

REVISTA VIRTUAL NUEVAS BUSQUEDAS

Volumen 3 N°3 Enero de 2016





Revista Nuevas Búsquedas

Volumen 3. N°3

Director

Mauricio Dueñas Pérez. Pbro.
Rector Colegio Parroquial San Luis Gonzaga

Editor

Roberto Ramírez Castro. Pbro.
Rector del Colegio Parroquial
Monseñor Emilio de Brigard

Comité Editorial

Edwin Barragán Gómez
Cindy Castillo Hurtado
Sandra Milena Gamboa Quintero
Rubén Darío Hernández. Pbro
Patricia Orbegozo Jiménez
Ricardo Alonso Pulido Aguilar. Pbro
Angelino Sanjuanés Flórez. Pbro



Dirección electrónica

http://www.unimonserrate.edu.co/publicaciones/seab/revista_virtual_nuevas_busquedas_SEAB_3.pdf

E.mail

seab@arquibogota.org.co

Corrección de textos

Consuelo Cuesta Ch.
Oficina de Publicaciones - Unimonserrate

Diseño y diagramación

Mauricio Rojas M.
Comunicación Organizacional - Unimonserrate

© Derechos reservados

Los artículos podrán ser reproducidos parcial o totalmente solo con fines educativos. En este caso, se debe citar la fuente completa y el autor. Cualquier otro permiso de reproducción deberá ser consultado con la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Cada autor es responsable de las opiniones contenidas en su artículo.

Editorial

4

Evaluación de la Educación Católica en los colegios de la Arquidiócesis de Bogotá

Rubén Darío Hernández Perdomo

27

Reseña Histórica: Colegio Parroquial San Carlos

Contenido

20

Laboratorios escolares: Inmersión e innovación de base para otras creatividades.

Édgar Giovanni Rodríguez Cuberos & Nuvia Marcela Barrera Aldana.

37

El maestro investigador.

Angie Páez Ariza

55

Aprender a investigar o investigar como pedagoga.

Kelly González Mora

69

¿Pueden nuestras prácticas educativas transformarse a través de la actitud investigativa?

Johanna Hernández Correa y María José Ussa

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN LOS COLEGIOS DE LA ARQUIDIÓCESIS DE BOGOTÁ

Rubén Darío Hernández Perdomo
Magister en Evaluación y Aseguramiento
de la Calidad de la Educación

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación católica en la Arquidiócesis de Bogotá por medio de colegios parroquiales, se remonta a los años 60 del siglo pasado con la fundación de colegios en los sectores y barrios más populares de la época: Quiroga, Marco Fidel Suárez, El Claret, El Carmen, San Carlos, La Victoria-, que surgieron como una respuesta a las clases más pobres y para cumplir con la tarea educativa que el Estado no brindaba.

Hoy día, el Sistema Educativo Arquidiocesano de Bogotá, continuando con su propósito de formación integral cristiana a los niños y jóvenes, trabaja siguiendo los derroteros de los proyectos educativos institucionales – PEI- de los 19 colegios que lo integran.

Según la doctrina de la Iglesia, la educación católica, como todas las demás es-

cuelas tiene por fin la comunicación crítica y sistemática de la cultura pero este fin lo persigue dentro de una visión cristiana de la realidad (La Escuela Católica, 1977). La Arquidiócesis de Bogotá en los últimos años ha venido sintiendo la necesidad de evaluar su trabajo pastoral en las parroquias pero tiene un vacío, no cuenta con estudios sobre su tarea evangelizadora en sus colegios.

El sexto Sínodo Arquidiocesano realizado entre 1989 y 1998, después de una amplia consulta a los fieles, reconoció entre las problemáticas, que pareciera que el evangelio no le da forma a la Iglesia y que la Iglesia en Bogotá aparece diluida. De igual forma el *Plan de Evangelización* lanzado por el Cardenal Salazar en el 2013 señala que a pesar de los esfuerzos evangelizadores prevalece una pastoral de conservación sin ímpetu

misionero de simple gestión de prácticas religiosas.

Ante esta situación surgió el interés de esta investigación: indagar qué se ha hecho en el campo de la evangelización en los colegios parroquiales durante los últimos tres años (2012-2014); qué expresan o contienen los planes de pastoral; qué disposiciones y resistencias para la evangelización encuentran los coordinadores y los rectores en sus colegios y cuáles son las percepciones que tienen sobre el estado de evangelización de los colegios el actual arzobispo de Bogotá, Cardenal Salazar y el Vicario General de Evangelización.

Aquí se presentarán algunos apartes de un estudio exploratorio y descriptivo en el campo de la educación católica a partir de los programas de evangelización de los colegios parroquiales en Bogotá.

PLANTEAMIENTO

Educar en la fe es una labor en la cual los distintos credos e iglesias trabajan para formar a sus feligreses a fin de poderles llevar a una vida que corresponda a los cánones y parámetros morales que sean expresión de lo que creen. Las confesiones religiosas buscan además de los aspectos culturales y celebrativos que se realizan en sus templos que se lleven a la vida diaria y se practiquen las enseñanzas que se han predicado. Así, para la Iglesia católica la evangelización es su razón de ser, su objetivo y su tarea más profunda. Todas las acciones que realiza la Iglesia deben buscar alcanzar este objetivo. La Iglesia, señala en diversos documentos, que si ella no evangeliza, por buenas que sean sus acciones e intenciones, se quedaría en una fundación o en una gran ONG que pronto fracasaría. Así, en el ámbito educativo la labor que la Igle-

sia hace en los colegios debe alcanzar este objetivo.

Algunos de los teóricos de la evangelización educativa en Colombia son los sacerdotes Alberto Parra S.J y Mario Peresson SDB. Ellos han señalado en distintos congresos de pastoral educativa y en charlas para padres de familia y docentes que el currículo debe ser evangelizador, es decir, debe ser capaz de producir y transmitir vida cristiana a todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, evangelizar no es la tarea solo del profesor de religión, a quien más le corresponderían las labores de catequesis o de educación religiosa escolar -ERE-, sino que evangelizar sería la tarea de todos los que se reconocen católicos. Sin embargo no siempre los profesores de los colegios católicos están evangelizados, muchas veces ni siquiera son católicos

sino que pertenecen a otros credos o simplemente dejaron de creer; de igual manera por distintas razones vienen llegando a los colegios y universidades católicas, familias no católicas que desean ser admitidos. En la gran mayoría de casos se les acoge porque éste no es un prerrequisito para el ingreso. Tampoco muchas de las familias católicas de las que provienen los estudiantes están verdaderamente evangelizadas sino que viven un catolicismo de tipo social o tradicional.

El ascenso del secularismo y de otros credos, sobre todo de tipo pentecostal, muestran que el catolicismo en Colombia es cada vez menos la religión dominante. El cambio de mentalidad y de filiación religiosa se vio respaldado en Colombia por la Constitución Política de 1991. Esta, al permitir la libertad de cultos, le restó importancia y protagonismo



a la religión católica y le dio la posibilidad de legitimación de un sin número de cultos ante el Ministerio del Interior. Baste mirar el proemio de la Constitución de 1886 donde se afirmaba que una de las bases de la unidad nacional era el reconocimiento de la religión católica, apostólica y romana como la religión oficial de la nación. Ante este nuevo panorama la Iglesia católica siente que debe revisarse a sí misma para responder a un mundo que parece necesitar menos de ella y menos aún si por sus posiciones éticas, morales o ideológicas frena el libre desarrollo de los nuevos dogmas de la ciencia experimental, de los avances tecnológicos y de la economía del mercado donde el hombre se define en cuanto productor o consumidor. Esta nueva situación quiere ser asumida por la Iglesia católica que ve como una oportunidad para educar y evangelizar a los ni-

ños y jóvenes porque se están configurando los rasgos de su personalidad y siente la Iglesia que debe hacer una acción educativa directa por medio de sus escuelas, colegios y universidades. Vale decir que las instituciones educativas son para la Iglesia no solo un modo de transmisión del conocimiento, sino también y, sobre todo, un modo de posicionamiento y moldeamiento cristiano de la sociedad.

Para la investigación que se llevó a cabo entre el 2014-2015 se tomó como unidad de análisis el trabajo pastoral y evangelizador que hace la Arquidiócesis de Bogotá en sus 19 colegios llamados colegios parroquiales o arquidiocesanos. Los niños y jóvenes de estos colegios provienen en su gran mayoría de familias católicas que tienen posibilidad de pago de pensiones (\$160.000 equivalente a 55 dólares). Sus pa-

dres o acudientes en un 90% los vinculan porque desean brindarles una formación académica y católica que les permita ingresar a la educación superior y conservar los valores religiosos que a su vez heredaron de sus ancestros. Pero como ya se señaló más arriba, estos padres de familia, aún los católicos, han dejado de frecuentar las celebraciones católicas y patinan en sus principios religiosos por influencia del secularismo creciente. Una encuesta realizada en uno de los 19 colegios arrojó que en promedio solo el 30% de sus familias frecuentaban los sacramentos y solo un 9% tenía alguna vinculación parroquial o pastoral. Este dato confirma una vez más dos situaciones que vive la Iglesia y que se enunciaron más atrás:

- El evangelio no le da forma a la Iglesia ni el cristianismo aparece encar-

nado en la ciudad. Sexto Sínodo Arquidiocesano (1998).

- Los miembros de la Arquidiócesis de Bogotá muestran una débil adhesión a Jesucristo y a su proyecto y consecuentemente a pesar de los esfuerzos evangelizadores

prevalece un modo de ser de Iglesia sin ímpetu misionero, de simple gestión de prácticas religiosas. (Documento N.6 del *Plan de Evangelización* (2014).

