer, sólo me dediqué a atender las clases de ahí en adelante, y traté de concentrarme todo lo que pude en la clase de naturales; la señora inició llenando el tablero de cosas y procuró copiar para acabar rápido, luego me detengo al oír que dice que no copiamos todavía y después de un rato, que me pareció una eternidad empezó a hablar de un molino, de cómo comemos y de por dónde cruzan las motos y los carros que eso se parece a lo que llevamos dentro. Esa parte no se la entendí muy bien, pero lo del molino que muele como la boca sí; tampoco es que nosotros le colaboráramos mucho porque siempre nos distraemos hablando, hasta yo que pretendía estar juicioso, de vez en cuando echaba una conversadita con Pablo y Luís que estaban cerca de donde me puse y habían momentos que la voz de la profe' se perdía en la bulla de nuestro salón y de los otros que por la proximidad se escucha casi todo.

**Ese regaño me lo supuse, pero qué, podía hacer, sólo me dediqué a atender las clases de ahí en adelante, y traté de concentrarme todo lo que pude en la clase de naturales; la señora inició llenando el tablero de cosas y procuró copiar para acabar rápido**

Al rato de estar en estas ya se me había olvidado la promesa de portarme bien y al escuchar a Ana gritar –¡dejen la bulla!, me lo recordó de inmediato y presté atención de nuevo y la profe’ por fin dejo que escribiéramos, como ya había hecho una parte me demoré menos que de costumbre y eso que me tocó dibujar unos cuadros con unas flechas que unían la boca, el esófago y el estómago y más abajo el intestino grueso, delgado y el ano se unían también, no entiendo que tiene que ver el dibujo con lo que la profesora explicaba pero igual lo copio para que no me regañe, después se agarró a preguntar de lo que hacía cada órgano y ¡fijo me pregunta a mí la que no se me!, sobre el estómago; sólo atiné a decir que es el que saca lo malo y deja lo bueno y Ricardo por petición de la profesora responde que muele los desechos, es decir la comida, explicaba él, cuando la profesora le dice que en el estómago no tiene desechos, igual al final no entendí muy bien que hace el estómago. Después de tanto preguntar la profesora decide al fin colocar la tarea en casa y nos manda hacer un dibujo del aparato digestivo sin los nombres de los órganos y al que termine lo deja salir al recreo, la hago rápido y salgo con mis amigos del curso.

En la hora del recreo me encuentro con mi hermana y hermano y aprovecho para preguntarles si no llegaron retrasados y estando en esas cada uno me explicó lo que le paso temprano en la mañana:

- Yo me vine temprano con Albertico, lo dejé en el preescolar y subí a mí salón.
- Hiciste todas las tareas –le pregunto.
- Copié y jugué bastante con Carlos hasta que la profesora nos puso la tarea de los números
- ¿Qué tarea?
- Escribir unos números hasta abajo, ¡ah! Y cantamos bastante como todos los días, del resto me la pasé sin hacer nada mientras la profesora le pone trabajo a los demás.
- Ustedes no hacen casi nada, mí seño sí nos pone tareas como pa’ matarnos.
- Hay días que sólo cantamos y coloreamos o simplemente nos llevan al parque.
- Espera que pases a primero pa’ que sepas lo que es lo bueno.
- La seño me escribe las tareas de la casa y las de aquí, y yo las hago como sé y ya.

A veces nos dice que el que mejor se porte se gana el regalo pero nadie todavía se ha ganado nada y eso que yo a veces me porto bien.

-Te están vacilando bobo.

-¡No importa yo juego más que tú y, ayer por falta de agua no di clases y tu si!

-Que me importa así aprendo más, además ayer no hicimos casi nada porque no vinieron casi alumnos y la profesora sólo nos colocó un dictado.

-En el mío tampoco hicimos mucho (interrumpe un estudiante de grado primero que oye la discusión de mis hermanos) en el mío el profesor se la paso poniéndonos ejercicios de escritura, ¡puras planas! lo hubiera sabido y me hubiera ido como Juancho cuando no vi casi gente.

-Y no hicieron más nada en el día –pregunto.

- La verdad que nada importante.

-Oigan y supieron que suspendieron a Rosa por pelear dentro del salón, interrumpo para cambiar el tema.

-Pero a Berta no la sancionaron.

-Hay no vez que ella trajo el papá y Rosa no.

-Esa es la profesora que como es nueva se pone intensa, porque el año pasado peleábamos dentro y fuera de los salones a cada rato y no decían nada.

-A nosotros nos dio una charla sobre como comportarnos y nos explicó lo sucedido por eso yo se.

-De qué hablan, -se acerca Luís un estudiante de mi mismo curso-.

-No, aquí hablando de la suspensión de Rosa y de las clases.

-A ustedes no les parece que éste colegio es aburrido - agrega Luís.

-Por qué lo dices, porque lo único que hacemos es escribir lo que la profesora dicta o escribe en el tablero, muchas veces no entiendo ni pa' que es eso.

-A mí me parece mejor que el otro donde yo estaba, allá sólo me ponían tareas de pelaitos para que pasara el tiempo.

-Pero acá no hacen paseos ni ponen películas como en el colegio público donde está mi primo, ya él, en tercero sabe cómo aprender y trabajar algunas cosas en el computador y acá no hay nada de eso.

**Pero acá no hacen paseos ni ponen películas como en el colegio público donde está mi primo, ya él, en tercero sabe cómo aprender y trabajar algunas cosas en el computador y acá no hay nada de eso**

- Mi mamá no me puso allá porque queda más lejos y para entrar es más difícil, además me tocaría comprar otro uniforme y ella no tiene plata; mi otro hermano si está en uno público que le consiguió el cupo una vecina y a veces no hay para darle para la merienda y no quiere ir al colegio porque le da pena; pero yo si quisiera meterme en un equipo de fútbol.
- O en una banda, el de mi primo tiene banda de música
- ‘Chévere’ que colocaran unos columpios como los que están en el parque donde nos llevan a hacer educación física.
- Hay colegios que tienen para los niños de preescolar.
- La verdad es que así es más chévere’ estudiar y aprende uno más porque mi primo a pesar de estar en el mismo curso que nosotros le ponen unas tareas más difíciles y lo llevan a Internet y hasta está más adelantado, ya sabe hacer problemas de multiplicación y nosotros todavía estamos en sumas.

En ese momento la maestra indica que debemos entrar a los salones y así lo hacemos. Cuando llegamos al salón la profesora nos indica que debemos sacar el cuaderno de español que vamos hacer un dictado y que lo haremos durante toda la semana porque hay que reforzar la escritura. Señó no traje el de español casi gritando comenta Verónica y la profesora le responde que lo haga en caligrafía, -no importa, todos tienen que trabajar; replica; se oyen los comentarios sobre la falta de lápiz y sacapuntas, pero la profesora no se detiene e inicia el dictado: La aventura de viajar; pero se detiene al ver que son varios los que están atrasados y espera que todo se normalice e inicia otra vez. La verdad es que ni siquiera intenté seguir el ritmo de la profesora porque en la primera frase me turbé. Reconozco que no se leer muy bien, casi nada para ser mas exacto y los dictados no son mi fuerte, me inclino más por las Matemáticas, sólo me quedó esperar a que todos acabaran y aproveché ese tiempo para hacer unas planas pendientes como para pasar el tiempo y de paso disimular que trabajaba. Mi verdadero problema fue cuando la señó dijo que ahora iba a revisar las palabras mal escritas para luego colocarnos a hacerlas en el doble línea para que no se nos olviden según ella. Entonces sólo me tocó no entregar el cuaderno y volver a disimular, rápido se me olvidó el problema de la tarea y me puse a hacer lo mismo que los demás a hablar y jugar al bota y come con un compañero. En cuanto la profesora llamaba a un alumno y decía en voz alta las palabras que le salieron mal y que debía escribir en su cuaderno de caligrafía, cada que sucedía eso me convencía más que lo mejor fue no entregar el cuaderno, de seguro me hubiera tocado hacerlas todas nuevamente como 20 veces.

Después de casi una hora la clase la interrumpe la hija de la rectora porque Luisa fue a decirle que alguien se le había cogido un chito que tenía en su pupitre; la profesora cuestiona el no haberlo guardado en su bolso y esto fue suficiente para que la situación se solucionara aunque Luisa no quedó con cara de muy buenos amigos.

La bulla del salón fue aumentando conforme pasaba el tiempo, de veces la profesora se ponía de pie y pedía silencio y en otras explicaba la importancia de ese trabajo,

-después cuando pierden el año le tiene que explicar a los padres que fue porque no cogen dictado y no leen bien; además deben aprender a escribir bien para no poner que con k como en este cuaderno.

La clase continúa hasta el final de la mañana, Luisa por su cuenta revisa bolso por bolso para ver si encuentra su chito, al final se da por vencida y concluye que se lo comieron porque en el suelo había un empaque tirado. Con esto termina el día; a los niños más desordenados la profesora los deja escribiendo veinte palabras con cada una de las cinco consonantes que les puso y al que no terminó la escritura también los dejó hasta que acabaron, a mí no me revisó y ni siquiera me dijo nada, así que sólo salí para volver a mi casa.

## La escuela es importante

(Tercera escena).

- Desde muy pequeño me acostumbré a trabajar para colaborar a mi mamá y poco me importaba el perder clases ya que como dice Luís, es muy aburrida casi siempre y todos los días se hacen las mismas cosas, en realidad lo que me gusta mucho es el fútbol pero como me tocaba estar llevando plata todos los días para el arbitraje y para las prácticas mi mamá me dijo que me saliera; algunas veces las tareas no las hago y la profesora no alcanza muchas veces a calificarme cuando si las hago, mi mamá quiere que vaya a la escuela para que no ande de vago como los pelaos de mi barrio y me meta en las drogas.

Un día me llamaron unos tipos de esos cuando estaba vendiendo y me preguntaron dónde vivía y con quién, pero no me hicieron nada; le conté a mi mamá y me pidió que no vendiera más por allá y desde eso ya van varias semanas, me gustaría también que mi mamá no tuviera que salir a vender y regalarle una casa cuando sea más grande y para eso tengo que estudiar mucho y mejorar en la lectura, pero me da mucha pena que sepan que no sé leer casi porque después los más chiquitos se burlan de mí porque tan

**La clase continúa hasta el final de la mañana, Luisa por su cuenta revisa bolso por bolso para ver si encuentra su chito, al final se da por vencida y concluye que se lo comieron porque en el suelo había un empaque tirado**

**me gustaría también que mi mamá no tuviera que salir a vender y regalarle una casa cuando sea más grande y para eso tengo que estudiar mucho**

grande y no se todavía leer; este año no lo voy a perder me voy a poner las pilas y dejare de vender al menos por la semana para no perder clases y que no me estén regañando, de seguro y si hago eso la profe se interesará más en mí y me enseñará a leer antes que acabe el año.

Espero que les haya gustado mi historia hasta aquí, aunque pienso que no es nada del otro mundo, pero fue un gusto contársela y que me escucharan. Nos vemos.

## El Patito Feo

- Mi nombre es: Grey Carolina Cantillo Narváez, tengo 14 años de edad, curso el 3 ° Grado de Básica Primaria. Soy de El Carmen de Bolívar, Departamento de Bolívar, mí familia se vino desplazada por la violencia. Mi padre trabaja en una carnicería y mi madre está en la casa.

Grey siempre se sienta en el fondo del salón, en el rincón derecho, las sillas son muy bajas para su estatura. Es una joven bien presentada, bien arreglada, con su pelo bien peinado, siempre hacia atrás totalmente y recogido en un pequeño moño. Su uniforme luce impecable. Grey no sale del salón de clases al recreo, pocas veces hace fila en la comunidad para empezar labores. Su compañera de asiento, una niña de 8 años, le trae una bolsa de chicharrones y un boli (bebida congelada en una bolsa plástica pequeña).

En el desarrollo de las clases, en cualquier evento pedagógico, ella no participa ni de las preguntas, ni de las respuestas, ni de las tareas en clase. La maestra no se dirige a ella, como en un ignorar acordado. En un silencio ella observa, y siempre parece que estuviera escribiendo.

La historia es así:

Al preguntarle por su situación, Grey dice:

- Mi atraso se debe a que una vez estaba escribiendo y de pronto quede paralizada, no me podía mover. No sé que me pasó. Los médicos le dijeron fue a mi papá.
- ¿Cuánto duraste fuera del colegio?, Como cinco años, responde.
- ¿Durante este tiempo estudiaste en otro colegio? -Si, pero me salí.
- ¿Qué te hizo volver al colegio? --Mi papá me dijo que estudiara, pero yo le dije que si pero acá en éste.
- Por qué? -No sé, me gusta, como ya estudié aquí las maestras me conocen.



- ¿Las maestras te asignan tareas diferentes a los demás niños de tu curso? - No. Las mismas. -¿Ellas te hacen explicaciones aparte de los demás niños? -No.
- ¿Cómo te sientes haciendo las tareas del grado 3º?...- Bien.
- Cuantos años tienen los niños que son tus compañeros de curso? ..- Tienen 7 y 9 años... y tú ¿cómo lo sabes ? ... -- Por que les he preguntado. .... Y ¿cómo te sientes con ellos? ... Pues.... Bien.... Y si te propusieran promoverte al grado 4º o grado 5º, te gustaría? ... sí me gustaría. ¿Por qué? ... porque me sentiría mejor.
- Entonces, ¿no te sientes bien en este grado 3º? ....-No. ...Pero ¿antes dijiste que sí?

El observador le dice a Grey que le comente cómo se siente en el colegio, si le gustan las clases, por qué nunca participa en ellas. -Grey no levanta la cabeza para mirar al investigador que la entrevista, se siente cohibida lo cual muestra en sus repuestas, las cuales hay que insistir para que las diga, pero al fin dice: “me siento bien, algunas clases me gustan más, por ejemplo los dictados de cuentos, pero Matemáticas no, porque me equivoco mucho. No participo en las clases porque me da pena, porque cuando me equivoco los niños se ríen y dicen que soy bruta...y tu sientes que eres bruta? Le pregunta el investigador.-No lo que pasa es que no me gustan esas tareas, yo quisiera otras.

El investigador se acerca a dos estudiantes que tiene a su lado en el fondo, y le preguntan si él escribe lo mismo que ellos escriben. El les dice que sí, se los muestra. Le preguntan que para qué es eso. Él les dice: porque yo soy estudiante como ustedes en estas clases. Entonces ellas dicen : tú eres bruto como Grey. La pregunta que el investigador les iba a hacer a ellas sobre cómo consideraban a Grey como estudiante, ya se la respondieron, sin habérsela formulado. De pronto, a esta mirada es lo que no le gusta a Grey, pero la escuela no le ofrece una alternativa y ella no sabe cual sería.

La verdad es que al observar los escritos de Grey en sus cuadernos, presenta grandes diferencias con respecto a varios compañeros suyos. Es necesario que la escuela implemente estrategias diversas para ayudarla a encontrarle sentido a la escuela. Porque en ella no sólo existe Grey. Hay, aproximadamente, unos 70 estudiantes en similares condi-

**La verdad es que al observar los escritos de Grey en sus cuadernos, presenta grandes diferencias con respecto a varios compañeros suyos. Es necesario que la escuela implemente estrategias diversas para ayudarla a encontrarle sentido a la escuela**

ciones en las escuelas estudiadas y es posible, dada las características de la población, que el número sea mayor en todas las escuelas existentes.

