

Proyectos de innovación en el aula

Novedades Educativas
Revista argentina

El *magazín Aula Urbana* reproduce la entrevista con **Édgar Torres** realizada por la revista argentina *Novedades Educativas*, en su sección "Reflexión y debate" del número 143, de noviembre del año 2002.

El Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) de Bogotá, D.C. es una entidad de carácter oficial. Convoca a los docentes en forma individual, por áreas o instituciones, para que presenten proyectos de innovación, comunicación o investigación educativa, destinados al apoyo de aquellos que obtienen los mejores resultados de acuerdo con las evaluaciones que realizan investigadores o profesores de posgrado o pregrado que han sido acreditados por la comunidad educativa académica. El Instituto no tiene un modelo de investigación que busque impulsar. Su idea es que los maestros puedan transformar en acción las rutas pedagógicas puestas en el aula de manera cotidiana, y que el docente sea el sujeto de su propia historia pedagógica. Para Edgar Torres, esa posibilidad se da a través de la potenciación de sus iniciativas.

¿Qué implicaciones tiene el término innovación?

—Es necesario diferenciar entre innovación, transferencia, intervención y trabajo en red. Son categorías muy próximas y se confunden. La innovación es un aspecto particular en el proceso pedagógico, profesional, del maestro. La transferencia implica que hay una institución de igual rango que otra, que se compromete a instruirlo de manera cualificada acerca de la enseñanza de las disciplinas. Es la experiencia del colegio A, que puede enseñarse para ser aplicada en el colegio B. Entonces, se transfiere la experiencia pedagógica de una institución a otra. Nosotros hemos hecho convocatorias para transferir experiencias y, de acuerdo con los resultados, las prácticas pedagógicas no se transfieren. Lo que

podemos hacer es estimular a los maestros para que transformen lo que están haciendo.

Otra cosa es la intervención, y es eso lo que hace la universidad en colegios demostrativos. Un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, que promueve, por ejemplo, el modelo cognitivo, propone aplicarlo en una institución. Entonces, programa una serie de cursos para que los profesores se formen en esa corriente y luego, con ellos, diseña los instrumentos pedagógicos a través de los cuales se implementará esa corriente en el salón de clase. Entonces, la institución universitaria interviene en el colegio para transformar las rutas pedagógicas de los docentes. Pero

ese no es el resultado de las prácticas de los docentes sino el resultado de la intervención de una institución de mayor instancia.

Por otra parte, está el trabajo en red, en el cual los profesores que comparten inquietudes, alternativas, opciones, se apoyan mutuamente mediante la generación de espacios de encuentro donde se comparten los proyectos y los avances, se muestran los diseños didácticos, de recolección de información, y se hacen mutuas críticas. Este es para nosotros el trabajo en red. Pero hasta aquí no hemos avanzado. Hicimos un intento de trabajo en red y no nos dio resultado porque no había la maduración suficiente; no somos muy dados a escuchar al otro como un par; lo escuchamos como competidor, y en ese contexto se busca la manera de señalarle lo que está mal para hacerle caer en la cuenta de que "yo sé lo que usted no sabe". Así no funciona la red. La red funciona en la medida en que comparte inquietudes.

¿Específicamente, cómo se expresa una innovación?

—Tradicionalmente, el profesor define su tema, organiza sus recursos didácticos e ingresa en la clase por una ruta cotidiana que implica contextualizar lo que se viene haciendo: exponer, y realizar ejercicios de consolidación del saber y luego de evaluación. Esa ruta clásica nos permite 'asegurar' una educación de calidad, bajo el criterio de que los profesores sabemos y que los chicos no, y por eso tenemos que enseñarles. En esa ruta pedagógica convencional, la idea es que los niños deben inscribir en sus cabezas los saberes que circulan en las comunidades especializadas.

Desde esta perspectiva, la innovación implica concebir un aula de clases como encuentro de saberes. El saber del maestro se encuentra con distintas formas de saber, de abordar el mismo objeto, porque cada niño lo hace desde lugares distintos. Por ejemplo, la ciudad de Bogotá recibe a jóvenes y niños que vienen de diferentes partes, como resultado de la guerra que se libra en Colombia.

¿Podría mencionar algunos proyectos innovadores que usted conoce por las convocatorias del Instituto?

—En ciencias sociales, la utilización de un modelo de construcción de los indígenas del llano colombiano y de la selva, llamado Maloca. La maloca es una habitación colectiva donde se cocina, se come y se mantiene la relación entre los individuos de la comunidad desde las cuatro de la tarde hasta las nueve de la noche; se conversa, se recupera el sistema de signos que hace partícipes a todos los miembros de una misma comunidad —los mitos, las alternativas, las gracias, las historias cotidianas—, la recapitulación del día.