Ante esta situación surgió el interés de esta investigación para indagar qué

se había hecho en el campo de la evangelización en los colegios parroquiales durante los últimos tres años (2012-2014), qué se había implementado desde las directivas de los colegios, habitualmente sacerdotes diocesanos, como desde las áreas de pastoral o capellanía. Para ello se entrevista-

ron a rectores y coordinadores elegidos, de manera aleatoria; se hicieron análisis de los planes pastorales y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de estos colegios. Dichos planes y PEI son la ruta orientadora que muestra cuáles son las políticas que tienen los colegios en torno a la evangelización.



DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación utilizó métodos descriptivos y cualitativos tanto en la recolección como en el análisis de la información. Estos métodos tuvieron como propósito "descubrir tanto percepciones y conceptos, como posibles relaciones entre los datos, en un esquema explicativo de

interpretación teórica". (Hernández, 2014)

Para obtener la información cualitativa se usaron las entrevistas a profundidad, los *focus group* y el análisis documental de los PEI y de los planes o proyectos pastorales de los colegios. Este estudio se abor-

dó desde la Teoría Fundamentada, como método cualitativo porque es útil dado que surge, no de las teorías preconcebidas, sino de los mismos datos recopilados de modo sistemático y analizado, a fin de observar qué imaginarios y qué prácticas evangelizadoras existen en los mismos actores.

La unidad de análisis de este proyecto fue el programa de evangelización en los 19 colegios del SEAB cuya población para el año 2013 era de 16.295 estudiantes. De este universo poblacional mediante una probabilística resultaron elegidos 7 colegios equivalentes al 36.8% de la población total.

HALLAZGOS

I. EN LOS PEI

En la totalidad de los PEI de los colegios parroquiales se reconocen instituciones que pertenecen a la Iglesia católica cuya misión es formar a los estudiantes en valores cristianos fundamentados en el evangelio y teniendo a Cristo como modelo de vida. Entre los fundamentos, un solo colegio de los siete que se tomaron como muestra de este estudio, parte de la Constitución Política. Los otros seis tienen como fundamento el humanismo cristiano, la doctrina de la Iglesia católica, los principios de pastoral académica educativa y la formación integral cristiana. La lectura de los PEI permitió descubrir que entre los valores humanos los más comunes son la responsabilidad y la autonomía y entre los valores cristianos, la trascendencia, la espiritualidad y el servicio. Esto evidencia



que valoran y subrayan su pertenencia a la Iglesia y se sienten dependientes de ella en sus orientaciones educativas y pedagógicas, así procuran asumir modelos que estén en congruencia con la filosofía cristiana. Se evidenciaron diferencias en la elección y jerarquización de los valores institucionales. Algunos colegios parten e insisten más en los valores humanos como la responsabilidad, autonomía, justicia y lealtad mientras que otros priorizan los valores religiosos: trascendencia, espiritualidad, fe, integridad cristiana y capacidad de trascendencia. En los dos casos sobresale el aprecio y la fuerza a los valores humanos centrados en la persona virtuosa. Se nombra mucho menos valores como la producción, la excelencia académica y calidad científica o técnica.

2° EN LAS PRÁCTICAS PASTORALES

Las prácticas pastorales de los colegios se han centrado en prácticas sacramentales de celebración de la fe siguiendo el calendario del año litúrgico, como suponiendo que la mayoría de estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa ya fueran cristianos adultos que han vivido el encuentro con Cristo.

Se evidencia que esta es una comprensión errónea pues hay un buen número de estudiantes, profesores, personal administrativo y de servicios que viven un cristianismo cultural de tipo sociológico y tradicional que no les da forma a su vida. No han vivido un encuentro con Jesucristo que les ayude a transformar y darle una nueva dimensión a su vida, por ello se hace necesario proponer espacios en los que se trabaje en los ejes de sensibilización y de iniciación

cristiana tanto a los estudiantes como a los profesores.

3° EN LA JERARQUÍA ECLESIAÍSTICA Y DIRECTIVAS DE LOS COLEGIOS

Tanto los coordinadores y rectores de los colegios parroquiales como los jerarcas de Arquidiócesis de Bogotá valoran y tienen claro la labor evangelizadora que realizan con los niños y los jóvenes y ven la necesidad de seguir haciendo presencia en la formación humano-cristiana en sus colegios, aspecto que puede verificarse ampliamente en las entrevistas concedidas por los jerarcas de la Iglesia entrevistados y por la mayoría de los rectores de los colegios parroquiales, que configuraron la muestra del estudio. Esta labor evangelizadora la conciben como acción, testimonio y como proceso para ir llevando a la persona al encuentro con Jesús y a ser capaces de vivir relaciones de comunión.



4° EN CUANTO A LA FORMACIÓN

La Arquidiócesis ha propuesto sistemáticamente cursos y diplomados de formación de directivos y docentes en pastoral educativa y en educación con calidad humana con el ánimo de capacitar y evangelizar no solo a los docentes que trabajan en instituciones católicas sino a todos los docentes que quieran formarse en educación de calidad cristiana. Se constata que aunque las capacitaciones han disminuido a quienes las tomaron les ayudó a vincularse, a comprometerse y a reconocerse como los primeros evangelizadores en su institución. Un buen indicador es el gusto o mística de permanecer en el colegio incluso teniendo mejores ofertas económicas de otras instituciones. Igualmente, dado que también se evidenciaron resistencias en algunos docentes por las tareas evangelizadoras que se les asignan, se hace necesario

mejorar procesos de selección y capacitación de docentes en lo que a evangelización se refiere.

5° EN CUANTO A LOS DOCENTES

La investigación revela también que hay una debilidad en el trabajo con los docentes puesto que siendo el actor de mayor importancia para la evangelización, se reconoce que se han descuidado procesos de selección, inducción y acompañamiento, por lo tanto estos procesos tendrán que corregirse a fin de poder no solo garantizar un cuerpo de docentes con calidad académica, sino también docentes de sensibilidad cristiana y con vocación de discípulos que deseen aplicar en sus prácticas académicas el mensaje cristiano. Se descubrió también que poco valor se le da al acompañamiento y formación espiritual de los docentes. En varios colegios ni siquiera el equipo de pas-

toral cuenta con espacios para reunirse dado la altísima carga académica de sus miembros o se cruzan los horarios con los horarios del capellán. Esto entra en confrontación con los documentos de la Iglesia donde se sugiere que el actor más influyente en el proceso evangelizador es el mismo maestro a quien habría que capacitar para que pueda asumir ese rol.

Se descubre que se necesita darle una mayor estabilidad al cuerpo de docentes y al equipo pastoral porque solo de esta manera podrá mantenerse una visión y misión compartida en orden a la evangelización y solo así la capacitación tendrá frutos para la institución. Hay demasiada rotación de docentes, lo que está afectando no solo académicamente sino también lesionando los procesos de evangelización y de acompañamiento del proyecto de vida de los estudiantes para el que se requiere apertura y confianza, cosas que se ganan con la actitud de apertura, cercanía y sano interés y con el paso del tiempo.

Los rectores y coordinadores reconocen que faltan recursos económicos para brindar una mayor estabilidad y calidad en los docentes y esta inesta-

bilidad está ocasionando deficiencias en su misión académica y evangelizadora. El no poder garantizar contratos indefinidos a los docentes ocasiona una rotación de maestros que afecta la estabilidad de procesos académicos y pastorales y la improvisación en la selección e inducción de maestros nuevos a lo largo del año.

6° EN CUANTO A LAS FAMILIAS

Este estudio ratificó un aspecto que la Iglesia ha venido identificando desde hace varias décadas: las familias católicas en un alto porcentaje vienen desatendiendo su misión formadora en todos los campos, también en el de la fe. Son pocas las familias conscientes de que la fe se cultiva y transmite en casa y se expresa y en el compromiso con la transformación del mundo. Esta tarea también se la delegó al colegio a quien ven como primer responsable de la formación cristiana y sacramental. Otro aspecto es que se ha debilitado la relación colegio-padres de familia por la paulatina desaparición de la familia nuclear. En las nuevas circunstancias las madres y padres cabezas de familia tienen poco

tiempo de acompañamiento de los hijos y de crear sinergia con el colegio.

En general se descubre que los colegios parroquiales están desarrollando su evangelización de manera tímida, fundados en prácticas de tipo sacramental y tradicional propia de una pastoral de conservación. Los planes pastorales se estructuran más sobre el año litúrgico que se celebra en las parroquias que sobre la situación del proceso de fe de los estudiantes y docentes. Poco se tienen en cuenta acciones de tipo misionero y de experiencias fundantes que lleven al encuentro con Jesucristo. Los equipos pastorales dependen del área de religión y no tienen mayor incidencia en la dirección del colegio. Son más ejecutores de tareas que líderes que orienten la institución. El liderazgo se les reserva al rector y a los coordinadores académicos, de convivencia y de calidad. Hay colegios con equipos de pastoral muy frágiles, sin capacidad de gestión, con poca disponibilidad de tiempo para reunirse, sin políticas claras por donde orientarse. En la mayoría de los PEI se habla en primer lugar del énfasis en formación cristiana pero en la práctica se trabaja más por la calidad académica y por la certificación de calidad.