El investigador se acerca a la profesora Margarita, (ella es bachiller académico del Colegio Juan José Nieto en 1988, bachiller pedagógico en profesionalización en un año en la Normal Marina Ariza en 1996. Inició estudios a distancia en el Instituto de Teología, tiene siete años de estar en la docencia) le preguntó si ella tiene algunas estrategias para trabajar la extra edad de Grey. Me responde que algunas veces lo hace pero cuando los demás estudiantes han terminado y cuando se lleva las tareas para la casa, pero es muy difícil, porque usted se ha dado cuenta como es esto; estos niños están muy atrasados. Yo espero que usted que tiene más conocimientos y está más actualizado nos de capacitación para aprender más. El investigador le dice lo que le ha repetido a varias docentes de las escuelas: que él no ha venido en plan de veedor calificador o de juez, ha venido con una “cámara de video“ para entrar en la cotidianidad del aula y registrar , tal cual , todo lo que acontece.

**Cierto día María Victoria caminaba por su parcela, ubicada en la vereda de Agua Limpia, llamada así por la quebrada de agua transparente que por ahí corría, avanzaba hacia una pequeña colina que era donde le gustaba reposar todos los días**

La profesora no me responde sobre la pertinencia de Grey y en las observaciones de sus clases he podido ver que no lo considera. Para ella es una estudiante más, es posible que no conozca las estrategias que podrían ayudarle a tratar esta problemática.

### **Un Secreto a Voces**

- Certo día María Victoria caminaba por su parcela, ubicada en la vereda de Agua Limpia, llamada así por la quebrada de agua transparente que por ahí corría, avanzaba hacia una pequeña colina que era donde le gustaba reposar todos los días. Cuando regresaba de la escuela, se sentaba debajo de un árbol inmenso de ceiba, justamente allí se sentaba.

Un día como cualquier otro, se levantó en una madrugada fría y alumbrada por la luz de la luna, un poco asustada por los estruendos de balas y granadas que a lo lejos pero cerca se escuchaban. Ella presentía que lo que se avecinaba no era muy bueno y cuando los rayos del sol despuntaron al alba, observó que su madre recogía todas las cosas y las guardaba en cajas, luego mirándola le dijo: - Nos Vamos, no podemos seguir aquí, la guerrilla tuvo un enfrentamiento con el ejercito y se tomó el pueblo, nos quieren quitar el negocio de gasolina que tenemos y aparte dicen que quieren la

parcela y si nos oponemos nos matan. Así que anda, y ayuda a recoger para irnos, ya este lugar no volverá a ser el mismo. Tu padre fue en buscase unos sacos y pronto debe regresar para que partamos.

- **MARÍA VICTORIA:** - ¿pero cómo?, ¿para dónde vamos? ¿Y por qué así mamá?

- Mija, no preguntes, así es la vida. Vamos, dice la madre.

Fue así como la familia de María Victoria, después de pasar por diversas situaciones llegaron a la ciudad de Cartagena donde, luego de andar como nómadas fueron a dar a una invasión donde había gente de todo tipo (diferentes caracteres, estilos y costumbres) y decidieron parar una casita que sería de madera, piso de barro y techo de Zinc. Cuando ya estuvo lista sentían más alivio, pues ya tenían donde vivir.

Realmente fueron difíciles las cosas que les tocó vivir cuando salieron de su lugar de origen, pues la fuente de trabajo segura que tenían se había desvanecido, ahora no les quedaba nada, lo poco que habían traído se les acabó. Sólo les acompañaba la incertidumbre al pensar de qué irían a vivir. Pero sucedió que un día inesperado, ya un poco cansados de pasar tantas necesidades, después de haberlo tenido todo; un vecino le habló al padre de María Victoria y le dijo que cerca de la invasión había una zona llamada Industrial de Mamonal y que allí poco o mucho siempre había algo que hacer, puesto que las mulas que llegaban del interior del país con mercancías, necesitaban gente para cargar y descargar y que si eso le servía lo invitaba. El padre de María Victoria se alegró, sus ojos se empañaron de lágrimas y un nudo ocupó su garganta; casi sin pronunciar palabra dijo que sí, que gracias y así empezó a trabajar y a conseguir la comida para su familia.

María Victoria y sus hermanos ahora que ya veían las cosas un poco mejor, pidieron a sus padres que los llevaran a la escuela, que ellos querían estudiar así como en el pueblo. Este deseo les fue concedido, lo único fue que quedaron en escuelas ubicadas en diferentes barrios. María fue llevada a una escuela comunitaria, donde observó que la mayoría de sus compañeros habían vivido situaciones similares a la suya. Ella continuaba extrañando su lugar de origen, decía que todo parecía un sueño, que a veces hubiera preferido imaginar que estaba dormida para creer que no era un sueño sino una pesadilla, de esas que nos dan cuando comemos más de la cuenta o nos acomodamos mal al dormir, sin embargo ella persistía al igual que sus hermanos que desde otra escuela comunitaria la acompañaban.

María Victoria, tuvo dificultades porque le costaba adaptarse a este estilo de vida, ella decía que su maestra no la comprendía lo suficiente, y que no

**María Victoria y sus hermanos ahora que ya veían las cosas un poco mejor, pidieron a sus padres que los llevaran a la escuela, que ellos querían estudiar así como en el pueblo**

le tenía paciencia, que sólo sabía gritar y decirle que estaba atrasada y que por eso le costaba hacer las cosas.

- **PROFESORA:** “síntense, dejen la bulla, para que aprendan a contar utilicen los dedos, miren al tablero y háganlo”; María Victoria, quien apenas contaba con 8 años de edad y cursaba primer grado asimiló tanto lo que le decía su maestra hasta el punto que decía: “no puedo, mi seño dice que estoy atrasada”.

Fue así como en medio de necesidades y con un sólo cuaderno, lápiz y cuchilla para sacar punta al mismo, María Victoria asistía todos los días a la escuela.

“Hoy no desayuné y pensar que en Agua Limpia podía comer y de sobra, me pone triste, pero bueno ahorita traen la leche en la cajita y la galletita que me mata el hambre”, decía María Victoria en muchas ocasiones.

La escuela de María Victoria parecía un poco caótica, constantemente se escuchaban expresiones fuertes en las diversas aulas, tales como: “la seño pone pura tarea de pelaito, nosotros no somos pelaitos, me aburre esta clase, mira cara de mondá - maldita devuélveme el lápiz...”

Es sorprendente mirar que todas estas cosas pasen, pero es así.

María Victoria se aburre porque su profesora pone siempre lo mismo- yo no sé, no entiendo; son frases que repite con frecuencia.

María Victoria está rodeada de niños un poco más grandes que ella, estos le cuentan sobre el trabajo físico que realizan todos los días al salir de la escuela. Diciéndole: “ahora que salga voy a trabajar, voy a reciclar, tengo que ayudar a mi mamá”

-Qué es eso, pregunta Victoria.

¡Hay fácil! ponemos las latas en un lado, los sacos de otro lado el plástico en otro lado; eso lo vendemos y hacemos plata”. (Responde uno de los amiguitos).

Ella parece entender y no a la vez, claro que expresa:” yo no hago eso por que mi papi trabaja duro para darnos las cosas y ¿las tareas cuándo las hacen?”

“-No, si nos queda tiempo las hacemos si no, no; es más a veces no nos da ni tiempo de venir al colegio porque hay bastante trabajo y venir al colegio a ver lo mismo también aburre, bacano que a ti no te toca hacer eso.”

“-Sí no me toca pero ha sido duro lo que nos ha tocado vivir desde que nos vinimos del pueblo” responde María Victoria y continúa ¿Mónica y tú, cómo es en tu casa?

- Yo, no vivo con mi mamá, sólo con mi papá y mis dos hermanos. Uno de dos y otro de cinco años, y cuando mi papá no ha llegado de vender aguacate; cocino arroz con revoltillo de huevo, lentejas fríjoles o alverjas. (Responde Mónica).

- Mónica y ¿cuántos años tienes?, preguntan todos.

- Ocho responde.

- Los mismos que yo dice Victoria, pero yo no cocino.

Las anteriores son conversaciones reales que se evidencian en la escuela donde estudia María Victoria.

**PROFESORA:** “-dejen de hablar, hagan la tarea que voy a borrar”.

“-No seño!” Responden todos en coro.

**PROFESORA:** “-Rápido que ahorita es la hora de irse para la casa”.

“-Hay seño! Los de segundo terminan más rápido porque ellos están más grandes”, (dice un niño).

**PROFESORA:** “-No digas eso, cállate porque precisamente por eso es que escribo rápido, para que tanto primero como segundo puedan trabajar”.

“-Bueno coge tu hoja, yo no voy a hacé ná”. Expresa la voz de un estudiante.

**PROFESORA:** “-Siempre lo mismo, hazme el favor y escribe, ¡ay nó, estoy cansada, esto es duro, estos niños no prestan atención!”

Llega la hora de salida y todos salen como el ganado cuando se abre el corral, en la puerta un carro pita y espera a María Victoria y algunos compañeros para llevarlos a casa, pues estos por motivos de no tener escuelas cercas a sus viviendas les tocó asistir al “Gran Liceo”, donde se encuentran matriculados.

En la puerta del salón se queda una profesora hablando con otra: “-¿Ajá mija cómo te fué?” -pésimo. Responde ésta, “estos pelaos cada día están más insoportables; hoy uno le puyó el brazo a otro, francamente aquí se hace lo que se puede, aquí para dar una clase es muy difícil”. “-Sí, estamos de acuerdo, mi día teso fue ayer, tuve que llamar al coordinador Edwar para que me sacara del salón a unos niños que no estaban haciendo nada

**Yo, no vivo con mi mamá, sólo con mi papá y mis dos hermanos. Uno de dos y otro de cinco años, y cuando mi papá no ha llegado de vender aguacate; cocino arroz con revoltillo de huevo, lentejas fríjoles o alverjas**

sino, molestar, así que se fueron, y hoy no vinieron. Menos mal, porque seguramente hubiesen venido a hacer desorden otra vez”.

-Vamos, vamos que ya salieron todos los estudiantes.

Así salen las dos profesoras con destino hacia sus hogares, porque ya la jornada había terminado; y comentándose la una a la otra le dice: “Ay si! miya vamos que la batalla de mañana con los estudiantes es grande”.

De esta forma termina la historia de una niña que fue desplazada y víctima de la violencia de este país. A diario muchos son los casos similares que se presentan en nuestra sociedad, y el mundo sigue como si nada, sin importar los daños físicos y psicológicos que sufren estas personas, y más, aún sin importar que estas situaciones en muchos casos son causantes del aumento de la delincuencia y corrupción social en Colombia.

## CAPÍTULO II

### EL CONFLICTO ESCOLAR

Alcides Mendoza Castillo

Héctor Manuel Soto Salas

#### UN COORDINADOR...QUE COORDINA... AUNQUE NO ES COORDINADOR”.

Les cuento lo que ocurrió en el Liceo San José el día 16 de Mayo a las 10:00 a.m. en el aula de 4° y 5°, (en esta escuela hay aulas multigrado).

Como generalmente ocurre en este tipo de aulas donde los maestros no tienen la competencia para implementar estrategias de un modelo flexible en la formación de sujetos (aula multigrado), se presenta la siguiente situación:

Mientras la maestra explica en el Área de Ciencias Naturales “Los Seres Vivos”, los estudiantes están viendo “el mundo de su vida” dialogando entre ellos, peleando unos con otros, porque el otro le quitó el lápiz, le rayó el cuaderno, etc....

Bairon y Juan de Dios están en su mundo: hablando y jugando.

Bairon toma el cuaderno de Juan y le dice: - “préstamelo para hacer la tarea de ayer...

Juan le responde: -No... porque tú eres un m...

Bairon, le quita el cuaderno y allí se da un forcejeo entre ellos (mientras la maestra en el tablero hace un gráfico).

Juan dice: - Entrégame el cuaderno o te “casco”<sup>75</sup>.

Bairon le responde: -Pégame y verás m...

Finalmente y después de un cruce de palabras soeces y obscenas Bairon le devuelve el cuaderno a Juan.

Juan al tomar el cuaderno se cerciora de que a éste no le faltan hojas y grita:

¡Seeño!... Bairon me arrancó varias hojas del cuaderno y yo así no lo quiero (ya habló con más ira y con gestos violentos) inmediatamente Juan toma el cuaderno y lo lanza violentamente contra Bairon... y luego lo toma y de forma airada lo destroza totalmente (la maestra ya es incapaz de solucionar este conflicto).

Entra el coordinador en la escena.

La maestra conciente de que la situación se ha “salido de sus manos”, acude al coordinador, luego de tomar a Juan por el brazo, casi arrastrándolo, llama al profesor Edson (coordinador que no es coordinador).

Inmediatamente el coordinador dice: ...espere... ya verá lo que le va a pasar... mientras dice esto... se quita la correa de su “pretina” la envuelve en su mano derecha (dejando suelta aproximadamente 40 cm.) y con gestos de rabia y cara enrojecida por el color infernal “correspondiente a la hora (10:00 a.m.) de ésta época (producto de la gran humedad climática) se abalanzó contra Juan lo tomó por los brazos y le propinó en sus extremidades inferiores 4 correazos...

Enseguida Juan empieza a llorar (manifestando con el lloro su impotencia y se “tira” al suelo revolcándose)

Ante esta situación, todos los niños tanto del aula de 3° y 4° como el aula contigua (2°.) se quedan quietos y en absoluto silencio... y mirando con ojos de timidez y temor al coordinador Edson...

75 CASCAR: En el lenguaje émico de esta población esta palabra significa golpear. Generalmente por la cabeza.

**La maestra conciente de que la situación se ha “salido de sus manos”, acude al coordinador, luego de tomar a Juan por el brazo, casi arrastrándolo, llama al profesor Edson (coordinador que no es coordinador)**

Entonces Edson dice:... Bairon ahora sí... los voy a escuchar porque ustedes saben que a mí me gusta dialogar con ustedes. Se dirige a Bairon y le pregunta dime qué fue lo que pasó... Bairon cuenta su versión... Inmediatamente se dirige a Juan le hace el mismo requerimiento. Juan no responde porque en esos momentos está llorando y “tirado” en el piso del salón...

Entonces, el coordinador Edson dirigiéndose a los demás estudiantes del aula les dice: con una actitud paternal: ustedes saben que yo soy bien... que yo a ustedes los quiero... yo quiero que no peleen... la escuela no es para pelear aquí venimos a aprender... ojala esto no ocurra más... porque ustedes saben que hay un Dios superior que está pendiente de todas nuestras actitudes, a él le debemos todo y por él es que vivimos, por lo tanto, debemos darle gracias todos los días y pedirle que nos ayude siempre. Por esto en nombre de mi Dios les pido que no hagan más desorden y se respeten entre ustedes y a sus profesoras ¡ya saben!

Anotación: El coordinador Edson, que no es el coordinador porque ésta función la desempeña una licenciada en Comunicación y Lengua Castellana, es: coordinador de convivencia, coordinador académico, consejero estudiantil, vendedor de la tienda escolar. (En el descanso se sienta en un banco con bolsas en las manos, vende dulces de \$50, y \$100, bolis, galletas, crispeta, etc.), trae diariamente los alimentos para el almuerzo, que les brindan a los estudiantes, es quien ordena los permisos a los estudiantes...