Con base en ese modelo de la vida cultural de los indígenas, un colegio público de Bogotá (Centro Educativo Distrital San Francisco) se propuso construir en el patio de recreo una maloca que sirviera para que los jóvenes se encuentren y conversen sobre problemas de convivencia en el colegio, y de relación entre el colegio y la comunidad. Ahí se fue generando una forma de conocimiento mutuo y de compartir un espacio común, creando el espacio mismo. No es el espacio común de colegio, ya establecido, sino uno que se debe construir paulatinamente, porque quien está a mi lado es mi par, mi amigo, mi compañero, que en la vida tiene problemas semejantes a los míos.

Así se fue generando un lugar que no implica sólo convivir sino igualmente tener noción histórica de quiénes somos; noción cultural sobre qué nos inte-



resa, cómo podemos hacerlo, cómo dialogar y dimensionar la vida. Como consecuencia de ese trabajo, sobre él se viene apoyando la enseñanza de historia, geografía, cultura, etnografía, etcétera. Y aunque los profesores puedan abstraerse y enseñar historia por un lado, mientras los espacios de convivencia están por el otro, los niños remiten continuamente lo que el profesor enseña sobre la historia de la Antigüedad o moderna a lo que se conversa en el espacio de la maloca.

¿Qué proyectos abordan otras disciplinas?

—Por ejemplo, menciono un proyecto de formación en ciencias naturales. Proviene de un profesor de filosofía para quien enseñar su materia requería el ingreso de los niños en ciertas formas de relación con la naturaleza que le permitieran señalar las distintas metodologías de observación —objetiva, em-

INNOVACIÓN

No. 39 Febrero - marzo de 2003

20

AULA Urbana 39



pírica, idealista, etcétera—, relacionadas con los textos que debía introducir en filosofía. Ideó entonces un proyecto de enseñanza de las ciencias naturales mediante la construcción de herbarios y colecciones de semillas, con salidas los fines de semana, y articuló la idea con los profesores de ciencias naturales. En principio, esto no es un proyecto de enseñanza de las ciencias naturales sino un proyecto de enseñanza de filosofía, pero la dinámica pedagógica del mismo desarticula los saberes especializados, que ingresan en un cauce de reflexión sobre el objeto, potenciada por la intención del profesor de filosofía. El proyecto está destinado a chicos de 6° a 9° año de educación básica.

¿En Bogotá, sería la franja de chicos de 11 a 14 años, que atraviesan la pubertad y adolescencia?

—Sí. Pero en Argentina se habla en categorías demasiado psicológicas y nosotros tenemos una necesidad, desde la pedagogía, de tratar de ser independientes de la psicología para no confundir; cuando hablamos de los procesos de enseñar y de los procesos de aprender, no identificarlos con los abordajes que hacen los psicólogos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales el objeto es completamente diferente.

Psicología evolutiva: ¿invasión conceptual del objeto de la pedagogía?

¿En Colombia se ha dado un avance de la psicología sobre la pedagogía? ¿Por eso la necesidad de separar los campos?

En nuestra historia de formación docente, los saberes de apoyo se convirtieron en invasiones a la reflexión del maestro. Por alguna razón, dejamos de pensar al niño como ser particular y real, y nos metimos en el manejo de las categorías de aprendizaje, de atención, de retención, como si nuestra relación con el niño fuera simplemente identificar si en los procesos de aprendizaje había o no un desarrollo normal. Esta invasión conceptual nos ha detenido en la construcción de saber pedagógico. Hoy intentamos volver a planteamos cuál es el objeto de la pedagogía. Y si el objeto de la pedagogía es el desarrollo de los niños en las categorías prescritas por la psicología, o si el saber de la pedagogía implica dar cuenta sobre qué está pasando en el salón de clase con los niños que tenemos allí. Esto nos lleva a una relativización de la reflexión pedagógica: no hacer del discurso una explicación pretendidamente universal. No sabemos cómo se construirá el saber universal en pedagogía, pero

sabemos que la pedagogía tiene que ser el resultado de la reflexión acerca de lo que hacemos en el aula de clase con relación a los niños que tenemos, diferentes de un año a otro, de un momento a otro.

¿Qué perspectivas han avanzado sobre la pedagogía?

—En principio, todas las formas de la psicología evolutiva. La psicología cognitiva, la psicología conductista —que históricamente más nos marcó— y, como respuesta a ella, han ido apareciendo la psicología de Piaget y la psicología conceptual.