En este sentido podríamos concluir que los colegios objeto de este estudio aún tienen una escasa formación y prácticas evangelizadora y que asumen los retos que plantea el

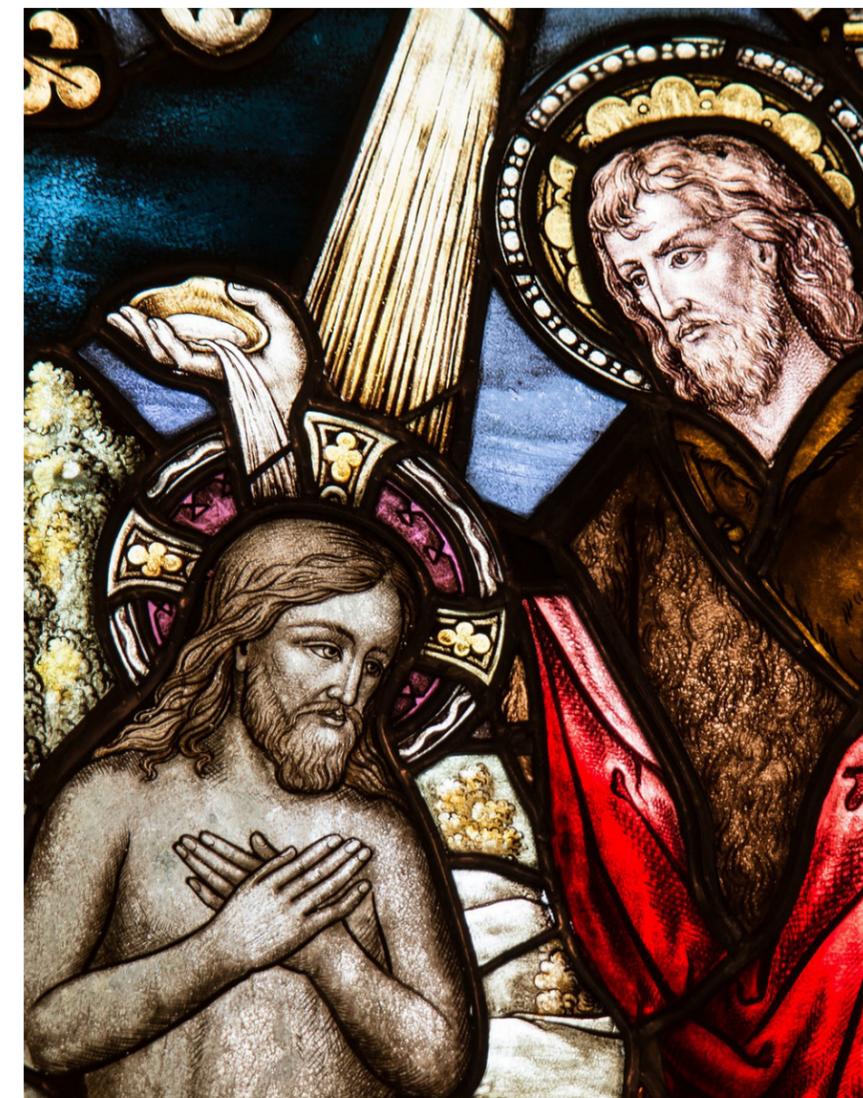
PEI supone un esfuerzo y un análisis profundo al interior de la Iglesia y de los colegios mismos que puede partir de tener en cuenta las siguientes recomendaciones.

RECOMENDACIONES GENERALES

1. Hacer el tránsito que señalan los documentos de la Iglesia al "pasar de ser una escuela que se define católica solamente por actividades religiosas y litúrgicas aisladas" (*Aparecida* 338 y *Vayan y Enseñen* 37) a ser una escuela en pastoral, esto es, que tiene en cuenta el proceso de formación curricular para encontrar a Cristo y vivir como discípulos suyos.
2. Valoración del Proyecto de vida para los estudiantes y maestros como un instrumento que les ayuda a reconocerse, a saber convivir y a verse dentro del proyecto de Dios, por ello dedicar un

tiempo semanal a trabajar de manera personal ese proyecto de vida y de manera espontánea compartirlo con otros ya sea para brindar o recibir apoyo o consejo.

3. Hacer un diagnóstico cada cinco años que permita responder a los contextos, necesidades o retos pastorales de los estudiantes, de los profesores y de las familias de los estudiantes. Se nota que hay una debilidad en el conocimiento y sistematización de la realidad tan cambiante en la que se mueven los actores del proceso pedagógico. Varios planes pastorales o no tienen marco contex-



tual o los datos que presentan son muy generales, más relacionados con

los datos que brindan las alcaldías locales que con la realidad institucional.

Así se ve la necesidad de hacer indagación, sistematización, análisis y lí-

neas de acción pastoral para responder en los contextos específicos.

nal y, dado que es el actor más influyente en la educación y en la evangelización de los estudiantes, generar desde los colegios y la Arquidiócesis programas, ambientes, jornadas que ayuden

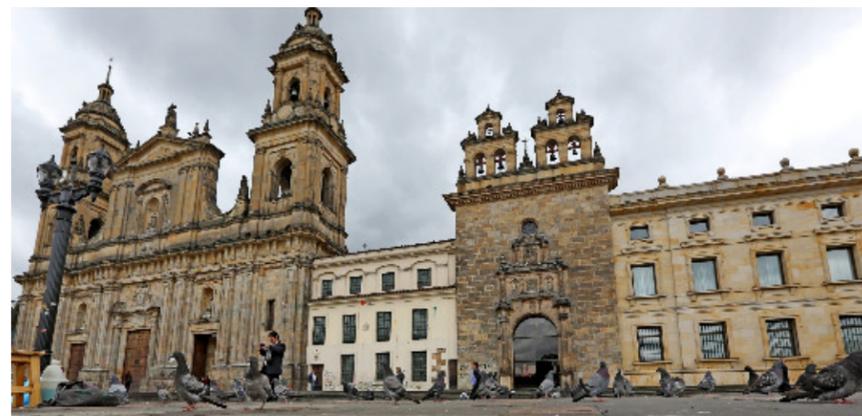
a su formación humano-cristiana. Se evidencia que se deben crear espacios de formación con diferentes niveles y darle una mayor importancia cristiano institucional al testimonio a la vez que

considerar la pertinencia de diferentes contenidos: unos más experienciales, otros más doctrinales, otros más contextuales. De igual manera que no basta brindarles formación sino que es impor-

tante evaluar la calidad y oportunidad de la formación que se les está brindando y recibir la retroalimentación de las experiencias exitosas y de las dificultades con las que se han encontrado.

RECOMENDACIONES PARA LAS DIRECTIVAS ARQUIDIOCESANAS

1. Implementar políticas y fuentes de apoyo o financiamiento a nivel arquidiocesano de manera que en cada una de sus instituciones educativas exista un plan de educación gratuita en una proporción igual o superior al 20% que les permita a los más pobres acceder a una educación de calidad académica y cristiana.
2. Igualmente diseñar mecanismos de colectas arquidiocesanas o de apoyos empresariales que les permitan a los docentes un mejor salario y/o contratos a 11 meses de trabajo en el año lo que permitiría una mayor estabilidad docente.



RECOMENDACIONES PARA DIRECTIVAS DE LOS COLEGIOS

1. Mejorar y fortalecer los procesos de selección e inducción de maestros de tal manera que se pueda contar con personas más estables en beneficio de los procesos académicos y evangelizadores de los colegios. Para ello se requerirá destinar más tiempo y recursos para detenerse en su historia personal, familiar, laboral espiritual y desde allí poderle proponer una inducción y una capacitación más situada a su realidad.
2. Aplicar la pedagogía de Jesús propuesta en *Vayan y enseñen 35*, primero a los maestros y para que ellos a su vez la puedan aplicar a los estudian-

tes. Esto es acercárseles existencialmente, saber adaptarse a sus procesos personales, (pedagogía de la humildad y de la paciencia), reconocer y valorar sus riquezas y experiencias, manifestar una actitud de escucha, instruir y educar en la libertad responsable, acompañarlos en la definición o maduración de su proyecto de vida, ayudarles a descubrir y disfrutar la multiplicidad y diversidad de los talentos y carismas personales y finalmente enseñarles e iluminarles con la Palabra de Dios y el testimonio de vida.

3. Reconocer que el educador cristiano es clave para el cambio institucio-

RECOMENDACIONES PARA EL EQUIPO DE PASTORAL

1. Implementar en los planes pastorales los ejes o dimensiones que propone *Aparecida y el Vicario de Evangelización*: acciones misioneras, acciones de iniciación cristiana y acciones pastorales de perseverancia. Las primeras dirigidas a quienes no valoran la dimensión espiritual, se trata de programar experiencias de interioridad y sensibilización humana. Las segundas, kerigmáticas, del anuncio explícito de Jesucristo para despertar la inquietud por Dios, por su palabra por su proyecto redentor para cada persona, por su amor redentor. Finalmente en la tercera etapa habría que pensar en experiencias de profundización y de perseverancia para el conocimiento de las Sagradas Escrituras, de la fe cristiana, de la liturgia y mediante la catequesis prepararse para la misión y la transformación del mundo desde el evangelio.
2. Hacer que en la programación o cronograma pastoral se inserten acciones y prácticas que respondan a cada uno de los ejes que la Iglesia propone poniendo especial acento en el discernimiento para saber cuándo es más oportuno proponer uno u otro eje de acuerdo a la situación y a la población con quienes se va a trabajar.
3. Actualizar los planes pastorales puesto que se notan ausencias doctrinales y contextuales tanto en los coordinadores de los colegios como en algunos planes. Algunos planes no tienen marco teórico y los que lo tienen no lo tienen suficientemente actualizado con los últimos documentos de la Iglesia. De igual manera los planes pastorales no basta actualizarlos y darlos a conocer sino que hay que vincular a los actores para que lo puedan vivir y desarrollar en corresponsabilidad, es decir, que comprometa a todos los miembros de la comunidad educativa.
4. En la actualización de los planes, tener en cuenta el diálogo fe-contexto y fe-ciencia y así posibilitarles solidez y coherencia teórica y contextual. En cuanto al diálogo fe-contexto saber escuchar y responder a las situacio-

nes de sufrimiento y reclamo social, en especial de los más pobres pues esa es la población específica que deben atender los colegios parroquiales. Aquí la concepción de "pobres" debe ser entendida más allá de lo socio-lógico y económico.