Esta es la historia de un coordinador, que no es coordinador... es la historia de cómo se toman las decisiones y de quien debe tomar las decisiones.

La pregunta: ¿Es una institución como centro de corrección?, ¿se contribuye así a las relaciones democráticas?

**También hay otros que son muy tristes, como que les falta cariño. La verdad es que muchos de ellos el problema es la comida**

### **La Silla Reflexiva**

En las observaciones diarias que realizaba en el Centro Educativo San José, cuando lo hacía en el Preescolar, me llamaba poderosamente la atención una silla vacía, apartada en un rincón, decorada con una carita triste. Me inquietaba que esa no la ocupaba nadie ni ningún niño o niña se sentaba en ella o la ocupaban en algún otro menester. Le comuniqué mi inquietud a la profesora Thibisays y ella me respondió:... esa es la silla reflexiva para los niños que se portan mal.

Ah...entonces es un instrumento de castigo....¡No! me respondió, no es para castigo es para que el niño reflexione cuando ha cometido alguna falta.



Pero...es un castigo disfrazado de reflexión, insistí. No. Me insistió ella. Estos niños tienen unos hábitos muy difíciles, producto del hogar de donde provienen, algunos muestran una agresividad, son tremendos. Por ejemplo, hay un niño que se llama... hijo de una señora desplazada de El Carmen de Bolívar, que cuando le pido que dibujen lo que hicieron el fin de semana, me dibuja cuchillos, revólveres. También hay otros que son muy tristes, como que les falta cariño. La verdad es que muchos de ellos el problema es la comida.

Yo les pedí, entonces, que por favor me explicara en un escrito el significado, la finalidad y los resultados que habían obtenido. Este es el escrito:

### “La silla reflexiva como objetivo”

“Inculcar en cada niño la escala de valores. Ya que en sus hogares hay escasez (sic) de la buena formación moral e integral del ser, que conlleva al niño a ser un buen hombre del mañana. En conclusión, lo que buscamos en estos niños es que su comportamiento sea mejor que a través (sic) de la lúdica aprendan lo que es el respeto, la colaboración, la gratitud, la honestidad y la sinceridad; con esto el niño no lo va a tomar como castigo sino que el libremente, va a tomar de la orientación que el docente le hace lo aplica a su diario vivir”. (sic)... cuál es su significado?

## CAPÍTULO III

### EL CONOCIMIENTO COMO MEMORIA MUERTA <sup>76</sup>

Alcides Rafael ;endoza

Nereida González z.

#### UNA ESCUELA QUE SE OCULTA... UNA REALIDAD QUE SE

#### ASOMA

El saber pedagógico, es el saber que caracteriza al docente. Es el saber que reflexiona sobre la experiencia del docente, experiencia, que es un producto de lo social y cultural.

<sup>76</sup> Concepto usado en el libro “ La Memoria Escolar identidad y producción de sentido”, p211 se refiere a la escisión entre la teoría y la práctica o aplicación de esa teoría y su producto es el memorismo escolar.

Por lo anterior, el saber pedagógico se relaciona con una práctica y esta a su vez se ejecuta en una institución; esta institución es la escuela ubicada en un contexto determinado, por ello, es muy importante mirar ¿qué tan pertinente es la práctica pedagógica en el contexto donde se encuentra la escuela?

De allí que, es necesario mirar cómo el docente selecciona y organiza los objetos de conocimiento para una escuela ubicada en una realidad vulnerable y marginal. Se hace importante además, conocer la naturaleza de los conocimientos para luego a partir de esa realidad que se asoma, mirar como el docente y el conocimiento se ponen al servicio de las transformaciones que el contexto y la escuela necesitan.

En esta medida, juega un papel fundamental, el compromiso que hay con respecto al conocimiento del estudiante, en el sentido que éste se ve favorecido con un aprendizaje que sea producto de un conocimiento general encaminado a la solución de problemas a partir de la creatividad, de la circulación de saberes, de la motivación, estímulo del pensamiento y de la curiosidad, y no de prácticas memorísticas, reproductivas y repetitivas.

Todo lo anterior debe conducir a un cambio de actitudes, donde se mire al estudiante perteneciente a comunidades vulnerables, como un sujeto activo dispuesto a superar su estado de marginalidad y dispuesto a la transformación del contexto; por esto se necesita una escuela que cumpla con el objetivo último de la estrategia educativa que es “vivir bien”, es decir una escuela que rompa con “la dinámica de agujero de gusano” (Parra Sandoval, Rodrigo. La Memoria Escolar 2003), que expulsa a los jóvenes hacia la marginabilidad. Lo que se quiere es una escuela que amalgame práctica pedagógica, conocimiento y comunidad.

A continuación, se presentan casos que evidencian la desarticulación entre la práctica pedagógica investigativa y la pertinencia con el contexto mostrándose cómo se trabaja en las escuelas que atienden población con altos niveles de vulnerabilidad, que es una escuela que se oculta... pero muestra una gran realidad.

## La clase de educación física.

Parece ser el momento más esperado por estudiantes del Liceo, es el espacio para “hacer de todo menos para escuchar clases”.

Es la clase para jugar, brincar, gritar. Los estudiantes sienten que es el momento más feliz de su vida escolar. Mientras unos juegan, otros corren, otros saltan. Todo iba bien hasta cuando se escucha una voz:... hay una pelea...pelea, pelea..., todos corren hacia el lugar del acontecimiento. Cuando la maestra llega ya es demasiado tarde, hubo agresión física y las madres de los estudiantes en disputa ya se encontraban en el lugar de los acontecimientos (la escuela no cuenta con un cercado, lo que permite la entrada de cualquier persona a la escuela) agredándose verbalmente, utilizando palabras soeces y de “grueso calibre”.

Con esta actitud, los ánimos se exaltaron aún más y la maestra se sentía impotente para solucionar este problema, pues quien debía tomar la decisión (el profesor Edson) en el momento no se encontraba, sin embargo, la maestra ayudada por otras de sus compañeras, decide calmar a las madres; éstas salen del colegio discutiendo y los estudiantes son conducidos a salones distintos en donde firman un cuaderno que denomina “Libro de Actas”. La escuela no tiene un manual de convivencia.

## Una mirada a la clase de ética del Liceo

Me traslado al aula de clases y observo cómo se desarrolla ésta.

Estudiantes que quieren hacer de todo. Menos estar sentados en unas sillas duras... ni escribiendo lo que la maestra quiere que escriba.. ni escuchando “algo que no me interesa” pero sí hablan de “todo”... corriendo y caminando en el aula... peleando con el otro... lanzando expresiones ofensivas al otro.

El ambiente es: una maestra preocupada y desesperada porque “no se qué hacer con estos...” preocupada porque trabajen y estudien... y los estudiantes demostrando su deseo de no aprender porque... “esto a mí no me gusta”.

**los estudiantes son conducidos a salones distintos en donde firman un cuaderno que denomina “Libro de Actas”. La escuela no tiene un manual de convivencia**

Los grados 3° y 4° tienen como tema central el día 5 de mayo de 2006, “Los actos buenos y los actos malos”. La maestra luego de escribir el título, traza en el tablero una línea y lo divide en dos partes “a la izquierda escriban actos malos, a la derecha actos buenos”.

Inmediatamente comienza a preguntarle a los estudiantes cuáles son los actos malos... estos comienzan a responder: meterle un dedo a María, puñaladas a Eduardo, patadas, robar la tienda, meterse en la guerrilla, pegarle un banquillazo.

La maestra dice: ...ahora vamos a decir los actos buenos. Los estudiantes entre gritos y con algo de desorden responden: darle un beso a Bairon, María le pide perdón a Angélica, echarle agua a las plantas, estudiar, no robar en la tienda, no pegarle a las mujeres... mientras esto acontece los estudiantes se muestran muy participativos e inquietos por el tema.

Acto seguido, la maestra pregunta por el significado de cada afirmación (acto)... por ejemplo ¿por qué es malo meterse a la guerrilla? , el niño Pedro responde... porque ellos (la guerrilla) hacen maldad... y matan. En el desarrollo de la actividad y en la medida que aumenta el calor (sube la temperatura ya son las 9:30 a.m.), los estudiantes muestran fastidio y desinterés por las clases “y el ambiente del aula es de desorden total”, niños hablando con el compañero, tirándose “bolas de papel” y caminando por el estrecho aula.

Mientras, la maestra escribe en el tablero: Dibujar los actos malos y buenos que suceden en la familia... algunos niños en voz alta manifiestan su deseo de no trabajar, diciendo: Señor yo no sé que voy hacer. ¿Señor y cómo lo voy hacer?. Ante esto la maestra debe tomar una decisión y le responde “escriban rápido porque entre más se demoren... más se demora la clase de educación física.

Inmediatamente se escucha un diálogo acalorado entre los niños... Angélica le dice a María... ¡mira!... tu cállate cara de m... ,y María le responde ¡cara de m... eres tú, ¡tú eres cara de c...! ,la maestra continúa dirigiéndose a los estudiantes... (Gritando) ¡por favor, cállense!... se escucha entonces una voz: señor, tengo sed... la maestra responde... te doy agua pero si te callas... mira termina... dirigiéndose a cualquier

ra de los estudiantes... si no trabajas y no te quedas quieto, no vas al descanso... si no andan rápido se quedan sin descanso,... mira sin dirigirse a nadie en particular... te vuelvo a llamar la atención y llamó al profesor Edson (el coordinador que no es coordinador) mira cállate... ya sólo quedan cinco minutos para el descanso.

Como podemos observar en las anteriores historias se muestra dificultad, existe cuando no hay la formación democrática entre maestros y “directivos” al momento de tomar algunas decisiones cuando se presentan “choque de intereses”.

Dos elementos muy importantes que contribuirían a tomar decisiones acordes con la construcción de verdaderas relaciones democráticas y participativas serían:

\*Primero, formar maestros con capacidad y habilidad para leer, interpretar y transformar contextos que articulen las necesidades formativas de dicho contexto con su práctica pedagógica.

\*Segundo, la construcción de un Manual de Convivencia “creado y compartido” por los actores de la escuela como un referente legal previniendo así soluciones apresuradas y arbitrarias. Es decir, se evitaría imponer decisiones con esquemas verticales abriendo así la posibilidad de construir verdaderas relaciones democráticas y participativas.

### Una Clase de Matemáticas

Son las 8 a.m., y el sol comienza a calentar el cuerpo y el alma de los habitantes, maestros y estudiantes del Barrio Villa hermosa lugar éste donde se ubica la escuela Juan Bautista Scalabrini. La maestra pide a los estudiantes que hagan silencio porque van a comenzar la clase de Matemáticas( en el grado segundo) Escribe un título: Las Decenas-Sumas Sencillas. Inmediatamente toma el texto Supermat 2 y copia en el tablero conjuntos de figuras triangulares y rectangulares formando grupos: 1.- de 10 triángulos, 2.- de 4 y 5 3.- de 6 y 3 4.- de 7 y 2 5.- de 8 y 5. Luego escribe: Une con una línea los grupos que al reagruparlos forman decenas,... inmediatamente pregunta: las decenas sooooo... los estudiante responden en coro: dieeez (esto lo repiten dos veces).

Como podemos observar en las anteriores historias se muestra dificultad, existe cuando no hay la formación democrática entre maestros y “directivos” al momento de tomar algunas decisiones cuando se presentan “choque de intereses”

Mientras esto ocurre hay niños de pie, otros comiendo, otros charlando con sus compañeros y otros quietos y escribiendo,... La maestra constantemente llamando la atención,... oigan, siéntense... Roger por qué no estás en tu puesto... Vanesa siéntate... Mira, siéntate.. Retoma nuevamente la clase... Bien ahora cuenten conmigo 1, 2, 3, 4, 5.....10 y mostrando el conjunto de diez triángulos pregunta: esto es... Deceena responden los niños... ahora, dice la maestra, van a continuar uniendo los grupos que formen decenas (pocos trabajan, continua el desorden) nuevamente llamados a los estudiantes para captar su atención.

Inmediatamente y mientras algunos de los niños escriben, la maestra introduce el tema de la suma y escribe en el tablero “Operaciones”, que según la maestra son sumas sencillas así:  $84+5=$ ,  $93+14=$ ,  $63+45=$  y pide a los estudiantes que copien en sus cuadernos y resuelvan los problemas. Mientras esto ocurre, nuevamente los llamados de atención, siéntense, cállense...

Luego la maestra comienza la revisión de la tarea escolar. Ésta, consiste en resolver unas sumas sencillas, dibujar un ábaco y copiar la unidades y las decenas.

La maestra sentada en su pupitre toma el registro y comienza a recibir la tarea llamando a los estudiantes por orden alfabético. (Aprovecho para preguntar a algunos estudiantes que es un ábaco y me responden... “yo no sé”)

La maestra continúa recibiendo las tareas, Arlet Tatiana.... Tráeme la tarea, la niña responde, uff seño yo no la traje... la maestra le dice: yo sé que no la tienes porque ayer cuando puse la tarea tú estabas hablando con Erlin... inmediatamente se dirige a otros niños (en voz alta). Martín... Maaartin siéntate y no molestes... María Camila muestra tu tarea. María Camila muestra su tarea satisfactoriamente, Leonardo también e igualmente Alberto.

Continúa... haber Juan tu tarea, éste responde: no la traje seño. Nuevamente interrumpe su labor para imponer orden y autoridad levantando mucho la voz para pedir silencio. La mayoría de los niños juegan, saltan, otros se dicen palabras fuertes, como por ejemplo, cara de M... te voy a romper el C... con este ambiente la maestra termina

la labor de revisar la tarea y pasa enseguida a asignar la tarea para la próxima clase. El proceso se desarrolla así:

La maestra abre el texto supermat 2 y escribe en el tablero:

1. Completar (la maestra dibuja 4 grupos de decenas)... la preguntas son: A. Cuántas decenas hay: \_\_\_\_\_ B. Cuántas unidades hay—  
\_\_\_\_\_
2. Contar de 3 en 3 hasta el 500.

## La Clase de Ciencias Sociales

Tema: Las Autoridades Municipales. Grado: 2 Hora: 9:20 a.m.

Texto: Aldea 2,

La maestra culmina de trabajar la clase Matemáticas y se dispone para iniciar la de Ciencias Sociales, para ello dice a los estudiantes ( en voz alta) saquen todos el cuaderno de Ciencias Sociales... hoy vamos a hablar de “Las Autoridades Municipales...” e inmediatamente escribe el título en el tablero.

Entonces la maestra para captar la atención de los niños dice: Bueno hoy vamos a hablar de las Autoridades Municipales... y los estudiantes terminan en coro paalees... (Esto se repite varias veces). La maestra interrumpe este proceso para pedir: por favor siéntense, cállense.... Por favor (dice) hagan silencio que vamos a continuar. Ustedes saben que en tiempo de elecciones en Cartagena, eligen un alcalde, la maestra repite... eligen un Alcal... los estudiantes responden.... deee (esto se repite 2 veces).