¿Respondieron las herramientas didácticas principalmente a la psicología conductista?

—Que fue lo que marginó al maestro respecto del rol de una persona que odia reflexionar y dar cuenta de su hacer. Porque implicaba solamente ser un *regulador* de los contenidos cuya asunción por los alumnos debía propiciar. Simplemente, el maestro administraba la guía o el conocimiento mediante un instrumento regulador: el manual de ejercicios. También en Colombia hay influencia de la psicología de Vigotsky, y se pelean unos por la zona de desarrollo proximal mientras otros lo hacen por el desequilibrio...

¿Y el niño? Estamos hablando de categorías y nos peleamos defendiendo cierta teoría... Pero ¿cómo nos damos cuenta de lo que ocurre en nuestro salón de clase? Ese es el problema pedagógico, no el psicológico. Nuestro problema no implica justificarnos desde una teoría psicologista o comunicativa; implica nuestra relación con los saberes del niño, de las comunidades especializadas, didactizados por los maestros con relación a los saberes de los niños. ¿Cómo potenciar entonces la producción de códigos y contextos culturales en los cuales los niños puedan ser usuarios de los logros de la cultura? En tal forma que no haya una transposición mecánica, una retención y devolución mecánica de los saberes, sino que el niño pueda ser un usuario libre y lúdico de la cultura.

El contexto como contenido

¿Cómo influye el contexto de Colombia (donde se expresa muchas veces la violencia) en el aprender y el enseñar?

—Hay respuestas más religiosas, de compasión, de conmoción interna... hasta respuestas más objetivas, de ser solidarios con el niño en la construcción de un mundo en el cual pueda identificar quiénes son sus pares y cómo construir con ellos una nueva realidad. En Bogotá, la enseñanza de los profesores está traspasada por la convicción de que los niños que llegan a las aulas lo hacen en calidad de usuarios de diversos nichos culturales y, por consecuencia, el diálogo con ellos es el recurso cotidiano para poner en relación la forma como los profesores entendemos el mundo y la manera como los niños lo entienden. Eso implica que las rutas pedagógicas, en cada momento, están relativizadas por la posibilidad de interlocución que podemos tener con los jóvenes. Eso implica que hagamos uso de la pretensión de ponernos en el lugar del otro. Los

maestros están potenciando cotidianamente nuevas ideas, con el propósito de que se produzcan rupturas en el niño y éste ingrese en otros códigos culturales.

¿El contexto se transforma en contenido?

—Por supuesto, en la medida en que los maestros tratan de generar una autoconciencia del niño sobre su propio proceso, y consecuentemente convertirlo en sujeto social. Las áreas curriculares no se enseñan como aisladas del contexto. Por ejemplo, existe un proyecto de enseñanza de la matemática del Colegio Distrital República de Estados. Allí, los profesores consideran que el acceso al conocimiento debe estar mediado por el uso de la palabra del niño. Esto significa poder hacerse preguntas y describir lo que el niño está vivenciando. En esta experiencia comenzaron a trabajar con una pregunta muy sencilla: ¿a qué sabe un dulce?. Y, partiendo de los problemas vivenciados, que aparecen de una manera muy diluida en la globalidad de la vida que se narra y se cuenta, los niños fueron haciendo una abstracción de problemas particulares, de aritmética y geometría en este caso, y también aprendieron a realizar una entrevista o construir una simbólica venta de dulces en el colegio.

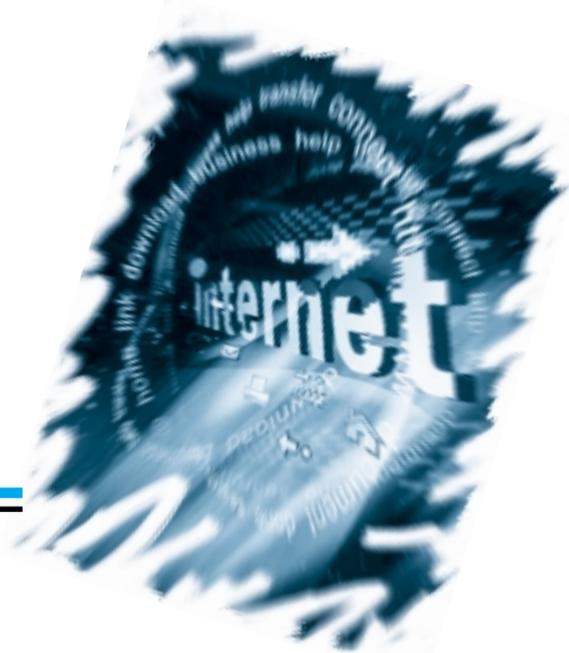
Este tipo de propuestas va ingresando al niño como usuario de un mundo cultural en el cual no es simplemente consumidor sino asimismo actor potencial, y lo coloca frente a preguntas en las cuales los saberes disciplinares aparecen como saberes especializados para enfrentar la problemática de la vida cotidiana.