5. Integrar cada vez más el evangelio y los documentos de la Iglesia en los planes pastorales, académicos y manuales de convivencia a fin de que se evidencie la antropología cristiana en todo el quehacer educativo del colegio.
6. Saber valorar cuándo es más oportuno un anuncio implícito del evangelio y cuándo lo es un anuncio explícito. Esto implica entender que lo primero es el trato humano, respetuoso cálido y acogedor pero que éste es solo el primer paso, lo que se llama un anuncio implícito y que debe haber

un momento en que la propuesta de Jesús se presente con toda claridad, a esto se le llama el *anuncio explícito*

7. Fortalecer y vincular nuevos miembros de la comunidad educativa a los equipos de pastoral de los colegios. Los equipos no pueden seguir siendo entendidos solo como apéndices del área de religión. Así conviene que haya presencia de padres de familia, ojalá jóvenes; estudiantes, de preferencia de grado 9° y uno o dos profesores de un área distinta a la religión. Esta riqueza de miembros unido a unas reuniones periódicas permitirá avances importantes en la tarea evangelizadora del colegio y ayudará a que los padres de familia, docentes de otras áreas y estudiantes tengan un mayor protagonismo en el desarrollo de las tareas y prácticas evangelizadoras.

RECOMENDACIONES PARA DOCENTES

8. Reconocer que el primer campo de evangelización en los colegios es el mismo currículo más que las acciones sueltas o separadas de un itinerario pedagógico, así las acciones evangelizadoras del colegio deberán inscribirse en las prácticas académicas.
9. Conocer experiencialmente y aplicar la pedagogía de Jesús con sus estudiantes, esto es seguir la metodología que se ha experimentado y por la cual se siente valorado y dignificado (la metodología se mencionó en la segunda recomendación a directivas).



PEDAGOGÍA EN LA VIDA DIARIA

| Luis Eduardo Torres

El punto de partida de este artículo es delimitar la comprensión de "pedagogía" en la que me voy a mover, de modo que se entienda mejor el conjunto de experiencias y de miradas que se recogen para sustentarlo. Dejando por sentado la existencia de ciencia y la disciplina de la pedagogía, propongo entenderla de modo sencillo *como una conducta social básica que implica a dos sujetos (individuales o colectivos) en una acción educativa que combina aprendizaje y enseñanza*. En este sentido, la Pedagogía, como acción educativa comporta el conducir, interpretar, ofrecer sentido y revisar críticamente información y experiencias vividas.

Por otro lado, quiero dejar sentado, que uno de los ámbitos sociales en los que se desarrolla esta conducta social básica que llamo pedagogía es la Escuela, la cual se autodefine hoy como Comunidad Educativa para propo-

ner la incidencia fundamental que allí tiene. En este escrito no voy a referirme a este ámbito. Quiero, más bien, desplazarla a la totalidad de la vida en donde todos interactuamos como aprendices y maestros. También, en este artículo, quiero invitarlos a mirar a Jesús, como modelo de aprendiz y de enseñante. Sé muy bien que Él inspirará relaciones intersubjetivas en las que se den acciones educativas.

Aprender como discípulo para enseñar como maestro

En la comprensión de Pedagogía que he indicado arriba, he puesto en primer lugar el aprendizaje y luego la enseñanza. Todo maestro ha sido antes discípulo, todo profesor ha sido primero alumno. Veámos esto en la vida de Jesús. Es muy significativo que los primeros 30 años de su vida estuvieron

dedicados a aprender; solo los 3 últimos, fueron intensamente dedicados a la enseñanza, dirigida no solo al grupo que se escogió, sino también a las multitudes. Esta desproporción explica que más calidad tendrá la enseñanza mientras más dedicación se haya puesto en el aprendizaje. Al constatar esto, inmediatamente nos sentimos invitados a pensar en el que quiere ser Maestro sin haberse aplicado al aprendizaje, no solo por el tiempo mínimo dedicado a recibirlo con calidad, sino por no contar con la presencia de Enseñantes que acompañarán su vida llena de experiencias e información, que por no ser leída no generó aportes de sentido. Así, puede decirse que familias con padre o madre ausentes o con poco tiempo para interacciones generan procesos pedagógicos muy deficitarios. Hoy, puede pensarse en las graves consecuencias que se siguen como resultado del tiempo obligado de



trabajo que ocupa a padres o madres, los cuales tienen pocas o casi nulas oportunidades para el intercambio de aprendizaje y enseñanza con sus hijos.

Puede decirse que Jesús, solo después de ser un excelente discípulo se sintió empujado a ser "Maestro" y fue reconocido como tal, por amigos y enemigos: "sabemos que eres veraz, y que no buscas el favor de nadie, porque eres imparcial", decían de él. Y, ¿de quienes aprendió durante todos esos años? Si la familia estable es la primera instancia educativa por excelencia, Jesús, vivió encuentros pedagógicos con José y María: "vivía sujeto a ellos y progresaba en saber, estatura y gracia delante de Dios y de los hombres". La discreción y capacidad de contemplación de María, así como los valores humanos de José, que se resumen diciendo que era "un hombre justo", fueron la oportunidad educativa dada por modelamiento (apren-

der de un modelo) que acogió el aprendiz, Jesús, junto al oficio de "artesano" de su padre, que proveía honestamente el sustento para su familia. De ambos padres, también, alimentó su profunda experiencia religiosa, vinculada al conocimiento y cumplimiento de la ley, lo cual favoreció, al mismo tiempo, su desarrollo moral. Este ejemplo nos sirve para apoyar la convicción de que no existe otra mejor escuela inicial para el ejercicio de la pedagogía que la familia, y la familia estable, con mayor razón, si las primeras expe-



riencias e información materia prima del aprendizaje, vienen vinculados a emociones, las cuales facilitan mejor o impiden su asimilación.

Los ámbitos educativos son complementarios

Así como nosotros, Jesús, también se formó como discípulo en una Comunidad Educativa, que nunca tiene como misión "suplir" la instancia educativa familiar; por el contrario, su objetivo es complementar. La prime-

ra combinación enseñanza-aprendizaje como acto educativo que se da en la familia, nunca se delega a otra instancia. Otras, como la Comunidad Educativa del colegio solo complementan, nunca reemplazan. Es significativo ver que Jesús, una vez que fue encontrado por sus padres en el Templo, cuando se quedó en Jerusalén, "escuchando y preguntando" a los maestros de la ley, no renunció a regresar a su casa de Nazaret, donde seguiría su proceso de aprendizaje, sino que también a sus padres les mostró otra instancia educativa de la que Él aprendía, su Padre del cielo, a quien él debía obediencia: "debo estar en los asuntos de mi Padre". Aparecía así, para María y José, el gran Pedagogo en la vida de Jesús: Dios.

Sintetizando, podemos hablar hasta el momento, de tres ámbitos pedagógicos en los que se desarrolla el aprendizaje de Jesús: la casa, la Escuela (Sinagoga) y la re-

lación con Dios. Jesús mismo deja ver que Él se siente un discípulo de Dios, un aprendiz formado por Dios, cuando dice: "todo lo que he oído a mi Padre, se lo he dado a conocer". Ver en su complementariedad estos tres ámbitos, interrelacionarlos, es garantizar un sólido aprendizaje que ayuda a "vivir bien la vida". Claro que estos no son los únicos. La sociedad en sus diferentes expresiones y estructuras proporciona a toda persona otros espacios, formales e informales, en los que se producen interacciones de sujetos que aprenden y enseñan.

La vida, que fluye cada día, es acontecimiento pedagógico primordial

Englobante de todos los ámbitos pedagógicos es la vida de cada día. Ella está

compuesta de encuentros, relaciones con las personas y con la naturaleza, diálogo de posiciones frente a los hechos, celebraciones y fiestas, estructuras de poder que organizan la sociedad... Así no tengamos conciencia de aprender cada día, el aprendizaje se da en la vida y por mediación de ella. Esos 30 años de aprendizaje de Jesús estuvieron marcados por una actitud: "detenerse", para observar, contemplar, reflexionar, interpretar, discernir y "desentrañar sentido". La vida reflexionada es un mundo de sentido que se convierte en experiencia. ¿Cuántas veces, me pregunto yo, se detuvo Jesús frente a la higuera, para que la convirtiera en materia de "parábola" para enseñar sobre la vida? ¿Cuántas veces se sentó en la playa del lago de Cafarnaúm o se detuvo delante de los sembradores que esparcían la semilla, para que recogiera de estas actividades sus enseñanzas? En realidad, un buen discí-

pulo "nunca pasa de largo" por la vida. Esta es una poderosa razón para afirmar que la pedagogía vive de la vida, se alimenta de ella y vuelve permanentemente a ella como saber acumulado y experiencia. En el fondo, detenerse frente a la vida es superar ese gastado "sentido común" que, a pesar de ser necesario, en ocasiones se confunde con lo superficial y mediocre o con la pereza para entrar en el interior de los hechos, de los datos y de las experiencias.

Si es propio de la vida fluir, moverse y desplazarse, las acciones educativas surgen en todos los ámbitos espacio-temporales en los que ella se desenvuelve y son sujetos los que interactúan, desde esta conducta social básica, que es la pedagogía. En otras palabras, toda la vida humana es espacio educativo para que aprendices y enseñantes se encuentren. Quiero explicar mejor esto con un ejemplo tomado de la historia del pueblo de

Israel. El Dios que conoció Israel no fue un Dios estático, sedentario, vinculado a un lugar o un espacio, más allá del cual no tenía ningún poder, como sí sucedía con los dioses griegos y de los pueblos que habitaban esa región de Canaán. El Dios de Israel era un Dios que acompañaba a un pueblo que itineraba y lo hacía porque ese pueblo en sus inicios era nómada, pastor, que migraba cuando los pastos se acababan y nuevas provisiones había que encontrar. Cuando el pueblo levantaba sus tiendas para marchar a

otro sitio, Dios "se movía con ellos como acompañante". Él también era itinerante.