Inmediatamente la maestra pregunta ¿Cuáles son las autoridades?. Los estudiantes no responden....(nuevamente la maestra interrumpe) Leiden... escucha, mira no hables tanto. Miren, allá atrás, no hagan desorden (no hay ambiente de clase).... Bien, continua la maestra vamos a hablar de la alcaldesa o del alcalde y comienza a hacer una lectura tomada directamente del texto (el aula en este momento el aula es un caos total)

Un estudiante grita seeñooo Pedro está molestando y lo voy a “casar” ... la maestra se dirige a un estudiante. Sabes, la próxima vez que interrumpas

**Nuevamente interrumpe su labor, todos quieren hablar a la vez... algunos de pie, otros corren por el salón... hay mucho calor (los estudiantes no quieren estar en el salón)**

te saco del salón... inmediatamente y para volver a captar la atención de los estudiantes ella comienza a cantar:

A nosotros nos gusta trabajar... si señor (bis)

Porque el trabajo aleja la pereza, despeja la pereza y alegra el corazón (bis).

Enseguida todos los niños vuelven a sus puestos, hay quietud. La maestra escribe en el tablero: hay tres que aspiran a la alcaldía así: Irina que sacó 40 votos... José Luis que sacó 30 votos y Martín que sacó 12 votos.

La maestra pregunta ¿Quién gana?: Los estudiantes en coro responden Iriina....(esto se repite 3 veces)... y los otros? Pregunta la maestra .....No-ooo...Responden los estudiantes.

Nuevamente interrumpe su labor, todos quieren hablar a la vez... algunos de pie, otros corren por el salón... hay mucho calor (los estudiantes no quieren estar en el salón).

Sin embargo la maestra continúa y les dice: ahora vamos a escribir (extrae una lectura del texto aldea 2)

“La alcaldesa o alcalde, como jefe o jefa de la administración local y representante legal del municipio, es la principal autoridad municipal”.

Algunos estudiantes escriben... otros (la mayoría) hablan, juegan, se ponen de pie, otros caminan (No hay control en la clase, son las 9:50 a.m., hay mucho calor... desespero... no hay ambiente para estar en el aula).

Nuevamente la maestra para captar la atención empieza en voz alta a cantar.... Los niños se ubican en sus puestos y todos en coro repiten.

Maestra: Panchito....Panchito...

Estudiantes: - Quéee

Maestra: Los voy a vender...

Estudiantes: - Por quéee

Maestra: Porque no se quieren sentar, ...callar.

Luego una aparente quietud... y la maestra informa que va a revisar los cuadernos. Empieza a hacerlo de manera personalizada ...nuevamente el desorden... suena el timbre para el recreo y se escucha un “grito comunitario” de alegría de deseo, de triunfo... como diciendo... “al fin se acabó este infierno”.



Con esta actividad (clase), se puede observar que los estudiantes no le ven sentido al objeto de estudio, por esto ellos asumen la actitud de desinterés, además, la maestra en su práctica docente no articula esto con las necesidades formativas del contexto en el cual se desenvuelven este tipo de personas. Igualmente se presenta en el desarrollo de las clases la inexistencia de una formación interdisciplinaria, que permita en el maestro la lectura, análisis e interpretación del contexto; evidenciándose esto cuando los temas tratados los extrae directamente del texto, como también la lectura y la tareas escolares. De otra parte, la única estrategia que utiliza para captar la atención de los estudiantes es el canto.

### La Voz de los Practicantes

Diana Yaneth, en su doble labor, como estudiante de la ENSCI y como maestra en ejercicio en una escuela comunitaria, nos cuenta su experiencia y las de sus compañeros de trabajo y manifiesta que en la selección, organización y manejo de los objetos de conocimiento los docentes presentan una gran falencia porque “carecen de formación interdisciplinaria para leer, interpretar y transformar las realidades del contexto”; igualmente, hace referencia a la gran dificultad que tienen para articular los saberes disciplinares con la realidad del entorno, evidenciándose esto, cuando la maestra pide que saquen el cuaderno de sociales y ella escribe el título ‘La Tierra’ con el fin de que los estudiantes la dibujen como la imaginan. La mayoría hizo sólo un círculo, de igual manera ocurre con la clase de Castellano, con los estudiantes de primer grado cuando la maestra pide que escriban en el cuaderno los sonidos con las vocales, los estudiantes transcriben lo que la maestra escribe en el tablero, además, la maestra les informa del sonido de la letra “e”- con las vocales-, y los niños en coro repiten lo que la maestra enseña.

Igualmente, cuando en la clase de Matemáticas la maestra pide que escriban en su cuaderno los ejercicios de adición, los cuales algunos lo resuelven mecánicamente sin que medie un estímulo para el desarrollo del pensamiento, observándose así dos situaciones: una no hay construcción de estructuras mentales (no se desarrolla la formación), y dos, sólo se estimula la memoria mecánica desarrollándose un aprendizaje memorístico, repetitivo y reproductivo. Aquí no hay creatividad. No se

motiva la curiosidad, tampoco se observa la articulación de la práctica del docente con las necesidades formativas del contexto.

Diana Yaneth recordando a sus hijos, desea que éstos en un futuro sean niños creativos, motivados para hacer lecturas que estimulen su pensamiento, amantes de lo bello que les ofrece su entorno; además, niños que sean estimulados en su curiosidad y que siempre manifiesten interés por ampliar sus conocimientos. ¡Esto es también lo que yo deseo desarrollar en los niños de la escuela comunitaria!

Sin embargo, se ve que la realidad que se oculta es otra y ésta se asoma cuando la profesora de Castellano induce a los niños a que escriban en sus cuadernos frases que debían ser completadas con dichos populares, “sólo cuatro estudiantes” se motivaron a participar, los demás hablan, caminan, discuten con el compañero, es decir, desorden total. También cuando la profesora solicita a los estudiantes escribir palabras en el tablero para descomponerla en sílabas y la actitud que asume el estudiante es de, “no tengo lápiz, no sé hacerlo, no entiendo, déjeme para la casa” destacándose así, lo poco llamativo que son estos conocimientos para la construcción de sus propios saberes.

Entonces, la pregunta que se hace Diana es que si ¿los conocimientos que se imparte al estudiante posibilitan la creatividad en ellos, posibilitan la emancipación; (transformación que se genera la interior del individuo) manifestándose así, la “falta de formación de sujetos creativos, autónomos y de pensamiento productivo?”

Diana Yaneth comenta además, que en su viaje por los caminos de su pensamiento se imagina una escuela que ofrezca la oportunidad de superar el estado de marginalidad de sus actores, una escuela con perspectivas de “llevar el mundo de la vida a la escuela y desde aquí posibilitar transformaciones de ese mundo. Es que Diana, Yaneth le apuesta a un cambio de actitud de la escuela como mediadora entre la cultura universal, la cultura del contexto y a la construcción de sujetos activos transformadores de su misma comunidad.

Sin embargo, Diana Yaneth “bajándose de su nube muestra la cara asomada de la realidad oculta”, cuando en la clase de Ciencias Naturales con el tema “Así Soy Yo”, explica y al mismo tiempo pide a los estu-

diantes que se toquen las partes del cuerpo y escriban en su cuaderno el nombre, algunos niños sin terminar sus tareas se levantan de sus puestos a molestar a sus compañeros como el caso de Carlos y Luis Eduardo quienes esconden útiles escolares a sus compañeros, les pegan, le jalan el cabello, hacen mofa y luego se esconden debajo del pupitre incluso expresan palabras obscenas. Se le hace llamados de atención en repetidas ocasiones a la madres de estos niños. Éstos sólo escuchan y bajan la cabeza y la madre angustiada dice “es el mismo comportamiento que tiene en la casa” y pide que la escuela le ayude con su hijo. También se manifiestan estas actitudes en la clase de Inglés cuando la maestra inicia el proceso de pronunciación de las palabras que identifican los miembros de la familia (father, mother, brother, sister); en el proceso de pronunciación y repetición por parte de los estudiantes, siempre hay estudiantes riéndose, haciendo muecas, es decir, como lo manifiesta Verónica (alumna de primero): “ es que la clase de inglés es para reírse”. Mientras esto acontece con Verónica, otros niños (Carlos y Jhon Jairo discuten por la pérdida de un borrador) se agraden tanto física como verbalmente.

La historia anteriormente narrada nos deja ver cuál es la realidad que se presenta en las escuelas comunitarias con población vulnerable, desplazada y/o urbano marginal y como los maestros que se forman en la ENSCI (practicantes) trabajan con la pertinencia de su práctica pedagógica.

**en su viaje por los caminos de su pensamiento se imagina una escuela que ofrezca la oportunidad de superar el estado de marginalidad de sus actores, una escuela con perspectivas de “llevar el mundo de la vida a la escuela y desde aquí posibilitar transformaciones de ese mundo**

## CAPÍTULO IV

### LA MIRADA DE LOS NORMALISTAS SUPERIORES

#### DIARIO DE CAMPO

Susana Margarita Ramos Garcés

Douglas E. Molina Carrasquilla

#### NOTA METODOLÓGICA

Analizar es un dispositivo de la investigación, es contenido, es el aspecto básico del hacer como forma de ver y comprender la realidad y

es una manera de operar sobre el mundo. Observar es el ejercicio que hace el indagador en investigación, en ese ejercicio él aprende a mirar la vida cotidiana, lo que ve todos los días pero ese ejercicio no es fácil. Y saber escribir lo que se mira, tampoco lo es, porque es la narración. Con ella se aborda de manera diferente la realidad. Cuando observamos las múltiples actividades que se realizan diariamente en la escuela, las registramos y de la unión de todos esos registros sale una historia que suministra una información sobre la escuela y sus actores.

Es imposible escapar de la subjetividad del observador, pero los registros que él hace son los lenguajes que permiten que la observación sea conservada para ser usada.

En los registros que se presentan a continuación hay una serie de observaciones de diverso tipo, los cuales permiten mostrar las clases observadas, para ver en ellas la realidad de la práctica pedagógica en las escuelas comunitarias de población vulnerable urbano marginal. En esos registros, a su vez, hay consideraciones que han servido de manera fundamental para el desarrollo de la investigación. Han sido elaborados por estudiantes egresados de la primera promoción del ciclo complementario.

Institución: Centro Educativo Comunitario San José.

Grado: Primero.

Profesora: Alexandra Álvarez Marmolejo – Licenciada en Educación Preescolar.

Tipo de Registro: Clase Observada.

Observadora: Susana Margarita Ramos Garcés.

Al llegar a la Institución, me impresiona ver las dos edificaciones como montadas en un tambo. La idea que vino a mi mente fue la de los palafitos. Después me explicaron que fue construida así para preservarse del agua cuando llueve.

Saludo a la profesora y me siento al fondo del salón. Me siento como rara al sentir el piso bajo mis pies pues es de madera. El techo es de zinc, lo cual, cuando calienta el sol produce un calor infernal. Con respecto a las condiciones físicas del trabajo, comentábamos con el profesor Héctor

**El techo es de zinc, lo cual, cuando calienta el sol produce un calor infernal**

Soto, compañero de observación en la Institución, que era admirable ver el estoicismo de las maestras para arrancar -en estas condiciones-, jirones de conocimiento a los estudiantes, quienes no saben si ventilarse con un cartón u hoja o prestar atención a la clase.

Siendo las 8:00 a.m, la profesora explica en el tablero.

Pepa

Papi

Pipa

Papa

Pepe

Seguidamente señala a un niño, para que se ponga en pie y lea las combinaciones en voz alta; terminada la lectura le dice al niño “muy bien, siéntase”. Luego se toca la cabeza con ambas manos, como mostrando preocupación, se dirige a mi (observadora) y expresa: “Tengo 54 niños, el grupo está muy numeroso, la mayoría de los niños no toman dictado de frases, sólo combinaciones como pipa, Imagínate que hice un dictado de frases y sólo ganaron 8” Camina hacia al tablero y escribe. Tarea en clase:

Popa – Popa – Popa / Popa – Popa - Popa. Terminada la actividad, vuelve a escribir en el tablero: Tarea en casa.

- Arma con letras del periódico las siguientes palabras:

Pipa – Popa - Papa - Pepa - Pipa - Pepe

Se vuelve a dirigir a mi (observadora) y expresa: “Yo no puedo avanzar sino al ritmo que los niños vayan, reconozco que en relación con otros colegios mis estudiantes, están atrasados, pero yo no puedo hacer nada, tengo que ir al ritmo de ellos, sin embargo eso me preocupa”.

Al cabo de un rato me acerco a la profesora y le pregunto: ¿Cuántos y cuáles son los niños o las niñas desplazadas que tiene el aula de primero?

- La verdad no te podría decir quienes son, esa información te la puede brindar mejor que yo, la secretaria.

Finalmente los niños salen al descanso y aquí finiquita la observación.

Institución: Centro Educativo Comunitario San José.

Grado: Segundo.

No. de Estudiantes: 50

Profesora: Maria Margarita González Beltrán

Área: Castellano.

Tipo de Registro: Clase Observada.

Observadora: Susana Margarita Ramos Garcés.

No. de Estudiantes: 50

Siendo las 8:00 a.m, la profesora escribe en el tablero: “Si la primera letra es igual en todas las palabras, se ordena alfabéticamente teniendo en cuenta la segunda letra”. Debajo de esto escribe como título: “El Alfabeto” A, B, C, CH, D, E, F, G, H, I, J, K, L, LL, M, N, Ñ, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.”

Seguidamente borra el tablero y vuelve a escribir “Actividad en Clase”

-Ordena alfabéticamente las siguientes palabras.

Madera Árbol

Prospero Madera

Tapa Prospero

Queso Queso

Árbol Tapa

Zapato Zapato

Luego expresa: Carlos Yesid, tenías una semana de no venir a clases y hoy que llegas, vienes a molestar, Siéntate. Rápido escriban que voy borrando.

Posteriormente escribe en el tablero: “Actividad en Casa”

-Organiza alfabéticamente las siguientes palabras y busca su significado:

Rico Papa

Repleta Talego

Ruta Tablero

Malo

Un niño pregunta. “Seño a papa le falta la tilde”, la profesora responde ese papa es de alimento.

A las 8:30 a.m., se interrumpe la clase, pues del lado izquierdo del salón se encuentran ubicadas dos ventanas que colindan con la calle y justo por ahí los niños observan unas vacas que circulan una detrás de otra, guiadas por un señor que lleva puesto un sombrero. Los niños corren todos hacia la ventana, diciéndose entre ellos mismos, mira esa vaca, esta gorda y grande, si como las de mi pueblo --manifiesta otra niña.

Consecutivamente se me acerca una niña y expresa “Señora por aquí pasan muchas vacas, así como en mi pueblo.

¿Donde queda tu pueblo?

Niña: -“Por allá por Sincelejo, yo sueño con la bruja, con la llorona y con la mano pelúa, enumerando con sus dedos y sabe señora allá también hay guerrilla, mi papá le tiene miedo, yo la pasaba saludando, y no me hacen nada, pero al que roba si le hacen”.

La profesora interfiere con la conversación diciendo en tono fuerte: “Jorge siéntate y deja trabajar a la muchacha (refiriéndose a mi).