¿Se sumerge el docente en un proceso de investigación de su propia teoría puesta en práctica?

—Este es el problema más difícil que afrontamos en este momento. He narrado la forma como los profesores dan cuenta de su experiencia: a través de relatos llenos de coloridas anécdotas en las cuales uno se casa con una partecita de la anécdota y la vuelve significativa. Pero el problema consiste en que así no damos cuenta rigurosa del proceso de la innovación. No somos capaces de responder acerca de su potencia. Es probable que haya muchos otros elementos concurrentes en el acontecimiento educativo que no se identifican y, por tanto, no se valoran en los resultados de la tarea innovadora. En esa perspectiva, les pedimos a los docentes que presenten proyectos de innovación pedagógica que estén ligados a pequeños esquemas de tipo investigativo (no a la gran investigación formal), mediante los cuales los profesores se planteen la pregunta pedagógica y diseñen recursos mínimos para recolectar información, procesarla y poder intercambiar con los pares, no desde la incertidumbre, la anécdota, sino a través de la certeza respecto de la información organizada.

Puede establecer contacto con **Édgar Torres**, Asesor IDEP, en su dirección electrónica: etorres@idep.edu.co

WWW Maestros Navegantes



Educación

www.volvamos.org

Escuela Nueva es una innovación de Educación Básica Primaria que integra, de manera sistemática, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. Fue diseñada con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente multigrado. Esencialmente promueve un aprendizaje activo participativo y cooperativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible que permite que los alumnos avancen de un grupo a otro nivel y terminen unidades académicas a su propio ritmo.



<http://www.sendadarwin.cl/educacion/proyectos/proyectoseducacion.html>

En el sitio de la Fundación Senda Darwin existe un enlace a Proyectos Área de Educación, en donde se puede encontrar información acerca de los proyectos en ejecución, con énfasis en el área ambiental.

Actitudes científicas



<http://davinci.web-ai.com.ar/Articulos.htm>

Publicación digital editada por la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, en Argentina, dedicada al campo educativo.



<http://atenea.udistrital.edu.co/grupos/redevac>

Redevac es la Red de Evaluación en Ciencias Naturales, que en convenio interinstitucional con la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas conforma siete nodos de Red en Evaluación para el área de Ciencias Naturales.

Lineamientos curriculares



http://www.minedu.gob.pe/dinesst/udcrees/discurri_ns/adesam.htm

El Área de Desarrollo Ambiental tiene un espacio dentro del sitio del Ministerio de Educación del gobierno de Perú. Allí se encuentra la propuesta curricular para el tema ambiental que busca tener una visión integradora de los procesos naturales más complejos y fomentar una relación del ser humano con la tecnología, desde la óptica de la cultura científica.



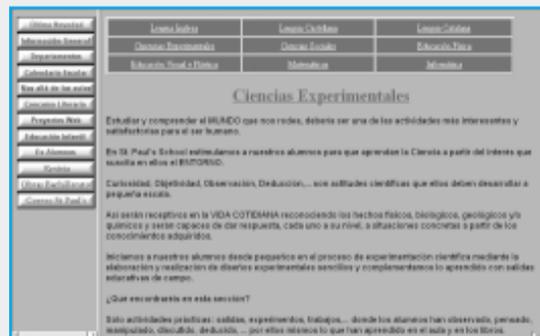
<http://www.mcy.gov.ar/revistalatioamericana/revista25/Docup3.html>

Aquí podrá encontrar las más recientes ediciones de la *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Esta publicación cuenta con el apoyo del Ministerio de Cultura de la República Argentina y la Organización de Estados Americanos (OEA).

Aprendizaje por investigación

<http://www.stpauls.es/castellano/departamentos/experimentales.htm>

Ciencias Experimentales es el enlace que se encuentra en esta dirección del sitio web perteneciente al St. Paul's School de España. En esta sección se encuentran actividades prácticas como salidas de campo, experimentos y trabajos realizados por los alumnos mediante métodos científicos.



http://www.campus-oei.org/revista/lectores_mc.htm

Este es el sitio de la *Revista Iberoamericana de Educación*. Se trata de una publicación monográfica que circula cada cuatro meses, con el apoyo editorial de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).