Lo que quiero decir con este ejemplo que he puesto es que la acción educativa es una acción itinerante. Las nuevas experiencias e informaciones que surgen en toda vida humana que se desenvuelve, necesitan ser interpretados para encontrar su sentido con la ayuda del "maestro". El Dios de Israel (como pedagogo) que caminaba con su pueblo, permanentemente lo iba ayudando a leer los acontecimientos para dar-



les a conocer su sentido y el pueblo como aprendiz acumulaba conocimiento, que le servía para re-interpretar críticamente nuevos datos y experiencias. Entender la vida como itinerancia, como discurrir, como un fluir permanente de experiencias y datos, nos ayuda a reconocer que la acción educativa no se limita a un espacio cerrado y mucho menos a un tiempo determinado. Es por esto que aprendizajes y enseñanzas abarcan toda la longitud de la vida y la implicación de los sujetos que aprenden y enseñan es permanente.

Jesús, un Maestro itinerante con discípulos itinerantes

Miremos de otra manera lo que hemos indicado. Jesús fue un "Maestro" itinerante y recomendó a sus discípulos que fueran "itinerantes" ("vayan", les dice). Su ense-

ñanza no estuvo vinculada a un espacio determinado al lado del Templo, en donde acostumbraban a enseñar los Maestros o Doctores de la Ley. Por el contrario, llevó a sus discípulos por aldeas, caminos, plazas, casas domésticas y los puso delante de una variedad de personas y condiciones: doctores, enfermos, ciegos, leprosos, justos, pecadores y condiciones como fiestas, comidas, entierros... incluso frente las expresiones de la naturaleza: el sol, la lluvia, los lirios del campo, los sembrados, la semilla, los árboles, los frutos... En otras palabras, allí donde la vida se expresaba, allí proponía Jesús, como maestro, una acción educativa. Con esto queremos decir que todo espacio y todo tiempo pueden hacer brotar "pedagogía" como oportunidad de aprendizaje y de enseñanza, y así lo vivió Jesús con sus discípulos.

Veamos algunos ejemplos. Si al pasar por caminos, en-

cuentra leprosos y los acoge, Jesús enseña a sus discípulos, contra la costumbre y exigencias morales de la época, a incluir en las relaciones personales aquellas personas rechazadas y marginadas; si al estar reunido con gente le presentan un parálítico, no ve en él a un pecador sino a una persona que sufre porque depende de otros para vivir; y en los que se lo presentan, a personas movidas por la fe en que él puede curarlo; si va por un sembrado y es criticado porque sus discípulos arrancan espigas en sábado (cosa que se consideraba trabajo prohibido en sábado), Jesús aprovecha el suceso para enseñar que la ley se hizo para el hombre y no el hombre para la ley; si multitudes lo siguen porque ven en Él a un gran profeta y tienen necesidad de comer, Jesús enseña que el problema del hambre en el mundo no es que no haya recursos, tampoco que no haya dinero. El problema del hambre

es codicia de bienes que empobrece y despoja a los más pobres y, lo más importante, cuando las cosas se comparten, se multiplican, alcanza para todos y sobra (recogieron 12 cestas de lo que sobró).

Como buen Pedagogo *advertió los peligros* para sus discípulos. Así por ejemplo,

con motivo del olvido de ellos de llevar provisión de pan, los previene de la "levadura" de los fariseos y de Herodes, que es la hipocresía. No pueden dejar fermentar sus relaciones con los demás con la hipocresía. En el grupo de Jesús no dejan de haber discusiones y codicia de puestos. Intervenir pedagógicamente es proponer el ideal al que hay que aspirar. En efecto, una vez que ellos discuten acerca de quién de ellos es el primero, Jesús propone un estilo de vida que implica buscar ser el último y el servidor de



todos. Y, en otro momento, en que Juan y Santiago, hermanos, se ven a sí mismos ocupando los puestos de privilegio al lado de Jesús, cuando lleguen a Jerusalén, ya que imaginan gloria y reconocimientos, Jesús, dado este insuceso, aprovecha para llamar a sus discípulos en torno a sí, y recordarles el ideal de vida que él propone: si los grandes y jefes de naciones tienden a oprimir y a subyugar, entre ellos, sus discípulos, no tiene que ser así: el que aspira a grandeza hágase servidor de todos.

Cuando Jesús les dice *"aprendan de mí"*, está lle-

vando a sus discípulos a que lean su vida. El verdadero Pedagogo conduce, guía, orienta desde su propia vida. Su vida es acción educativa: "miren cómo lo hago yo", "qué pienso", "cómo manejo mis sentimientos", "cómo reacciono", "cómo actúo". El mejor maestro no es el

que cita a otros y propone teorías de otros, o que argumenta invocando la autoridad de otros. El mejor maestro argumenta con su vida. Es por esto que Jesús dice con tanta seguridad: "pero yo les digo...".

Una de las figuras con las que se identifica un buen pedagogo es con el sabio. En la Biblia ocupan un lugar central los escritos de los sabios, a pesar de que no se les da la suficiente importancia. Entre ellos encontramos la Sabiduría, el Eclesiástico, el Eclesiastés, Proverbios, Job, Cantar de los Cantares. ¿Qué

es lo que recogen? Experiencias y aprendizajes de personas que no han pasado de largo por la vida y, que por lo mismo, han sido primero aprendices y que luego, se han vuelto conocimiento acumulado por enseñar. Aprendizajes de discípulos que se vuelven enseñanzas de Maestro o de Sabio, para otros que se inician en la vida. Cuando abrimos estos libros encontramos refranes, sentencias breves, aforismos, instrucciones de carácter ético o moral, reflexiones sobre el sentido de la vida (por ejemplo, Eclesiastés), del sufrimiento (Job), cantos al amor humano (Cantar) y formación para llegar a ser igualmente sabio. Cuando los leemos podemos imaginarnos como si acudiéramos a uno de esos "Maestros" o "Sabios" que abundan en el mundo oriental, que gozan enseñando a sus discípulos lo que ellos han discernido de la vida. Cada afirmación, cada frase, refleja un cúmulo de ex-

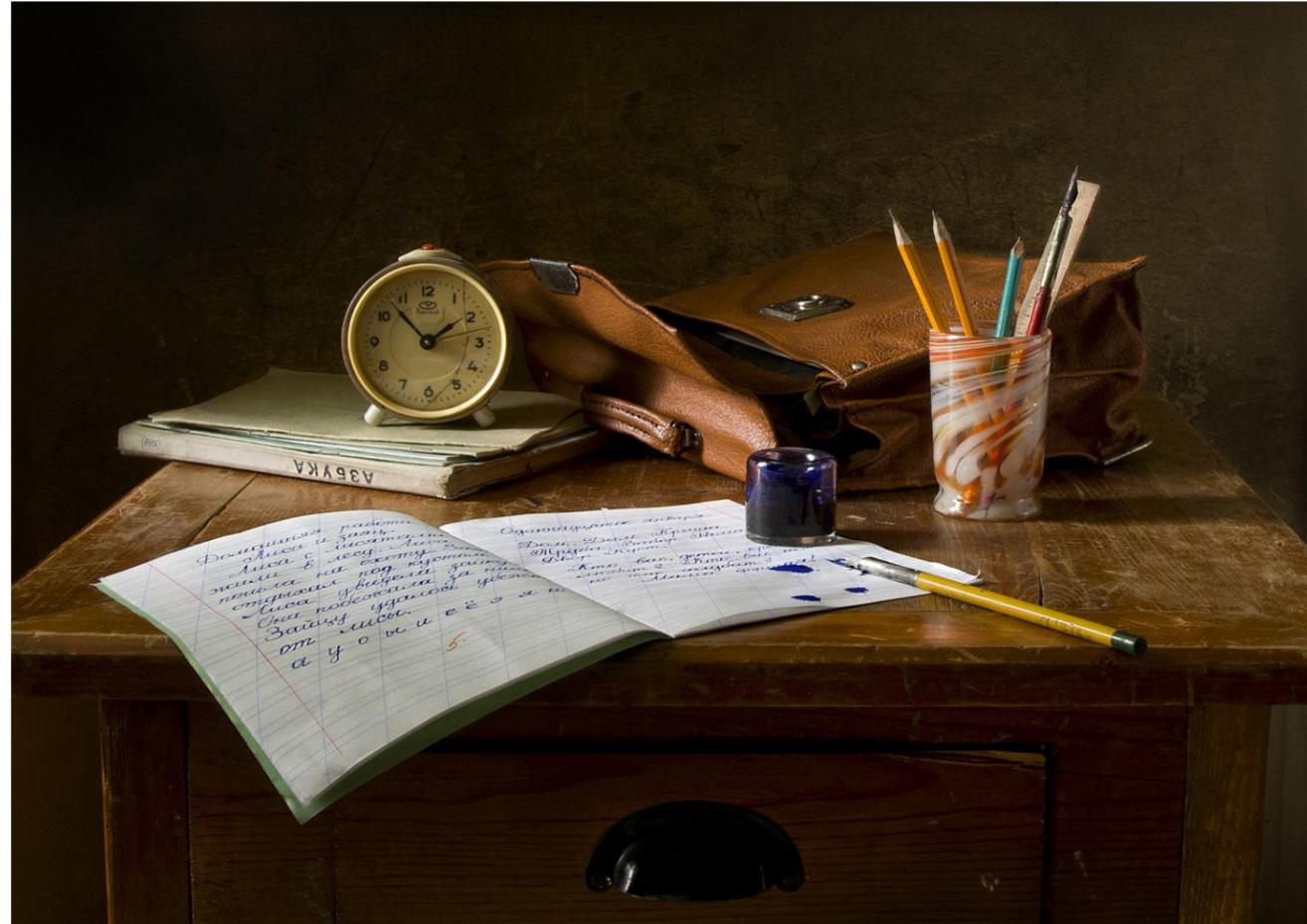
periencias vividas que han dado origen a una sentencia sobre la vida. Es interesante que en estos libros se pongan como antagónicos el "sensato" y el "insensato o necio"; el que sabe vivir bien (recta y justamente), y el que no entiende nada la vida, que se comporta como tal y atrae la desgracia sobre sí mismo. ¿Qué pretenden estos libros? Enseñar a vivir sensatamente, como el sabio, que abrió su boca para enseñar sabiduría. Esa fue su acción educativa, su pedagogía. En efecto, la verdadera pedagogía no puede darse sin prospectiva, es decir, sin proveer un sentido de la vida que ayude a vivir el futuro y naturalmente el presente.