La profesora continúa diciendo: “Ni que fuera la primera vez que ven las vacas, tendré que cerrar las ventanas”

Al cabo de un rato los niños se sientan y continúan con la actividad. Terminada, la misma la profesora borra el tablero siendo las 8:45 a.m., y escribe:

Pienso: En la izquierda esta la mita de una figura. Encierra la figura completa (dibujando las siguientes figuras):

Al inicio los niños no comprendían la actividad y la profesora tuvo que ayudarlos, seguidamente escribe en el tablero:

Área: Matemáticas.

Tema: Afianzamiento.

Escribe mayor que o menor que según corresponda:

$467 < 697$	$687 < 102$
$369 > 356$	$103 < 103$
$699 > 597$	$422 > 322$
$247 < 399$	$197 > 179$
$862 > 402$	$300 < 302$
$899 > 393$	$496 < 694$

Luego la profesora pregunta: “Haber quién quiere pasar al tablero. Todos contestan en coro, yooooo.

**Los niños corren todos hacia la ventana, diciéndose entre ellos mismos, mira esa vaca, esta gorda y grande, si como las de mi pueblo -manifiesta otra niña-**

- Así no, empecemos a buscar a los niños que pasaran al tablero: Tingo, Tingo, Tingo ;tango, -ese es el hombre del buscador y se fueron pasando el marcador con el que la profesora escribe en el tablero, expresando tingo, tingo, tingo-, y al que le caiga ‘tango’ ese pasa al frente a resolver el ejercicio.

Terminada la actividad, la profesora borra el tablero y escribe: “Razonamiento Lógico; decide quien hace la tarea”: Beatriz , Jorge y Elizabeth.

## CAPÍTULO V

### LA DESARTICULACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA Y LA PERTINENCIA CON EL CONTEXTO (CÓMO ES TRABAJAR EN ESA ESCUELA)

Héctor Manuel Soto Salas

Nota conceptual

La Escuela comunitaria se ve afectada por la marginalidad en la medida en que ésta desarticula la organización escolar en dos elementos centrales: la relación profesor-alumno y el proceso educativo. El tipo de maestro de la escuela comunitaria tiene una deficiente formación pedagógica, La Institución, asume una educación sin filosofía y sin un Proyecto Educativo Institucional construido colectivamente que oriente su actividad; hay una débil o inexistente integración escuela y comunidad y no hay definición en su relación con el ente territorial en el sistema educativo, ellas están pegadas del Plan subsidiado. Esos son los Problemas Macros que deben resolver estas escuelas.

La escuela comunitaria no tiene identidad, a pesar de las características especiales que la hacen surgir. No se sabe qué finalidades debe cumplir y hacia dónde efectivamente orientar sus acciones. Construir su identidad es una condición necesaria para poder jugar el papel que dice querer jugar en esta sociedad marcada por la desesperanza y la fragmentación, fruto de la guerra, la muerte, la pobreza y la falta de libertad.



La principal necesidad formativa en este contexto social, de acuerdo con las particularidades del tipo de población, de manera prioritaria, es la reconstrucción del tejido social. En estos sectores de pobreza, con necesidades básicas insatisfechas, la incertidumbre es si habrá comida, si sale una “maraña”, si encuentro algo en la basura de valor para vender; la ambigüedad, es quién soy ahora en la ciudad. El desorden, en la vida de estas personas es que no conocen la felicidad porque la ven como una utopía inalcanzable. Entonces, sólo les queda como fuerza y dinámica para la transformación de la marginalidad: el conocimiento, construido por los niños y niñas. Con él se empieza por romper la incertidumbre, la ambigüedad y el desorden. El conocimiento da seguridad, así como da poder, y, más allá de la necesidad, conduce a ser libre, y, sólo los hombres y mujeres en libertad tienen la posibilidad de vivir mejor.

Para ello, estas escuelas requieren un maestro con una sólida formación pedagógica, para darle fortaleza a la educación infantil del preescolar y a la educación primaria. Un maestro con capacidad para pensar el estudiante y el mundo escolar en ese contexto. El principal problema en la educación infantil y primaria en estas escuelas, es que el niño se mire como niño y no como sujeto cognoscente; el docente no tiene comprensión de sus dimensiones de desarrollo y del proceso de evolución en este período de vida. No hay procesos que asuman al niño como totalidad.

En la educación infantil y educación primaria, hay predominio del enfoque de aprestamiento, sin un diagnóstico previo o estudios en casos, En estos contextos, es posible explorar otros enfoques, por ejemplo, el de desarrollo humano. Este puede permitir empezar a trabajar unos principios antropológicos como el de autoreconocimiento personal, que es la persona como construcción sociocultural, la autoimagen, la actividad lúdica para el desarrollo efectivo y la consolidación de los procesos cognitivos básicos ( percepción, atención y memoria).

El conocimiento está más centrado en el aspecto específico de las áreas de estudio y no en el aspecto general, el cual, trabaja conceptos estables como espacio, tiempo, relaciones, clases, combinaciones, sustancia de la inteligencia y base del aprendizaje más allá del memo-

**Nuestro Modelo pedagógico titulado “Estudiar, trabajar y construir”**

**está enmarcado dentro de las tendencias filosóficas del humanismo, la libre expresión, la autonomía y el trabajo con herramienta dignificante para el hombre**

rístico. Criterio general de éxito en esta escuela son los resultados de la lectura y la escritura. El dictado, entre otros, por la carencia total de textos, se convierte en el epicentro de la naturaleza de la didáctica que emplea el maestro, más para control del desorden de la clase que para hacer la memoria inteligible y creativa y para los fundamentos del pensamiento.

En este aspecto, hay ignorancia, deficiente conocimiento y poca utilización de las teorías propuestas, por ejemplo, por la psicología cognitiva. Aunque señalen verbalmente y en sus documentos que es el enfoque desde el cual orientan su práctica pedagógica. Esta situación se evidencia en el siguiente escrito, tomado del “PEI” de la Escuela Comunitaria “Luz del Saber”:

“Nuestro Modelo pedagógico titulado “Estudiar, trabajar y construir” está enmarcado dentro de las tendencias filosóficas del humanismo, la libre expresión, la autonomía y el trabajo con herramienta dignificante para el hombre (sic).

Está determinado por las teorías ya existentes Piaget, Lakasters y Klum sobre el aprendizaje, respecto a las teorías genéticas o evolutivas de Jean Piaget, las teorías de aprendizaje mediante el trabajo lakaster y klum” (sic)

“Por eso este modelo pedagógico se aplica en la escuela de las siguientes formas:

- a) Dándole un manejo didáctico informativo al error
- b) Trabajando transdisciplinariamente e interdisciplinariamente con las participación de docentes de otras escuelas.
- c) Analizando la recuperación histórica que científicamente se halla construida sobre la temática.
- d) Realizando talleres productivos para mezclar lo cognitivo y la aplicación. ( ver Anexos )

Escritos como éstos, demuestran que estas instituciones, en su gran mayoría no tienen carta de navegación. Se escribe un autor y su teoría

del aprendizaje pero se observa un desconocimiento de ella. Es el peso de la moda y de darse una posible “seguridad teórica” (Si todos hablan de eso es porque debe ser bueno). Es tal vez, la razón para que la actividad en el Aula carezca de fundamentación, de articulación entre el enfoque y el diseño curricular de aula. En un diálogo con la profesora Isabel Primera del grado 2º, le preguntaba cómo organizaba su trabajo en concordancia con el PEI y ella me respondía de la siguiente manera : “ yo no conozco el PEI porque eso lo tiene la rectora. Y no llevo parcelador (sic) porque el grupo es muy dispar y estaban muy atrasados, por eso no podía hacerlo, porque tenía que trabajar todo por igual para todos y algunos niños estaban atrasados “.

Al profundizar más esta problemática sobre la articulación del enfoque, el diseño curricular y la organización del conocimiento, al indagar en la parte administrativa, en conversación con la secretaria de la Institución (Luz del Saber), ella dice: “ a los docentes se les entregó un cuaderno para que parcelaran y los planes de área de este año, los tiene la rectora en su casa; hay un poquito de desorganización en eso, porque la rectora al principio les entregó una hoja en la cual debían consignar su plan de unidad y contener logros, estándares, actividades entre otros aspectos de la clase que debían llenar los docentes, pero luego vino la hija de la rectora y dijo que organizaran todo en el cuaderno y hasta ese momento ha quedado así “.

Con respecto a la enseñanza de las Ciencias, es una enseñanza basada en la transmisión directa de los resultados de la misma, lo que provoca el aprendizaje mecánico, repetitivo y “aparente” de conceptos. Los contenidos no son los fenómenos y/ o problemas desde el punto de vista social, cultural y ambiental que dan sentido al proceso de investigación y de construcción de conocimientos por los estudiantes, dirigido por un docente con cierta visión científica, (cabe repetir que no vimos ese docente), sino que tiende a identificarse con conceptos disciplinares más o menos simplificados según la edad de los estudiantes. Esto produce, en las finalidades de la educación infantil y primaria, una nula exploración física del entorno y no investigación del medio, escaso desarrollo de categorías lógico-matemáticas y de categorías físicas elementales y concretas, respectivamente al igual que una muy débil descripción del mesocosmos, es decir del primer nivel de la realidad.

**Un burro, una vaca, cualquier objeto o persona fuera de la escuela, se convierte en distractor e interferente en el ambiente escolar**

En estas escuelas la actividad se concentra más en el aula (que no es mirada como microcosmos), por las limitaciones de la planta física, la cual es muy rudimentaria en su construcción y amplitud. Ello determina, que sea muy precario el ambiente escolar para un clima escolar del conocimiento y la circulación de saberes. Un burro, una vaca, cualquier objeto o persona fuera de la escuela, se convierte en distractor e interferente en el ambiente escolar. La ausencia de la metodología de proyectos permite la elaboración de planes de aula desarticulados que conllevan a una clase improductiva. El resultado es el memorismo, “se desarticula de esta manera al alumno de lo que define el conocimiento contemporáneo y, particularmente, el conocimiento científico: la capacidad de crear”.

No hay memoria inteligible. Parece que en los docentes el cumplir es lo fundamental. Juega mucho la rutina, la improvisación, la ingenuidad, el peso del azar, y por lo tanto son ruedas sueltas. Ledys es una maestra muy entusiasta, recursiva con gran dinámica, en menor grado también lo es Thibisays, en la escuela comunitaria San José, ellas dicen: “en la escuela hay mucha interferencia de todo tipo, debido a las condiciones de la misma, son perturbadoras del trabajo, por ello se hace lo que se puede. A los niños hay que darles todo porque no traen nada, para cualquier tipo de actividad hay que traer fotocopias. Las condiciones de alimentación es otro factor perturbador porque gran número de niños vienen sin desayuno hasta la merienda, así hay que organizar las cosas, porque el niño con hambre no muestra interés y no rinde”.

La carencia por parte del docente de elementos teóricos –conceptuales, le impide una posible elaboración práctica del diseño curricular. Su fuente pedagógica es muy deficiente, como ya se dijo, y la impresión es de que cada quien, hace lo que está a su alcance y lo que puede, con un amplio sentido común y escasa fundamentación y rigor científico. Mónica, es maestra de preescolar en la escuela Luz del Saber y ella señala, como expiando una culpa: “la verdad es que yo me hecho maestra sola, la Normal no me ha enseñado a hacer una clase en esta escuela, donde el trabajo es bien pesado por el tipo de estudiante que hay aquí. Es una entregadera de papeles y documentos para que uno lea, los explique y los exponga, pero no le dicen a uno, vea una clase de tal área se hace así, siguiendo estos pasos, o estos procedimientos.

Es pura teoría. La práctica la he aprendido yo aquí a los tropezones...” Esta desarticulación entre la teoría y la práctica, produce además de los efectos ya comentados, otros como el asignaturismo, en el cual las asignaturas son como casillas del conocimiento, con contenidos carentes de significado, con poca posibilidad de problematizar el conocimiento para hacerlo más enseñable. Y esta acción instrumental le da pocas aproximaciones a una posible racionalidad práctica. Actividades pedagógicas centradas en el desarrollo fragmentado y descontextualizado de temas en la transcripción y repetición de segmentos y palabras del libro de texto del docente, éste es el común denominador del trabajo del conocimiento en estas escuelas.

En los registros de clases observadas, las tareas en la clase y en casa, las actividades en el aula, el escrito en el tablero, el cuaderno del estudiante, la revisión de las tareas en clase, la devolución de los cuadernos a quienes estén sentados para poder irse a casa, son aproximaciones a las estrategias implementadas por los docentes, observar el papel que se le asigna al estudiante como sujeto que conoce, indagar por la formación del docente su desempeño en el área de saber. El seguimiento de instrucciones para la realización de las tareas, los tipos de relaciones intersubjetivas, son elementos para el análisis del impacto del docente y la postura frente a su rol, frente a los estudiantes y al saber disciplinar en las áreas. Por ello, se encuentra que todo el proceso educativo descansa, día a día en el dictado, en seguir instrucciones, memorizar y responder preguntas. Si bien éstas son habilidades necesarias dentro del proceso de aprendizaje, no son desempeños de comprensión.

Este proceso alrededor del dictado es toda una faena diaria y su ritual es igual en todas las áreas, su propósito terminal determina el éxito escolar con respecto al año lectivo. Tal situación se ilustra con una clase de tercero en esta misma Institución (Luz del Saber): la profesora después de llamar a lista dice que se va a iniciar el dictado, los niños y niñas preparan sus lápices sacándoles la punta, la maestra pregunta : ¿ listos ?, e inicia diciendo -La aventura de viajar- . Después de un tiempo , largo, de dictado la profesora pide los cuadernos. La profesora se pone de pie y dice :” la idea del trabajo es que todos aprendan a escribir bien, porque al final pierden el año y yo les digo a sus papás

**el que no hizo el dictado no sale al recreo”. -dice la maestra**

que es porque no coge dictado y no sabe leer bien “, da un resultado de los niños que menos tuvieron errores y al que no hizo el dictado le escribe 8 consonantes para que con cada una elabore 20 palabras. El dictado es control: “ el que no hizo el dictado no sale al recreo”.- dice la maestra.

Las observaciones que se señalan muestran las dificultades para alcanzar niveles de desarrollo posible en el Preescolar y en la Educación Primaria, ellas son muy fuertes. Por ejemplo, de manera macro, el no comprender quienes son los niños y las niñas que ingresan a los niveles de preescolar y básica primaria de la escuela comunitaria es, de entrada, un muro que le impide al maestro reconocer las manifestaciones de las condiciones del medio social y cultural al cual pertenecen.

La integración de los padres de familia a la organización escolar es muy precaria y en algunas casi inexistente. El trabajo informal, el rebusque, la infelicidad, la miseria y el abandono y rechazo del Estado, los coloca en una posición contestataria. Eso impide abrir la escuela a la comunidad. Es un trabajo duro, pero cuando se logra acercamiento e integración como los hay en otras escuelas, por ejemplo, en la Escuela Jean Bautista Scalibrini, son una gran fuerza.

**También, mirar las actitudes de maestros y directivos y cómo estas contribuye o no a la construcción de sujetos que por su misma condición humana el contexto no les brinda la oportunidad de establecer relaciones democráticas y participativas**

La cotidianeidad de las Instituciones estudiadas desde el espacio del aula de clase, nos fue suministrando elementos que son representativos de lo acontecido en la escuela en cuanto al trabajo sobre el conocimiento, su proceso pedagógico, las estrategias implementadas por los docentes para seleccionar, fundamentar, organizar, asumir e involucrar los saberes para ser enseñados y aprendidos. También, mirar las actitudes de maestros y directivos y cómo estas contribuye o no a la construcción de sujetos que por su misma condición humana el contexto no les brinda la oportunidad de establecer relaciones democráticas y participativas.