Finalmente, conviene indicar que no puede haber proceso pedagógico y por lo mismo acción educativa que combine aprendizaje y enseñanza, si no hay un proyecto educativo, que debe estar claro en la mente del Maestro y que se trasmite

al aprendiz. El proyecto de sociedad unido a valores por afirmar y estilo de vida por asumir, hacen parte de ese imaginario que habita en la mente y el corazón del que enseña y que traduce en acciones educativas que, como propuesta, se ponen delante del aprendiz.

Busquemos un ejemplo en la vida de Jesús. Si hay algo que movió toda su vida, que despertó su pasión y que permeó su trabajo de predicar y curar, fue el acontecer del "reino de Dios". Fue este tema el que dio unidad a su vida y coherencia a sus acciones, de modo que estas pueden ser vistas como que "el reino de Dios" se está acercando y llegando a todos a través de Él. Ahora bien, si llamó a algunos para que estuvieran con Él y para enviarlos a predicar y a curar, fue porque visualizó el crecimiento del reinado de Dios.

Esto que sucedió con Jesús, como Maestro, se puede, igualmente extrapolar a los que hacen ese trabajo



pedagógico que implica conducir de la mano a quienes aprenden, pero sabiendo que se tiene en mente una dirección y una meta por alcanzar. Es por esto que la pedagogía es prospectiva, como dijimos arriba. El Maestro

provee sentidos y escenarios al Aprendiz, fruto de todo su aprendizaje como discípulo, de modo que le ayuden también a interpretar las nuevas informaciones y experiencias que encontrará en su vida diaria. Si esto no se da es im-

posible la acción educativa. Lo contrario es entender la pedagogía como una acción educativa que lleva a "ninguna parte" y que deja huérfanos y solitarios a los que nacieron con hambre de saber, de saber hacer y de sentido.



RESEÑA HISTÓRICA

Hablar del Colegio Parroquial San Carlos nos remite a revisar el proceso de formación y estructuración del barrio San Carlos, ya que estos dos espacios físicos fueron creciendo simultáneamente en la ciudad a finales de la década de los años 40.

Cuando el doctor López Ujueta resolvió a finales de los años cuarenta parcelar su hacienda San Carlos para vender a "peso la vara", no imaginó que 50 años después ésta se convertiría en un barrio popular del sur de la capital.

En 1949 se construyó la primera "Capilla" que no era más que una enramada cubierta con 8 tejas N° 4. Dos rines de carro bastaban para llamar a misa a los habitantes de San Carlos y San Benito. Más tarde serían remplazados por dos sonoros cilindros de gas. San Carlos era entonces un barrio de apenas 15 casas. Cada domingo venía a celebrar el Padre Carvajal, quien posteriormente viajaría a España. El Padre Carvajal puede ser considerado como el iniciador de lo que es hoy la Comunidad Parroquial de San Carlos.

Después del paso de varios sacerdotes procedentes de otras zonas de Bogotá, llegó el Padre Abel Giordana en el año de 1956 y con él comenzó propiamente la parroquia. Pero solo hasta enero de 1961 apareció en los libros como *Parroquia de la Natividad de Nuestra Señora*.

Con la llegada del Padre Abel, una de las prioridades del barrio fue resolver el asunto de la educación. Hacia 1952 se construyó el primer salón del barrio y esto fue como el nacer de una escuela en una casa de familia. Pero el gran año de la educación fue en 1956, cuando se impulsaron definitivamente las escuelas. En el mismo año, el 01 de febrero, se fundó el Colegio Parroquial San Carlos el cual empezó a funcionar en la casa del sacristán, Venancio Rodríguez, y a partir de ese momento y con relativa rapidez se trató de cubrir la educación gracias a la meritoria labor del Padre Abel Giordana, que no solo programó y animó las soluciones, sino que aportó parte de sus propios haberes para esta obra, considerada por él, como prioritaria en el barrio.

Al llegar a San Carlos el Padre Abel regaló para la comunidad los terrenos que hoy ocupan el templo parroquial, la casa cural, el preescolar y la sede de primaria, bachillerato y en ellos construyó una capillita de madera y guadua, en ésta se estrenaron las tres campanas que actualmente convocan a los fieles a los oficios religiosos; la más grande de las tres fue obsequiada por la Parroquia de la Porciúncula.

El primer rector del colegio no fue el Padre Giordana sino la señora Laura Nieto, cofundadora del colegio, que junto al Padre Abel aunaron esfuerzos para el desarrollo de esta

nueva obra educativa. Al inicio la obra del colegio fue muy pequeña y solo se destinó a la sección de primaria, en los grados de tercero, cuarto y quinto, separados por género. Los estudiantes iniciaban diariamente sus clases, bajo la dirección del padre Abel Giordana y contando con la colaboración de docentes muy recordados como Laura Rosa Nieto y el profesor Lozano.

En su planta física la descripción que hacen los que aún la recuerdan era muy sencilla, poseía cinco salones de clase, hechos con tablas y con el piso de tierra y un pequeño patio. El uniforme de la Institución era de paño, color azul, camisa blanca y para las niñas sombrero y zapatos blancos siguiendo los patrones de la época.

El sacerdote como director comprometía a los estudiantes para que asistieran todos los domingos a misa, pues ofrecía una misa especial para ellos, haciendo viva su frase "Primero mis niños" pues todo lo que realizaba en torno al colegio era pensando para ellos, siempre se destacó por ser muy humano y estar al pendiente de las necesidades de la gente, por esto es recordado con mucho afecto.

Los primeros años de funcionamiento de la Institución fueron de una lucha constante por promover la educación en un sector golpeado por el desinterés por parte de las autoridades de la ciudad. Los años posterior-

es a la labor del Padre Abel Giordana se fue incrementando el interés por la educación, y se empezó a ampliar la oferta académica con el preescolar, aunque éste era muy pequeño.

El Padre Abel Giordana duró cerca de 8 años como párroco en la natividad de Nuestra Señora y fue reemplazado por el Padre Alonso Rodríguez, quien impulsó la construcción del templo parroquial ya que aún se seguía oficiando la misa en la pequeña capilla hecha de tablas y ésta frecuentemente se inundaba de lodo. Lo siguió como párroco interino, el Padre Cándido López, (septiembre de 1968 a enero de 1969). En enero de 1969 se posesionó, el Padre Carlos E. Martínez, quien junto al Padre Abel Giordana promovieron la Unión Parroquial del Sur.

En la Navidad de 1971 llegaron los padres belgas, Luís Dome Michels, (párroco) y Juan Teck (rector del colegio). Se inicia una época de ganancia para el Colegio, pues los padres consiguen que la Embajada de Bélgica destinara algunas ayudas económicas para la construcción de un colegio con más capacidad y que pudiera albergar a más estudiantes, como lo soñaba el padre Abel Giordana. Los padres belgas lograron construir la sección de lo que hoy día es bachillerato la cual fue inaugurada en el año de 1981. El Padre Juan Teck logró la aprobación oficial de los grados de secundaria hasta grado noveno y

posteriormente consiguió la aprobación de los grados de educación media, décimo y undécimo, así el Colegio Parroquial proporcionaba el servicio educativo desde el preescolar hasta grado undécimo. La primera promoción de bachilleres San carlistas fue en el año de 1982.

En 1989 asume la dirección general del Colegio el Padre Juan David Uribe Jaramillo, quien en 1995 consolidó la construcción y fundación del Centro de Estimulación Temprana Niña María (C.E.T.) y la erección del Santuario de la Niña María el 18 de Diciembre de 1998. Y así se llevó a cabo el proyecto inicial del Padre Abel Giordana, quien murió el 25 de agosto de 1989 y cuyos restos reposan actualmente en el templo, al costado derecho del presbiterio. Posteriormente el Padre Juan David trajo de Medellín las dos imágenes de los padres de la Niña María, San Joaquín y Santa Ana.

En el año de 1999 llega como párroco el Padre Alirio López, que solo estuvo un año como director del Colegio, pero se caracterizó por su disciplina y su buena administración. Además, ayudó a reforzar la seguridad, exigir aseo en el barrio y contribuyó con su gestión para que fueran ubicados los semáforos que hoy existen en el sector. Su espíritu luchador, su gran influencia sobre las autoridades de policía y una personalidad recia dejaron huella en la comunidad.

Al año siguiente llegó el Padre William Ibaqué, quien construyó y adecuó de una mejor manera la sede de primaria.

Desde el año 2004 el párroco es el Padre Mauricio Cuellar Díaz. Bajo su dirección se han realizado diferentes mejoras en la planta física, optimizando los espacios. Se reestructuró la sección de primaria en lo que se refiere a sismo-resistencia; fueron cambiados los techos de la sección del tercer piso de la sección de bachillerato; se cambió la imagen interna, adecuando las carteleras informativas, las secciones de materas con diversidad de plantas decorativas y se construyeron las salas de video, entre otras.