Igualmente, se trata de penetrar en el mundo de sus relaciones cuando se mira en sus conflictos y choques de intereses la manera cómo se toman las decisiones, la manera cómo se manifiestan en estas escuelas el problema del poder por parte de los mismos directivos y maestros.

## CONCLUSIONES

### A LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR.

La Práctica Pedagógica Investigativa externa muestra la desarticulación entre la investigación y las dimensiones con las cuales se asumen los esquemas de formación del maestro a través de los campos de formación. Las múltiples y diversas realidades sociales los están desbordando. Asumir como eje transversal de la investigación, no está dando los resultados eficaces y efectivos esperados.

Esta mirada externa de la Práctica Pedagógica de los egresados y de los maestros que ejercen la docencia y a la vez son estudiantes de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias en el ciclo complementario, permite ver que la investigación en la Práctica Pedagógica, no se asume como un plan de mejoramiento personal y profesional. El carácter cualificador, vivencial y de inmersión en la realidad social, donde se encuentra la cultura de la escuela, se pierde y lo hace negarse como un profesional, con auténtica idoneidad ética y pedagógica de la docencia. Hasta el extremo de que una cosa bien distinta es lo que hace para dar cuenta de su Práctica Pedagógica Investigativa, como requisito de grado, y lo que hace en el desempeño como maestro de la Institución donde labora. Esta situación nos dice que no ha habido construcción, a través de sus actividades, de una praxis pedagógica.

La Práctica Pedagógica Investigativa y su construcción de competencias sistémicas y de habilidades para investigar sobre realidades (de saber, saber sobre el hacer y el poder hacer) no se ha logrado en el maestro aspirante, tal vez por ello no es el agente impulsador de cambios en esas realidades específicas y termina, como está sucediendo, cooptado por la misma marginalidad de la escuela donde se desempeña.

La desarticulación entre la investigación y el saber de educación, saber de enseñanza y saber contextual, produce la incapacidad para la elaboración de propuestas curriculares pertinentes, que le permita al maestro y al aspirante aproximarse a la transformación de esas realidades sociales de naturaleza muy específica, como la de la población desplazada y urbano - marginal. La acción educativa en ella, a través de

sus escuelas comunitarias, es quizás, la única posibilidad de afectar su futuro, para superar la marginalidad social y el nivel de vulnerabilidad. Requisito medular para poder reconstruir el tejido social y condición necesaria para que sus niñas y niños pueden ser sujetos autónomos, con fuerte autoestima y por tanto libres, ciudadanos auténticos con capacidad de autoreconocimiento en la ciudad donde les ha tocado forzosamente vivir. Para la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, es una situación de gran interés y preocupación, porque la pone a mirar y analizar la verdadera eficacia y efectividad del currículo y el plan de estudios del Ciclo Complementario y de los actores que lo implementan y lo desarrollan.

## B. LA ESCUELA COMUNITARIA

La escuela comunitaria existe sin identidad y con una desarticulación entre su proyecto educativo y la necesidades formativas de la realidad social del contexto marginal que la influye y en el cual está inserta. La cultura de la marginalidad hace a la escuela comunitaria marginal y la práctica pedagógica de los maestros que laboran en ella, no desarrolla la más mínima posibilidad de transformarla, por el contrario la reproducen.

La escuela comunitaria en su afán de parecerse a las demás escuelas “normales”, se niega la posibilidad de construir modelos educativos flexibles acorde con sus necesidades que le permita, a su vez, la oportunidad de diseñar currículos pertinentes. En su interior, no hay maestros con una actitud investigativa, identidad intelectual, espíritu científico o al menos con espíritu pionero que pudiera ser la esperanza de esa posibilidad.

La escuela comunitaria está por fuera del sistema escolar, se asoma a él sólo en materia de cobertura cuando se le permite a través del plan subsidiado. Con los propios recursos con que cuenta la escuela comunitaria en todos los planos, no está en condiciones de ofrecer niveles de calidad en los procesos educativos. El ente territorial no puede seguir ignorando esta situación que se inscribe dentro de la atención especializada a estas comunidades vulnerables. La atención integral que recla-



ma, por ejemplo, la Defensoría del Pueblo, incluye las escuelas que se han levantado para atender esta población.

El acompañamiento que hace la Escuela Normal es muy deficiente y exige una mayor profundidad y extensión de la práctica docente, con elementos que le permitan al practicante impactar en el contexto.

## RECOMENDACIONES

Este trabajo es una propuesta diagnóstica, no ha pretendido, hasta ahora, ser más que eso aunque persiste el deseo de continuarlo y seguirlo profundizando.

A partir de él, es necesario considerar la posibilidad de elaborar propuestas alternativas.

A. En el plano institucional, cuando la ENSCI se compromete hacer espacios de conocimiento, mediante el desarrollo de proyectos de investigación para comprender la situación de la institución educativa de sus actores, lo hace para presentar ante los problemas de los mismos, soluciones que se constituyan en nuevas alternativas pedagógicas, cabe producir las modificaciones en la propuesta curricular y en la práctica pedagógica investigativa, para garantizar la intencionalidad de los procesos de formación de maestros desde la investigación. Apuntar con esos cambios a que el futuro maestro aprenda a leer contextos para ser, de manera más efectiva agente transformador de realidades sociales culturales.

En este sentido, las preguntas que articulan la generación de las recomendaciones son: ¿realmente los proyectos de investigación articulan la práctica pedagógica con las necesidades del contexto?, ¿efectivamente el normalista superior tiene la formación pedagógica, investigativa, ética, estética y política para interpretar y transformar las realidades sociales que más lo necesitan?; en qué puede consistir el compromiso efectivo del ente territorial, el ente formador de normalistas y el ente comunitario para realizar acciones que configuren una nueva educación para la atención de la población vulnerable y urbano - marginal?.

En relación con la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, es hacer de la formación del maestro desde la investigación, un proceso más riguroso, exigente, sistemático y formar con elementos científicos mediante un efectivo acompañamiento y orientación de expertos docentes formadores, cuya ayuda permita comprender lo que ocurre cuando los niños aprenden cosas, mejore los sistemas de enseñanza y de formación de auténticos sujetos autónomos y libres de pensamiento creativo y crítico. En este sentido, es que puede haber disposición para que surja una nueva realidad escolar y la escuela realmente sea factor de movilidad social y se cumpla la estrategia educativa que es “vivir bien”.

En es misma dirección cabe preguntarse si la SEC, Alcaldía Distrital, las fundaciones nacional e internacionales, ONG, corporaciones están dispuestas a comprometerse con la ENSCI a impulsar propuestas de transformación con aspecto a la realidad escolar del contexto de la población vulnerable y urbano - marginal y desplazadas por la violencia, para su vez, impulsar propuesta de integración social y desarrollo cultural de grupos marginales que por su condición están por fuera del sistema escolar oficial y de la sociedad formalmente reconocida. En este mismo sentido, cabe preguntar a la SEC si asume el rol de facilitador de procesos de investigación y de los proyectos pedagógicos de investigación en cuanto a tiempo, espacio, financiación, reconocimiento y comunicación para que la ENSCI pueda responder con mejores posibilidades a las exigencias que plantean las necesidades del entorno.

B. Con respecto a la escuela comunitaria, ella debe buscar y tener su identidad dentro del sistema escolar; las necesidades formativas de su población no son las mismas de las demás escuelas. La reconstrucción del tejido social es el epicentro de su proyecto educativo, debe marcar la articulación entre currículo y pedagogía, la relación profesor-alumno y el proceso educativo en el espacio escolar.

La escuela comunitaria tiene que dotarse de maestros con una fuerte formación pedagógica y actitud investigativa que les permita leer e interpretar la realidad social de su población y tener la capacidad de construir modelos educativos flexibles y pertinentes, de asumir el trabajo del conocimiento para romper la incertidumbre, la ambigüedad y el desorden en las posibilidades de estos niños y niñas de estas escuelas

para poder pensar en un nuevo tipo de hombre en este contexto. La verdad es que el espíritu científico en esas condiciones difíciles de trabajo, requiere de maestros con espíritu de pioneros, y hay que prepararlos. Esa es la realidad de la escuela de los cinturones marginales del distrito de Cartagena.

El ente territorial debe asumir estas escuelas comunitarias, dentro del trámite administrativo a que tenga lugar. Y en la relación técnica, académica y pedagógica debe trabajar con el ente formador y el ente comunitario. Hay que concienciar a este último, de que este tipo de escuelas cumplen un papel más allá de la instrucción y de la formación por la cultura marginal que las influye. El tránsito del mundo familiar al mundo escolar, es muy diferente y difícil, por las condiciones del niño y del joven y por las condiciones en que se encuentra el núcleo familiar. Las narraciones en primera persona en el capítulo “el silencio de las voces de los estudiantes distintos a los demás”, es muy dicente y significativo al respecto.

Estas escuelas tienen que tener el acompañamiento y asesoría de los entes formadores, de la Escuela Normal Superior en lo que respecta a educación infantil, y a la extensión de la práctica docente en la búsqueda de niveles de calidad educativa a través del trabajo del conocimiento.



En esta travesía, nos detendremos en diferentes momentos para ver el camino recorrido, reconocernos en el aquí y ahora y emprender de nuevo el caminar. Cada estación, cada parte en la travesía, es un momento para tomar provisiones y continuar el viaje por la pedagogía.

En un encuentro de formación con educadores y educadoras en El Carmen de Chucurí, compartíamos vivencias y experiencias de la vida como estudiantes.

Las historias más narradas eran aquella que exaltaban las picardías y pilatunas hechas a los maestros y maestras de la época, algunos de los cuales participaban en la conversación. El ambiente era de júbilo y alegría, tal vez porque

Educarse entiende como la capacidad de crear ambientes que propicien experiencias de conocimiento y aprendizaje capaz de reorientar el sentido de lo humano; es conducir hacia fuera, hacer salir de manera tranquila -como el artista creador de sus obras - aquello que está latente, oculto en si mismos/as pero que ayuda en la elaboración y construcción de personalidad colectiva; es en



### III. CONCLUSIONES Y POLÍTICAS: UNA MIRADA COLECTIVA.



# UNA MIRADA COLECTIVA AL MUNDO DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS NORMALES SUPERIORES

**I**nvestigar la investigación ha sido objeto de estudio para diez escuelas normales de diferentes regiones del país que han indagado sobre los procesos de problematización de situaciones reales, descripción e interpretación de información y reconstrucción del conocimiento en los espacios y tiempos de cada institución.

Luego de una presentación sucinta del proceso investigativo de las normales, se han sacado múltiples conclusiones que señalan aspectos comunes evidenciados en la comparación crítica de los resultados. El concepto de *fragmentación* unifica en abstracto la diversidad de experiencias y procesos investigativos adelantados en las Escuelas Normales. Fragmentación no significa ausencia de programas y esfuerzos, sino la desconexión práctica entre la naturaleza de la investigación científica y su aplicación particular en la escuela.

La fragmentación se percibe en primer lugar, en el concepto errado de investigación que separa tradicionalmente teoría y aplicación, entendiendo la investigación como el cumplimiento escrupuloso de unos pasos fijos que ubican al manual de investigación por encima del análisis crítico de la realidad.

En segundo lugar, la práctica pedagógica se desconecta de la práctica investigativa haciendo inútiles y etéreos sus resultados, situación que se comprueba en la separación de los programas académicos, la ausencia de innovaciones metodológicas y la inoperabilidad de los proyectos de grado.

La comunicación de procesos adelantados en las normales, de resultados y propuestas pedagógicas, señala otra fractura en el proceso de la investigación científica, debido al aislamiento entre éstas y el universo académico entre los archivos pedagógicos y el aprovechamiento significativo de las experiencias y de la información.

Una ruptura medular del proceso investigativo es, de otra parte, el desconocimiento del contexto interno y externo de la normal en la formulación de problemáticas, la recolección de información y la puesta en marcha de propuestas metodológicas.

Algunos de los anteriores elementos pueden pasar inadvertidos en un análisis formal de los textos que reglamentan la vida escolar y que organizan sistemáticamente las competencias, porque hay una brecha entre el contenido y reglamentación de los documentos y el desarrollo de sus políticas y estrategias en el ambiente escolar. Fragmentación representada en el concepto de *escuela vacía*.

Finalmente como resultado de la separación entre investigación y práctica pedagógica, se observa la falta de apropiación existencial del espíritu investigador en el quehacer docente de los egresados, que en gran número siguen las pedagogías distributivas tradicionales.

Los anteriores elementos de la fragmentación en la práctica investigativa de las Escuelas Normales, se pueden graficar como un fenómeno complejo e interdependiente.

## INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El supuesto desde el cual en las normales se piensa la investigación, relaciona actividad investigativa y práctica pedagógica, o sea, se aprende a investigar para aprender a enseñar, esto es, para ser pedagogo.



Desde dichos supuestos las normales asumen diversas prácticas de enseñanza de la investigación. La tendencia consiste en enseñar los conceptos ya hechos a la espera de ser aplicados. Es mucho más visible en los currículos de investigación una tendencia hacia el nominalismo; las clases se ocupan de los términos de la investigación sin que éstos, encuentren su lugar en la práctica investigativa. Existe una tendencia entre los maestros de investigación a enseñar a investigar como se lo enseñaron en la universidad y su práctica pedagógica corresponde a la misma que opera en otras asignaturas. La investigación entra a ser una asignatura más. La investigación que es vista por los estudiantes como una posibilidad para la iniciativa, encuentra en sus formas de enseñanza una novedad que dura poco. Los factores por los cuales podemos plantear tal asunto se perciben en la siguiente trama de acontecimientos.

La enseñanza de la investigación es asignada a unos pocos maestros que comprenden el compromiso institucional que tienen. Esto los lleva a dedicarse a actividades de autoaprendizaje que muestran una preocupación por aprender a enseñar una materia de estudio que muy pocos se atreven a abordar y menos a encontrar elementos prácticos para enseñarla. La presencia de maestros de investigación en la normal demanda igualmente un compromiso de todos los maestros por introducir en su quehacer una actitud investigativa. Los informes presentados señalan que en las normales hay profesores solitarios o equipos aislados a quienes muy pocos otros colegas acompañan y a quienes la mayoría huyen. Es muy dicente que en una socialización de proyectos de investigación, sólo asistan 12 maestros de un total de 42, porque ese día la mayoría lo aprovecha para hacer otras cosas.

Enseñar a investigar requiere de un esfuerzo diferente al de la consabida enseñanza. Por eso mismo, muy pocos maestros se atreven a hacerlo y en algunas normales la tarea se deja para completar la asignación académica. La dificultad para consolidar equipos de investigación que hagan vida institucional conlleva a actividades que son interrumpidas porque corresponden más a una demanda que a una convicción. En tanto un proceso investigativo se sostiene en sus propias prácticas, las debilidades en la enseñanza provocan rupturas. Sí una práctica de observación dura una semana y se continua con algo diferente quiere de-

**La presencia de maestros de investigación en la normal demanda igualmente un compromiso de todos los maestros por introducir en su quehacer una actitud investigativa**

**la existencia de proyectos de investigación reconocidos como esfuerzos para transformar las prácticas educativas, significa que hay prácticas investigativas que alcanzan lo novedoso**

cir que la enseñanza es circunstancial y no constante. Si los estudiantes tienen tres semestres de teoría y uno para hacer el proyecto, la ruptura se manifiesta en la desproporción entre teoría distribuida respecto de las posibilidades de una práctica de corto tiempo separada de la teoría. O, si en cada semestre se hace un proyecto, quiere decir que el tiempo es todo para una práctica ciega.

Sin embargo, la existencia de proyectos de investigación reconocidos como esfuerzos para transformar las prácticas educativas, significa que hay prácticas investigativas que alcanzan lo novedoso. Se percibe una confianza social en los esfuerzos de la investigación para resolver problemas de la educación. Algunos proyectos son tomados como experiencias educativas que modifican el quehacer escolar, es decir, se atreven a cuestionar las formas de enseñanza consagradas y que se caracterizan por sus escasos resultados en términos de formación. Es posible de esta manera, cambiar la percepción en educación de disciplinas que se enseñan exclusivamente desde el saber de las mismas. Por ejemplo, una exploración para enseñar Matemáticas con lúdica, rompe con el esquema previsto. Así no podemos decir que estos esfuerzos resuelven los problemas propios de la enseñanza de dicha disciplina, si podemos intuir que la práctica pedagógica varía. Por esto mismo, consideramos que están surgiendo espacios de exploración acerca de cómo enseñar un conocimiento que usualmente procede de los textos guías o de la tradición acumulada.

Ahora bien, se percibe un interés por enseñar a investigar en todos los niveles de la normal, sólo que la importancia aparece en el ciclo. En los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria se ha hecho presencia en los proyectos Ondas, como manifestaciones de una investigación de carácter esporádico. La enseñanza de la actitud hacia la investigación es suplantada por tareas escolares que tienen la connotación de consulta para ampliar el repertorio, más no para hacer investigación. El nudo del conflicto obedece a la presencia sacralizada de los manuales de investigación que terminan por imposibilitar a maestros y estudiantes en sus propias búsquedas. El resultado de este fenómeno se manifiesta en un manejo apropiado de los términos de la investigación sin que haya investigación, hay más bien apariencias.

Las exigencias propias del ciclo y su perspectiva de consolidar una formación superior implican que, investigación y práctica pedagógica son indisolubles. A los estudiantes en el ciclo se les enseña a investigar porque el proceso conlleva a un aprendizaje relacionado con las prácticas pedagógicas y a las posibilidades de construir innovaciones educativas. Los proyectos investigativos son pensados para resolver problemas propios de la formación de formadores. Sin embargo, las exigencias de una enseñanza mecánica y su desgaste hacen que se rompa la relación actividad investigativa y construcción de saber pedagógico. El esfuerzo se queda en una demostración artificiosa del proceso investigativo sin que ello resuelva en los estudiantes, el cómo investigar ni tampoco el aprendizaje relacionado con los problemas de la educación. Los esfuerzos duran mientras exigencias ajenas al proceso investigativo se hacen sentir. Los cortes señalados del proceso desde una concepción que lo concibe por segmentos, rompe con su continuidad y se termina dándole mayor importancia a resultados que dejan de corresponder al proceso en sí. Como consecuencia de ello, los procesos educativos relacionados con los procesos investigativos se rutinizan y adquieren una connotación dogmática. En suma, nos desgastamos en exigencias ajenas al proceso investigativo que obstaculizan la constitución de una cultura investigativa.

Tenemos la sensación de contar con algunos elementos que aseguran un capital para integrar investigación y práctica pedagógica pero los esfuerzos se interrumpen por el asignaturismo y el manual en investigación; ambos fenómenos funcionan como obstáculos para permitir que el hacer investigativo transforme las prácticas pedagógicas de tal manera que la investigación se apodere de la vida institucional. El reto de las normales consiste en usar el capital humano con que se cuenta, para recorrer un camino que apenas viene siendo explorado y del cual es posible encontrar evidencias. Este camino nos dice que el eje que va desde la investigación hacia la educación, ofrece posibilidades de romper con dicho asignaturismo propio del eje que se mantiene desde unas prácticas educativas mecánicas hacia una investigación que sólo aparece nombrada.

Al tratar de establecer una relación entre *investigación y conocimiento*, la búsqueda llevada hace evidente la ruptura en el contexto

escolar, en tanto *no se refleja debate o postura clara que permita ver instalada la cultura de la ciencia y de la investigación*. Esta en sí misma, exige que se debele en el accionar del mundo escolar, un código ético con regulaciones externas e internas, de la práctica investigativa que se hace o dice hacerse. Es claro el bajo reconocimiento que se da a los estándares internacionales con respecto a la forma de hacer ciencia. En nuestro caso, es la clásica la que ofrece posibilidades de lineamientos desde la libertad que permite a la investigación y al investigador, desde la exigencia de la implicación de trabajo en equipo donde cabe perfectamente la formación para la duda metódica, el cultivo del espíritu de curiosidad y el deseo de búsqueda permanente.

Se deduce entonces, que no es posible vivir y hacer ver en las escuelas normales referenciadas, la investigación como un proceso social que además de lo anterior, implica valoración de la crítica, debate e intercambio de ideas; se cuestiona también la permanencia de la formación en la diversidad de metodologías, técnicas y su utilización, y la consolidación de hallazgos y producción de nuevos saberes.

En el mismo espacio de reflexión, puede ubicarse la confusión ocasionada en torno a la delimitación de estándares para garantizar la objetividad, eficacia, veracidad y comunicación de la investigación, aspectos que deben hacer parte de los lineamientos pactados para direccionar los procesos investigativos institucionales y facilitar que se cumpla ésta en todas sus fases.

Queda en entredicho la facilidad de la escuela para constituirse y constituir organizaciones, esto es, equipos, grupos, comités y centros de investigación en educación capaces de generar conocimiento propio en el campo pedagógico. De la misma manera, hay que referenciar la poca disposición y dotación de herramientas, equipos, laboratorios, bibliotecas, bases de datos y redes de investigadores puestos al servicio de la investigación.

Finalmente, y como último componente de la cultura de la investigación, es preciso determinar el estado de la pedagogía de la investigación dimensionada desde las estrategias planeadas y ejecutadas para dar sustento y avance al proceso de aprendizaje de la investigación. En tal sentido, la formación se planea desde un curso que ha privilegiado

las *formas* de la investigación, la consolidación de unos *pasos* e incluso hay tendencias muy marcadas a la repetición de técnicas que luego no son consecuentes con la práctica investigativa. Se asume así, como una asignatura en la cual se hace énfasis en el uso de instrumentos propios de la investigación cuantitativa desde la posibilidad estadística, para explicar los fenómenos educativos y sociales, donde además se percibe un querer usarlos con fines cualitativos.

Pero no sólo hace permanencia en la escuela esta tendencia: existen propuestas investigativas delimitadas desde la investigación cualitativa que en general se planean con coherencia metodológica, pero por alguna razón, no llega a una ejecución en todas sus fases. Por un lado, algunos evidencian que resuelven sus problemas de investigación con un diagnóstico superficial, demostrando tener prevista una o varias respuestas desde el momento mismo de iniciar el proceso, lo cual invalida la propuesta y confirma lo ya esbozado en líneas anteriores, respecto a la calidad científica necesaria para la investigación, por carecer de un método, unos instrumentos, perder objetividad, confiabilidad, validez.

La posible explicación a esta dimensión de la fragmentación, podría tomarse desde la ausencia de una estructura investigativa, pero también desde la condición reiterada de dispersión del conocimiento y por ende, desde la enseñanza en la escuela. Los testimonios de los distintos autores consultados valoran positivamente el desarrollo de la investigación, pero no reflejan el manejo conceptual y/o metodológico que permita identificar desarrollos en la institución. Se habla permanentemente en abstracto del tema sin dar cuenta de cómo se concibe la investigación.

Desde otros momentos de la observación y el análisis, puede concluirse que ya existe una preocupación por tomar el referente investigativo para resolver o explicar, algunos problemas de la educación y la pedagogía, considerado éste como un intento válido para iniciar la ruptura de la fragmentación. Un número mínimo de las normales abordadas, y dentro de ellas, de colectivos docentes, presentan reflexión en torno a la investigación y a la ciencia; se evidencia una intención de formación y de planteamientos para su enseñanza, ligada a la disposición para la investigación. Específicamente en lo relacionado con el último nivel de formación docente, se concluye el desarrollo de acciones

**existen propuestas investigativas delimitadas desde la investigación cualitativa que en general se planean con coherencia metodológica, pero por alguna razón, no llega a una ejecución en todas sus fases**

teórico-prácticas, desde lo cual es posible determinar una evolución creciente no sólo en cursos y espacios de conceptualización en investigación, sino también, del proceso instalado y ejecutado para el trabajo de grado.

De plantear inicialmente la investigación con dos etapas superficiales: diagnóstico y propuesta de intervención, se pasa a una intención de formación científica en investigación, bajo la mirada de proponer un objeto de estudio, a través de la revisión bibliográfica, la elaboración de un diagnóstico de necesidades de una comunidad educativa en particular, el apoyo y enriquecimiento al manejo conceptual, metodológico y operativo de la investigación que estructura las bases conceptuales en las que se fundamenta la actividad investigativa del maestro. Se inicia así la formación con elementos epistemológicos que direccionan la búsqueda del conocimiento científico, para continuar con el reconocimiento de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación y una práctica investigativa de aproximadamente un año escolar que culmina con la sustentación del trabajo de grado para optar por el título de Normalista Superior.

Este ejercicio de formación permite instalar procesos de discusión, reflexión y socialización, acentuando la capacidad de observación, la actitud crítica, el interés por la indagación y la comprensión de fenómenos pedagógicos, para finalmente, desarrollar una actitud de análisis frente a los objetos de conocimiento en el campo de la pedagogía. Puede hablarse igualmente de experiencias aisladas pero muy productivas, desde el contacto de niños y jóvenes con la investigación; es el caso de los proyectos contactados con el programa Ondas de Colciencias que movilizan intereses, permiten la dinamización del conocimiento y contribuyen a la consolidación de grupos o semilleros de investigación. Incluso en algunas normales, hay evidencia de proyectos que aunque no se han inscrito a propuestas con entidades externas de financiación, al interior de las escuelas normales, movilizan inquietudes, actitudes críticas y saberes en niños, jóvenes y maestros.

No cabe duda, que el proyecto de formación en investigación pudiera producir mayores y mejores resultados si existiera coherencia y continuidad de los procesos. En este sentido, se ha pretendido en las escuelas

normales, iniciar los procesos en el nivel de preescolar, continuar en la básica y media, para finalmente enlazarse al ciclo complementario. Es preciso anotar que, aún no existe el plan de formación en investigación que establezca diferenciaciones claras desde la pedagogía, de acuerdo con los niveles y edades escolares, así como tampoco para los maestros en ejercicio.

La mayor tendencia es a homologar a través de una asignatura, algunas experiencias fragmentadas, cuando no es que hay ausencia total que luego se interrumpe con la aparición mágica del curso de investigación en los grados 10° y 11° o tan sólo en el ciclo complementario.

De otro lado, y para mencionar la relación investigación-conocimiento-lenguaje, puede afirmarse a partir de la indagación hecha, que los procesos de investigación en los tiempos y espacios de estudio que contempla formalmente, desconocen la necesidad de un diálogo crítico y abierto, como condición indispensable para negociar sentidos y significados de la ciencia y la investigación; de igual manera, es evidente que el lenguaje de algunos actores es restringido, se nota la falta de apropiación y fundamentación, hay un manejo confuso de conceptos, así como también la ejecución precaria de la comunicación escrita para ir consolidando en informes claros y coherentes, los avances y resultados de la investigación.

Los lenguajes utilizados para conceptualizar, nominar y/ o describir los procesos investigativos, por tanto, son superfluos, siendo otra evidente muestra de la fragmentación de la escuela que pone en juicio el afán del discurso por aparentar dominio, procesos y resultados.

Surge también el hecho de la comunicación de la investigación que está actualmente restringida a la sustentación como requisito, acto que se hace normalmente ante un comité evaluador, “a puerta cerrada” y con propósitos evaluativos. Por otro lado, las Normales Superiores revisadas, desperdician el saber y la producción pedagógica alternativa, resultado de los trabajos de grado, guardando sólo en los estantes de la biblioteca este producto. No hay estímulos ni invitación a publicar en informes ejecutivos, artículos o cuadernillos aquel nuevo conocimiento; tampoco la participación de los investigadores en eventos académicos: foros, congresos, jornadas pedagógicas y de reflexión. Esto significa que no se está ponien-

do a juicio de las comunidades académicas interesadas en leer y leerse en los diferentes contextos investigados, y que de hecho es este último acto, el que convalida y le da vida y existencia a la investigación.

## PROYECTO DE VIDA Y CONTEXTO

Conversar sobre el maestro investigador como intérprete del contexto de la escuela y del entorno sociocultural, implica necesariamente pensar en él, como proyecto de vida, o más bien preguntarse: ¿Qué aspectos caben en el proyecto de vida de un maestro?, es la investigación un elemento integrador de la práctica pedagógica del maestro? De ser así, ¿Qué hay en el fondo?, cuáles son las implicaciones para el mundo escolar?

Son preguntas que se han ido respondiendo con el estudio realizado y que permiten evidenciar que hay cortes bien marcados y que lo que se investiga y su contexto, por cuanto el ejercicio mismo, el de investigar, no se asume como mejoramiento personal y tampoco se pone en práctica en el campo de acción.

Esto quiere decir, que en las Escuelas Normales, bien o mal se habla y se hace investigación; pero aún así no se refleja más allá de las aulas y del contexto institucional. Fuera de él, no hay mucho, pareciera como si el espectro de posibilidades finalizara con la socialización del proyecto que a manera de compromiso con la asignatura y no con lo profesional se ha hecho. En otras palabras, no ha sido importante para la vida del Normalista, que ahora es egresado y se las juega como el maestro que la institución quiso entregarle a la sociedad. Se cree que el proceso investigativo viene de afuera no surge de un interés académico. Usualmente, se espera que “alguien o algo” ilumine la investigación; de allí que se pueda afirmar que la investigación se asume como un punto de referencia que es abordado sólo desde el ciclo complementario en la mayoría de las Normales, siendo evidente que desde allí, se adelantan procesos de planteamiento de problemas, aplicación de instrumentos, revisión de teorías y formulación de propuestas de acción para mejorar la situación inicial.

Pero, ¿Dónde se ha perdido el rumbo?, dónde está la falla?, dónde se ha equivocado la Escuela Normal? Porque algo no anda bien.



Recordemos que las Normales han construido su historia, han dado cuenta de sus problemas, han pensado la formación de maestros, han educado niños, jóvenes y adultos desde un lugar que se llama la enseñanza; desde el saber educar para asimilar lo enseñado, para repetir el saber del maestro; por ello se corrige, disciplina y controla y se hace una distribución del conocimiento.