En cuanto a la vida académica, se realizó un gran cambio en el enfoque pedagógico, ya que se ha implementado el modelo pedagógico de *Enseñanza* para la *comprensión* y un estilo de educación humanizante, estructurando un plan de estudios que dinamiza el quehacer y la vida diaria de la Institución, aspectos que han dado los resultados propuestos y las metas asignadas a corto plazo como son la obtención en el examen del ICFES del nivel superior en los años 2006, 2007, 2008 y 2009.

En el año 2005 se firmó el convenio de articulación con la educación media, en su programa de gestión contable y financiera,

cuyos frutos han dado como resultado que a la fecha se hallan certificado 126 egresados ante el SENA, de los cuales un 30% siguieron estudios y se han graduado en la especialidad técnica y tecnológica después de 2 años, los cuales ya están trabajando en empresas en el área. Actualmente se está buscando la inclusión de otros programas de formación para la educación superior y la vida laboral.

Desde el año 2007, se inicia la organización institucional para dar cumplimiento a la implementación del sistema de gestión de calidad.

En el año 2010, la firma internacional Bureau Veritas otorga la certificación de calidad a su sistema de gestión.

En noviembre de 2010 asume la rectoría del Colegio el Padre Porfirio Ramírez, quien hasta el día de hoy viene trabajando de forma cercana y humana con la comunidad educativa. Ha realizado el cambio de los pisos de la sede de bachillerato y la adecuación de oficinas. En su gestión el nivel académico se ha mantenido en categoría de -Muy Superior- según los resultados ICFES y la Institución se sigue proyectando como una de las mejores a nivel nacional, ubicándose dentro de los primeras mil, de las doce mil quinientas que existen en el país.

Para el año 2013 se realizó la cubierta del patio de primaria, para así evitar la inundación de este espacio y la incomodidad de los estudiantes por la lluvia. También se hace la remodelación de la recepción y de la sala de atención a padres, dando así una nueva cara a la Institución. El SGC del Colegio es re-certificado por Bureau Veritas, asegurando así tres años más de certificación de calidad para la Institución. La feria empresarial desarrollada por el área de contabilidad y finanzas se desarrolló de forma exitosa, contando con la presencia de colegios parroquiales y de Canal Capital que hizo una nota del evento.

Al finalizar el año 2013 se le otorgó a la *Tienda escolar* una placa honorífica por proporcionar a la comunidad educativa una alimentación sana y balanceada.

En el año 2015 se reformó el *Teatro Abel Giordana* y el Colegio se integra al SEAB.



Laboratorios escolares: inmersión e innovación de base para otras creatividades

(...) Pero ¿Esas madejas constituyen la mezcla –dirán ustedes– tejen nuestro mundo?– Que sea como si no existieran, responden los analistas.

Ellos cortaron el nudo gordiano con una espada bien afilada. El timón se ha roto a la izquierda el conocimiento de las cosas, a la derecha el interés, el poder y la política de los hombres.

Bruno Latour.
En, Nunca fuimos modernos.

Introducción

En la mayoría de las instituciones educativas públicas o privadas existe por lo menos un espacio que siguiendo la norma correspondiente de la organización arquitectónica educativa en función de un paradigma positivo de las ciencias, se aísla de otros espacios de formación (incluso con candados y funcionarios que cuidan sus materiales): *los laboratorios escolares*. Casi todos nosotros por experiencia propia o ajena, hemos visto con ansia y deseo estos lugares, de hecho, muchos cuando niños soñábamos con “ser de los grandes” para poder entrar, veíamos y espiábamos por las ventanas aquellos artefactos extraños que yacían inevitablemente sobre las mesas de los laboratorios y que asociábamos más con materiales de utilería de las películas de ciencia ficción, que con una serie de

herramientas destinadas al placer del descubrimiento y la exploración. No obstante, la recomendación siempre era la misma “el que rompe paga” o “dibujen ahora las pipetas pero no las toquen porque se dañan”.

Un laboratorio escolar de manera general está dispuesto con una serie de mínimos que lo constituyen como tal (reactivos, material de vidrio, mesas de trabajo, pinzas, lavaderos, mecheros, etc.) Invariablemente se obliga el uso de una “bata blanca” para completar el juego perverso de una simulación en la cual los niños se imaginan científicos (el profesor no se incluye en el kit). Pero lo cierto es que dichas experiencias (salvo pocas excepciones) logran afectar positivamente la cultura de investigación o los deseos de innovación de nuestros estudiantes, lo cual resulta curioso pues, a pesar que

desconocemos cómo logra funcionar un celular (los principios de electrónica, física, logarítmica, programación, etc.) éste capta la mayor parte de la atención de nuestros chicos (un ejemplo de como un dispositivo integrada muchos conocimientos para un fin específico) sin que esa pregunta por su funcionamiento deba resolverse o apenas se intente formular ya es tipificada como “aburrida” o peor aún que el maestro no la explique porque a ciencia cierta él tampoco tiene ni idea de cómo funciona y cómo sus saberes pueden lograr explicarlo.

Entonces, ¿qué es lo que pasa? ¿Se trata de mejorar las dotaciones de los laboratorios? Pero, si el problema es tener más computadores actualizados, *tablets*, laboratorios de biotecnología y robótica ¿por qué no es suficiente?, ¿por qué no hay

innovación? Según nota del periódico *El Tiempo* que toma a su vez un estudio de FEDESARROLLO del 2015:

Colombia adolece, entre otros aspectos, de una estructura institucional sólida en torno al manejo de políticas públicas de innovación que dirija los destinos de la competitividad y, por tanto, del futuro del país. La inversión en ciencia, tecnología e innovación tiene un 0,18% del PIB nacional. Imposible pensar en acercarnos al 75% que significa este mismo rubro del PIB en Corea del Sur o Israel, pero al menos deberíamos estar al nivel del 1% que dedican en Brasil o España a este importante tema. ¡Que alguien lidere la política de innovación en Colombia! Disponible en: <http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/politicas-de-innovacion-tecnologica-y-cientifica-en-colombia/15290624>

¹Profesores-Investigadores. Escuela de Educación – Unimonstrate. rodriguez.edgar26@gmail.com, nuvia.barrera@unimonstrate.edu.co

Una intuición nos ronda aparte de la ausencia de apoyo estatal y destinación de recursos y tiene que ver con la separación de los sentidos y la excesiva especialización de las disciplinas, en últimas, un escenario como los laboratorios de investigación tienen sus antecedentes en las antiguas prácticas alquímicas (ver figura 1) que bajo la conocida pretensión de tornar cualquier material en oro, utilizaban métodos diversos y recursos múltiples para intentar cumplir su objetivo, cada ensayo requería la invención de una herramienta, de un reactivo, de un procedimiento, había que innovar, y los errores eran la prueba de que se venía avanzando, no obstante, en algún punto, combinamos la prohibición y el acceso regulado con la incapacidad de diseñar experimentos y experiencias sencillas que motivaran el aprendizaje y el deseo de querer constituir relaciones distintas con el conocimien-

to que no se redujeran a "pasar el año" o "presentar la recuperación".

El problema se volvió sistémico, la abulia se transformó en síntoma de una sociedad que lentamente colapsa ante la mirada atónita de los desarrollos más espectaculares (Drones, viajes a marte, inteligencia artificial, realidad aumentada y virtual, etc.) y lo que surgió inicialmente como un legado del que luego desprenderíamos las leyes de la ciencia y sus principios, solo nos queda el terreno estéril de los métodos científicos y los formatos de proyectos de investigación (enseñados casi que con obligatoriedad como cursos de metodología de la investigación) pero despojados del espíritu del *quehacer* científico y filosófico: la producción de conocimiento y el ensayo aplicado.

Por cierto, la trampa es doble porque se pretende que los laboratorios escolares

sean o imaginen como repetidores de experimentos (no de formulaciones experimentales o diseños propiamente dichos) y esperamos al final que se entienda un principio porque "el reactivo viró a azul y fue positivo" La repetición solo es demostrativa, el ensayo y el diseño son comprensivos, pero no estamos aún preparados para diseñar experimentos:

Las prácticas de laboratorio resultan a menudo poco eficaces y los profesores acaban prescindiendo de ellas. Pero esta solución, demasiado radical, tampoco les satisface. ¿Por qué son poco eficaces las prácticas? Una respuesta posible, que va a ser desarrollada en este artículo, es que los experimentos escolares se diseñan teniendo como referente lo que hacen los científicos, cuando en realidad deberían ser algo así como un guión especialmente diseñado para aprender determinados as-

pectos de las ciencias, con su propio escenario (aula, laboratorio escolar, unos alumnos, un material), muy diferente al de una investigación científica. (Izquierdo, 1999, p.45)



Figura 1. El laboratorio del alquimista: en el espacio de experimentación confluían todas las ciencias (matemática, astronomía, astrología, botánica, etc.) para resolver algún problema. Grabado medieval. Fuente: Ehiria.org.