Pareciera ser, que no se ha avanzado en pensar la formación del maestro desde el aprender, es decir, para que produzca el saber enseñar y el saber aprender. Entonces, en el caso que nos ocupa que es la investigación, el maestro que la orienta se ha dedicado a “enseñar”. Contrariamente, en la práctica se encuentra que el docente que ha hecho su formación inicial en la Escuela Normal, muestra desde su praxis una ruptura entre lo que hace y lo que aprendió a hacer. Así lo confirma el estudio y seguimiento realizado a egresados.

Y es que la práctica pedagógica investigativa externa, muestra la desarticulación entre la investigación y las dimensiones con las cuales se asumen los esquemas de formación del maestro. Las múltiples y diversas realidades los están desbordando; por ello, se observa y analiza incapacidad para la realización de propuestas curriculares pertinentes que le permitan al maestro, que ha asumido como su proyecto de vida la enseñanza y el aprendizaje, aproximarse a la transformación o por lo menos explicación, de esas realidades sociales múltiples: desplazados, urbano-marginales, pobreza absoluta, etnias, necesidades educativas especiales, capacidades y talentos excepcionales... Cabe preguntarse por la eficiencia y efectividad de las propuestas curriculares y de los planes de estudio con los cuales se desarrollan: ¿Será porque se ha escindido la práctica docente de la investigación?

Como propuesta de experimentación de la validez de la investigación educativa para entender el contexto escolar, uno de los grupos de las normales en unión, decide la búsqueda alrededor de la interculturalidad y su aceptación desde la escuela, en cuyos resultados se evidencia el acercamiento, el respeto y la escucha de la voz del otro; voz que conserva en su interior opiniones y cosmovisiones que también hacen parte de la identidad colombiana dentro de marcos con sentido social y nuevas formas de interpretar la realidad.

De otro lado, considerar que en la generalidad, no se ha sentido la necesidad ni visto la importancia de que se asuma esta vivencia de práctica pedagógica investigativa como parte del plan de mejoramiento personal y profesional, con un carácter cualificador, vivencial y de inmersión en la realidad social de la cultura escolar; porque el maestro se construye desde su ser para responder al quehacer que implica profesionalismo, porque él, es un profesional de la educación.

Lo anterior implica también, la inexistencia de un análisis que permita derivar que la formación docente debe asumir el conocimiento de otras culturas para posibilitar otras lógicas de conocimiento y de acción en la construcción de los saberes escolares que comprometan prácticas pedagógicas e investigativas que conlleven al asombro, a una cultura y pedagogía de la pregunta, de la permanente indagación como forma de conocimiento.

Luego entonces, si la investigación es un medio de conocimiento y por consiguiente de actividad formadora del pensamiento reflexivo y creador, existe de alguna manera, un compromiso de tamaño mayúsculo que compromete ya no al maestro en solitario, sino que remite a los colectivos para pactar políticas institucionales que dinamicen la vida escolar y el quehacer investigativo. Algunos ejercicios demuestran cómo desde la soledad hay maestros que permanecen en la lucha soportada por prácticas investigativas y pedagógicas coherentes, pretendiendo pegar el bichito objeto de análisis de esta investigación. Están convencidos de que las instituciones deben ser centros productores de conocimiento pedagógico a partir de la formación de maestros investigadores de su realidad, del aula, de la vida de sus actores, de su propia vida, en relación con el enseñar a aprender y con la ciencia misma.

Esta pudiera ser la consigna de los luchadores en solitario: Tener la investigación para repensar la función de la Normal, sobre la base de formar a un maestro con capacidad para desempeñarse y entender el contexto social, traducido en un compromiso hermenéutico y con ello, un docente que se extraña, interprete la realidad y la del entorno para aprender de su experiencia y producir saberes auto-transformadores, porque además, genera para su institución un saber investigativo heredable que será susceptible de ser aprendido y potencializado para todos sus integrantes.

No es entonces inválido afirmar que hay sueños en maestros, en instituciones formadoras de formadores que entienden que lo fundamental en investigación es la posibilidad de crear nuevos caminos para transformar la realidad. Unos caminos que deben recrearse con ganas, con pasión y con el deseo de transitarlos por senderos diferentes que requieren la construcción de una comunidad académica que concilie sobre las producciones del contexto y las comparta con otras comunidades en el ámbito nacional e internacional.

## ESCUELA VACIA

Las Normales, hoy en día, viven bajo una atmósfera de evaluación sobre la calidad del servicio que ofrecen: formación de maestros. Esto genera internamente una constante movilidad de conceptos y prácticas pedagógicas que tienen un efecto de aceptación y rechazo por los actores educativos: maestros y educadores.

Dentro de esa urgencia de “ser y hacer” con alta calidad, las Normales vienen construyendo teóricamente imaginarios sobre su deber ser, que en ocasiones son muy alejados de su realidad. Encontramos Instituciones con proyectos educativos que expresan en su misión, visión, filosofía, sus manuales, sus proyectos y planes curriculares, elementos ideales u orientaciones teóricas de cómo debería ser la formación, la evaluación, la didáctica, la disciplina y la investigación. Pero cuando se observa la institución y su realidad para determinar su nivel de coherencia, detectamos dos discursos: el teórico que va por una vía y la práctica, por otra. A esto le llamamos una escuela vacía. Es decir, la escuela que presenta dos realidades muy visibles: por un lado está lo teórico, lo soñado y lo imaginado, plasmado en unos documentos; y por otro, la práctica, o sea, la vida institucional en concreto, tal como es en un tiempo, en un espacio, unos escenarios y unos actores.

En el caso de la investigación como proceso formativo y desarrollado en las Normales, encontramos que en algunas existe una valiosa información teórica sobre los lineamientos y procedimientos que se deben seguir para hacer investigación, pero que no se llevan a la práctica en su totalidad por diversas causas de orden administrativo, didáctico y pedagógico.

Aunque en los programas de formación de docentes se plantee la investigación como eje fundamental y articulador de los distintos saberes para promover prácticas investigativas de orden científico, vemos que en algunas normales se llega sólo a ejercicios de investigación fragmentados, aislados y sin unidad que favorezca la verdadera investigación científica deseable en nuestras Normales.

La concepción de investigación científica planteada por algunas Normales en sus documentos, medianamente se visualiza en los distintos trabajos de los estudiantes del ciclo, pues ellos siguen un esquema rígido y acartonado, deteniéndose en resaltar lo formal expresado en los manuales de investigación sin profundizar en el proceso y desarrollo de los conocimientos encontrados. Muchos trabajos de esos se acercan a propuestas pedagógicas que no tienen una repercusión intra-institucional y extrainstitucional. Se podría decir, que dichos trabajos son letra muerta que reposan en los anaqueles de la biblioteca.

La investigación pensada como un eje dinamizador de las prácticas pedagógicas para mejorarlas y/o transformarlas, y hacer de la Normal una escuela innovadora, actualizada y propositiva, se quedan en algunas Normales como intención o propósito, pues administrativamente no se facilita los momentos para el diálogo, la confrontación y creación de conceptos; y los recursos necesarios para la producción y socialización de los hallazgos. Es así que sus docentes no investigan, por tanto, no hay ejemplo para mostrar a sus estudiantes pero sí hay una exigencia normativa para que estos investiguen.

Los lineamientos para la formación en investigación trabajados en los consejos directivos y académicos no se hayan evidentes en las prácticas investigativas ni se tienen registros que den cuenta de las razones o motivos de dicha situación.

Los resultados de la investigación realizada por estudiantes y maestros se quedan, escasamente en un nivel local, pues los medios de difusión como la revista, el periódico y la publicación de libros, resultan ser intencionalidades administrativas.

# PROPUESTA GRUPAL DE RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PARA LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES

**L**as Escuelas Normales que se han dedicado al presente estudio, como parte de su proceso, se han permitido generar un concepto tal como se desarrolló en el capítulo anterior, sobre la existencia de la *fragmentación en el mundo escolar* en relación con la investigación, desarrollándola desde varias dimensiones: Escuela vacía, conocimiento, práctica pedagógica, proyecto de vida, el contexto y la comunicación.

En este apartado, se expresan los resultados de la discusión y el análisis del equipo de investigación, en términos de recomendaciones de política, con la única intención de proponer su inclusión en el debate institucional, que finalmente las convierta en propuestas para actuar sobre la construcción de currículos pertinentes y coherentes con la función de La Escuela Normal en cuanto a la formación de formadores, y con ello, la formación en investigación científica, para dar respuesta a las preguntas que se le hacen al mundo escolar, sin que implique una investigación de frontera, pero sí aquella que pueda ayudar a entender y/o a transformar ese mundo. En este sentido, existen las condiciones para que tanto el maestro en formación como el maestro en ejercicio, pueda instalar la investigación de sus realidades. Los invitamos a revi-

sar las siguientes propuestas como formas de materializar el sueño de formación de maestros excelentes para el país que queremos:

1. Inclusión de la investigación como componente del proceso pedagógico y una de las herramientas de desarrollo del proyecto educativo institucional. Esto es, orientar la toma de decisiones respecto de las transformaciones curriculares y de la gestión escolar a partir de resultados de investigaciones válidas, objetivas y confiables.

2. Gestión para la cooperación y conexión entre la institución educativa, autoridades locales, entidades estatales y la empresa privada del orden nacional e internacional, para hacer que la investigación desarrollada por los niños, jóvenes y maestros tenga apoyo y utilidad inmediata.

3. Disposición presupuestal institucional permanente para la inversión en investigación y en procesos de formación.

4. Generación de estímulos académicos, económicos, institucionales y sociales para los niños, jóvenes, maestros y maestros en formación, involucrados en procesos investigativos que deriven resultados y productos concretos.

5. Estimulación para la conformación de redes de investigación infantil, juvenil y de maestros, propendiendo por la difusión y socialización de los saberes, hallazgos, propuestas, experiencias y productos de investigación.

6. Promoción de encuentros e investigaciones, orientadas a la sistematización y evaluación de las prácticas innovadoras de los maestros. Dentro de ello, es pertinente incluir el desarrollo de pasantías con otras Normales del país o instituciones educativas de orden internacional, para facilitar el intercambio de experiencias en educación. La búsqueda de estas formas de comunicación facilitará vencer el aislamiento de la escuela con respecto al mundo y sus avances.

7. Gestión administrativa para la suscripción permanente a publicaciones actualizadas en investigación educativa y científica.

8. Generación de cambios profundos en la estructura escolar, a través de la instalación -con programas y proyectos claros-, de la cultura

investigativa, entendida ella como manifestación cultural comprendida por:

- **Organizaciones:** creación, desarrollo y consolidación de equipos, grupos, comités y centros de investigación en educación, capaces de generar conocimiento propio en el campo pedagógico.

- **Normas:** Delimitación de los estándares de reconocimiento internacional, que harán parte de los lineamientos de la investigación normalista. En este caso, se trata de direccionar el proceso investigativo para que se cumpla en la totalidad de sus fases y se regule su desarrollo.

- **Actitudes:** Fomento de estados de disposición positiva hacia la duda metódica, el espíritu de curiosidad, el deseo de búsqueda permanente y el trabajo en equipo.

- **Valores:** Reconocimiento de la investigación como un proceso social que implica trabajo colectivo, valoración a la crítica, debate e intercambio de ideas, metodologías, técnicas y hallazgos. Para ello, se hace necesario develar el código ético de regulaciones internas y externas para la práctica investigativa normalista.

- **Métodos:** Definición y apropiación de enfoques de investigación dentro de la institución.

- **Técnicas:** Reconocimiento de la multiplicidad de ellas en lo cuantitativo y lo cualitativo.

- **Objetos:** Disposición y dotación de laboratorios, herramientas, equipos, bibliotecas, bases de datos y redes de investigadores.

- **Líneas y sus fuentes:** Se trata de tener claridad de las áreas de énfasis de la investigación en la institución; ellas surgen a partir del cultivo progresivo de los investigadores durante un tiempo significativo.

- **Pedagogía de la investigación:** Determinación de estrategias claras que den sustento y avance al proceso de aprendizaje de la investigación.

9. Creación de condiciones para que la práctica pedagógica de los maestros en formación y en ejercicio, sea investigativa.

10. Diseño y desarrollo de un currículo pertinente a la formación en investigación, de acuerdo con la naturaleza y función social de la institución, que incluya las prácticas creativas de generación de conocimiento y aquellas que lleven a ver la ciencia en su esencia.

11. Diferenciación de la formación en investigación de acuerdo con los niveles y edades existentes en la institución:

- En la formación básica, la investigación se propone de tal manera que ella promueva en los niños y jóvenes, el espíritu investigativo, con el fin de cultivar su curiosidad, imaginación, disciplina y pensamiento lógico sobre la realidad. Desde esta perspectiva, debe permitir la motivación para que los estudiantes aprendan a preguntarse y a preguntar, problematicen la realidad y los fenómenos.

- En la mirada de los niveles de educación media y ciclo complementario, la disposición deberá estar centrada en aprender a investigar investigando, de tal manera que se propicie el conocimiento de diversas tendencias y enfoques de investigación y se llegue a la formalización de proyectos que respondan a problemáticas relacionadas con la disciplina pedagógica y el mundo escolar. Finalizado el cuarto nivel de formación, el nuevo maestro habrá mostrado a la comunidad académica cercana, la producción investigativa desde el trabajo de grado.

- Para los maestros en ejercicio, la orientación de la investigación debe ser desde la perspectiva pedagógica, de tal manera que ella produzca resultados que le permitan saber más sobre los niños y los jóvenes: cómo son, qué cosas les interesan, la forma como aprenden, los campos en que se desempeñan mejor, los ambientes educativos y su influencia en el desarrollo social y humano. En otro sentido, la labor investigativa del maestro es preciso orientarla para que se visualicen con claridad sus intereses y capacidades profesionales, la forma como organiza su actividad educativa y lo predisponga para la producción permanente de saber pedagógico a través de desarrollar una formación crítica, reflexiva, propositiva y evaluativa de su propia práctica.

12. Estructuración de la investigación dentro del proyecto de formación de maestros de las Normales desde los siguientes espacios:



- Que el maestro aprenda a consumir investigación, aprovechar la existente; esto es, estar al tanto de las grandes producciones y avances científicos. Por ello, la institución formadora de maestros debe prepararlos para leer y entender la investigación, conocer los métodos y las metodologías.

- Formar a los maestros en investigación formativa, donde los alumnos aprendan la investigación para comprenderla, para participar en grupos, decirles cómo se investiga desde varios enfoques; las teorías, las técnicas y los métodos.

- Orientar la investigación del maestro normalista desde la perspectiva de una investigación científica capaz de proporcionarle elementos claros que le permitan el rastreo de las huellas de sus prácticas pedagógicas, del conocimiento, de la epistemología de la disciplina en la cual fue formado; las huellas de su propia formación, de la vida escolar de sus estudiantes y de la comunidad que impacta.

13. Disposición de la asignación académica de los maestros en ejercicio atendiendo a la definición de tiempos para la investigación.

14. Atención a la formación de los maestros de investigación de la Normal desde las siguientes dinámicas:

- El aprendizaje y manejo de las diferentes técnicas y métodos de investigación.

- La formación al lado de investigadores reconocidos.

- La formación con un componente fuerte sobre cómo enseñar a investigar, sobre todo el mundo escolar.

- El aprendizaje de la investigación investigando, siendo exigentes con la generación de productos válidos.