Después de todo, "muchos de nuestros estudiantes con dificultad alcanzarán la educación superior y quienes lo logren preferirán áreas" en donde "no toque pensar mucho y se haga plata" ese

es el imaginario predominante. El asunto entonces es de carácter didáctico, el giro que requerimos es de impronta estética para po-

der constituir unas formas de enseñanza aprendizaje contemporáneas (basadas en experiencias, en situaciones, conectadas con la vida, argumentativas, problematizadoras...) pero esto tampoco es una novedad:

Sin embargo, es estrictamente cierto que el enfoque experimental de la enseñanza de las ciencias naturales requiere una base metodológica que permita la formulación de tales experimentos. En general los experimentos no pueden faltar pero no son lo único que se puede (ni se debe) hacer para enseñar a pensar científicamente -resulta obvio que existen diversos temas que no son adecuados para la resolución experimental-. Aquí entran entonces aspectos prácticos de la didáctica científica, que están a la par de los otros enfoques que trataremos en este documento, siempre y cuando quede claro que lo que

queremos argumentar es que en el aula se deben cumplir todos los pasos de la adquisición de conocimiento científico, entre los cuales la realización del experimento es fundamental, pero su importancia no es menor que la de formulación de preguntas, el diseño de una experiencia, la imaginación de un modelo o la construcción de un consenso de interpretación de los datos obtenidos. (Golombek, 2008)

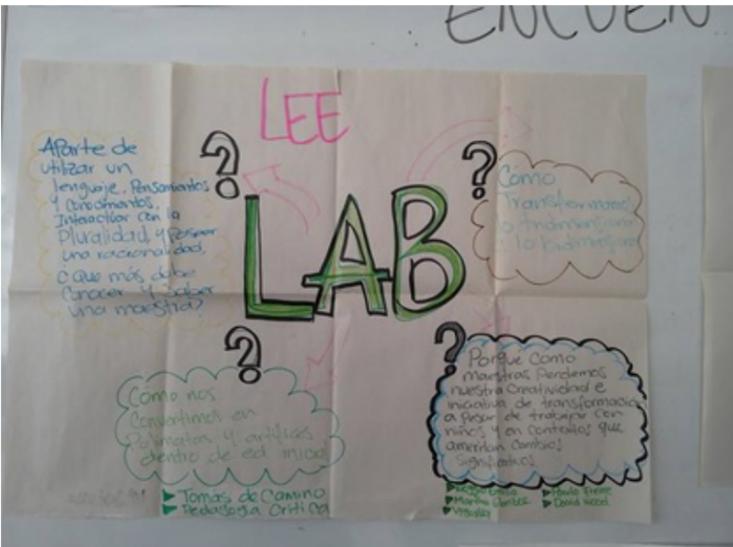
Los desarrollos de tendencias educativas actuales nos demuestran que espacios de producción de conocimiento como los FabLabs, los EduLabs, los MakerSpaces, los MediaLabs, los HackLabs son alternativas para pensar otros modos de trabajo y de interacción con nuestros estudiantes (Cfr. Rodríguez, 2005, 2008, 2013, 2015). Posiblemente si hace lo que deseamos, podemos profundizar en sus técnicas,

en sus didácticas, medios y transformar nuestros viejos laboratorios escolares (muchos cuentan aún con reactivos que vencidos son potenciales peligros bioquímicos) en espacios de reunión que convoquen, que inviten a maestros y estudiantes a explorar, a trabajar en equipo, a mostrar sus avances, a generar prototipos de ideas, a dejar de pensar en proyectos de papel e intentar rescatar las "ferias de las ciencias y de la innovación" por lo que las motiva, no la repetición en escala absurda: (el modelo de la célula en diversos materiales sin saber la función de los *organelos*), la maqueta del volcán con soda de colores (sin entender la tectónica de placas), los mapas de Colombia (sin conocer las lagunas, humedales, de la localidad), las reglas de los deportes en frisos (sin jugarlos), metodologías de investigación (sin delimitación de objetos de conocimiento) etc.

Figura 2. HackLabs, MakerSpaces, EduLabs, etc., son tendencia mundial y en muchas universidades y centros de enseñanza especializados (MIT, Harvard, etc.) se apoyan y estimulan para proyectarlos en otros espacios de aprendizaje. En Colombia, aún estamos tratando de entender y sensibilizar sobre su necesidad y luchar con los viejos paradigmas de enseñanza de unas metodologías de investigación que nunca realizamos, que nunca experimentamos plenamente y mucho menos fortalecimos o conocimos sus resultados. Fuente: Renovatedlearning.com



de Investigación de la Escuela de Educación (LEE) por ejemplo, hace parte de estas iniciativas (modalidad de semillero y EDULAB) y se constituye como espacio disruptivo, crítico, experimental dentro de la Escuela de Educación de la Unimonserate. Como toda innovación se viene fortaleciendo, pero sin lugar a dudas, ha contribuido a la formación de un nuevo estilo de educador con mayor capacidad analítica y de riesgo para poder pensar por sí mismo, ofrecer soluciones creativas y divulgarlas. Fuente: Archivo LEE.



Los laboratorios escolares son lugares potencialmente predispuestos a ser sometidos a reingeniería, pueden no tener muchos materiales, pero quizás sí lo más importante: estudiantes y maestros que piensen problemas y formas didácticas de abordarlos, solo de esa manera inmersiva e innovadora sobre los mismos lugares que facilitan el pensamiento integrador, creativo y característico del siglo XXI podremos afrontar los retos subsiguientes que imponen nuestras sociedades del espectáculo y el consumo depredador.

Invitación final

Sin lugar a dudas, estamos todos comprometidos con una transformación educativa, sabemos que las circunstancias actuales exigen la posibilidad de concretar nuevas subjetividades que se caracterizan por una ética del cuidado, de la búsqueda y defensa de la justicia, de la sostenibilidad de la paz, de

la administración equilibrada de los recursos naturales y materiales y la distribución equitativa de los capitales.

Es muy probable que en las próximas dos décadas los procesos e intervenciones que llevemos a cabo en escuelas e instituciones educativas estén enriquecidas por mediaciones e interacciones que propicien mayores niveles de autonomía y que desplacen finalmente la estructura de poder y de saber que por tanto tiempo la escuela ha privilegiado como política de control de los cuerpos, las emociones, y los pensamientos.

Existe por lo tanto, una necesidad de crear una multiplicidad de formas de creatividad, no solo una que se asocia a un determinado modelo de producción o solo sistema de valores, sino a una trama multicultural en la que seguramente nuestro devenir nos debe conducir, al reconocimiento de las di-

ferencias y la opción por la vida colectiva. Estas nuevas creatividades traen asociadas nuevas escópicas, nuevas epistemes y por supuesto nuevas pedagogías que puedan articular de una manera más expedita los desarrollos técnicos, científicos y culturales (Cfr. Latour, 1985).

Quizás esa modalidad de escuela sea reemplazada por entornos de ensayo multidisciplinar y de participación colectiva intergeneracional, con maestros y maestras expertos en la interpretación didáctica de contenidos disciplinares, la triangulación de fuentes para el modelaje, prototipaje y simulación, la contextualización y recuperación de saberes en territorio, la integración de modalidades múltiples y diversas de medios y tecnologías, la producción de maquetas, dispositivos y artefactos que faciliten las interacciones sociales y el trabajo colaborativo, la evaluación y ajuste de metodologías atendien-

do a la diversidad, la motivación y la heterogeneidad y no a la obligatoriedad ni la tiranía de una nota... Quizás sean épocas en las cuales los laboratorios escolares – Edulabs- organizados como entornos de exploración y de reunión para el debate de las ideas, puedan “transmutar alquímicamente” con una piedra filosofal distinta, el plomo de una sociedad pasmada y con valores neoliberales antihumanistas, al material áureo de una sociedad mucho más equilibrada, justa y sostenible.

Referencias

- Golombek, D (2008) Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa. Disponible en: http://www.dicyt.gub.uy/dcc/data/material/aprender_golombek.pdf
- Izquierdo, Mercè, Sanmartí, Neus y Espinet, Mariona (1999) Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. Revista enseñanza de las ciencias, 1999, 17 (1), 45-59.

- Latour, B (1985) Visualisation and Cognition: Drawing Things Together. En H. Kuklick (editor) Knowledge and Society Studies in the Sociology of Culture Past and Present, Jai Press vol. 6, pp. 1-40.
- Rodríguez, E.G (2005) El filósofo y el científico. Revista Esfera. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 3:72-76.
- ----- (2008) Ciencia social performativa: alcances de una alternativa metodológica. Revista Nómadas no 29:142-154. IESCO, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, UC, Universidad Central, Bogotá: Colombia.
- ----- (2013) ¿Qué significa inventudizar? Capítulo 1. Libro Inventudes: Investigación de jóvenes para jóvenes. Espitia y Palomino (Eds). IESCO- Universidad Central, SED Bogotá. Colombia.
- ----- (2015) Ponencia Edulabs: Investigar como proyecto de vida. Semana Internacional de las educaciones alternativas. Alcaldía Mayor de Bogotá. 23 al 30 de agosto. Unimonserrate, Sede San Antonio.
- -----(2015) Ponencia Edulabs: De los Modelos educativos al Modelaje educativo para sustentar la investigación humanizadora y situada. Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa CLIE. Universidad ECCI Bogotá. Octubre 2015.



El Maestro Investigador

Angie Páez Ariza¹

El presente ensayo dará a conocer como se transforma el propósito ideal de la investigación en clave de lo reflexivo desde un acercamiento a la experiencia que se ha tenido en relación con la educación en este campo y como esta transformación permite la formación del maestro investigador de una manera distinta y articulada.

El ensayo está estructurado con tres argumentos que defienden la tesis de la transformación del propósito de investigación en la educación, es decir su lugar de enunciación dentro de un conjunto de saberes que los maestros "deben dominar": en el primero se expondrá el acercamiento a la experiencia personal que se ha tenido en relación con la educación, en el segundo la enseñanza investigativa y tercero el maestro como investigador.

¹Maestra en formación de la Fundación Universitaria Monserrate. Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Preescolar, VIII semestre de la jornada nocturna y docente titular del colegio Eugenia Ravasco en el curso Jardín.

La investigación está inmersa en el campo educativo

La investigación surge en el transcurso de la historia como una necesidad del hombre por comprender todo aquello que le rodea. La investigación significaba en términos generales recorrer caminos ya trazados por otros sujetos, desde otros lugares y otros pensamientos capaces de interpretar aquello que se descubre.

La actitud hacia la investigación está inmersa en el campo educativo. El primer acercamiento con la investigación surge en la escuela, en los primeros años durante la primaria, cuando los maestros solicitan a sus estudiantes la consulta de tareas, el indagar sobre un tema específico, la experiencia surge en la interacción con bibliotecas, con textos literarios, con libros y con la tecnología, es un ejercicio que se realiza como una tarea que cumplir.

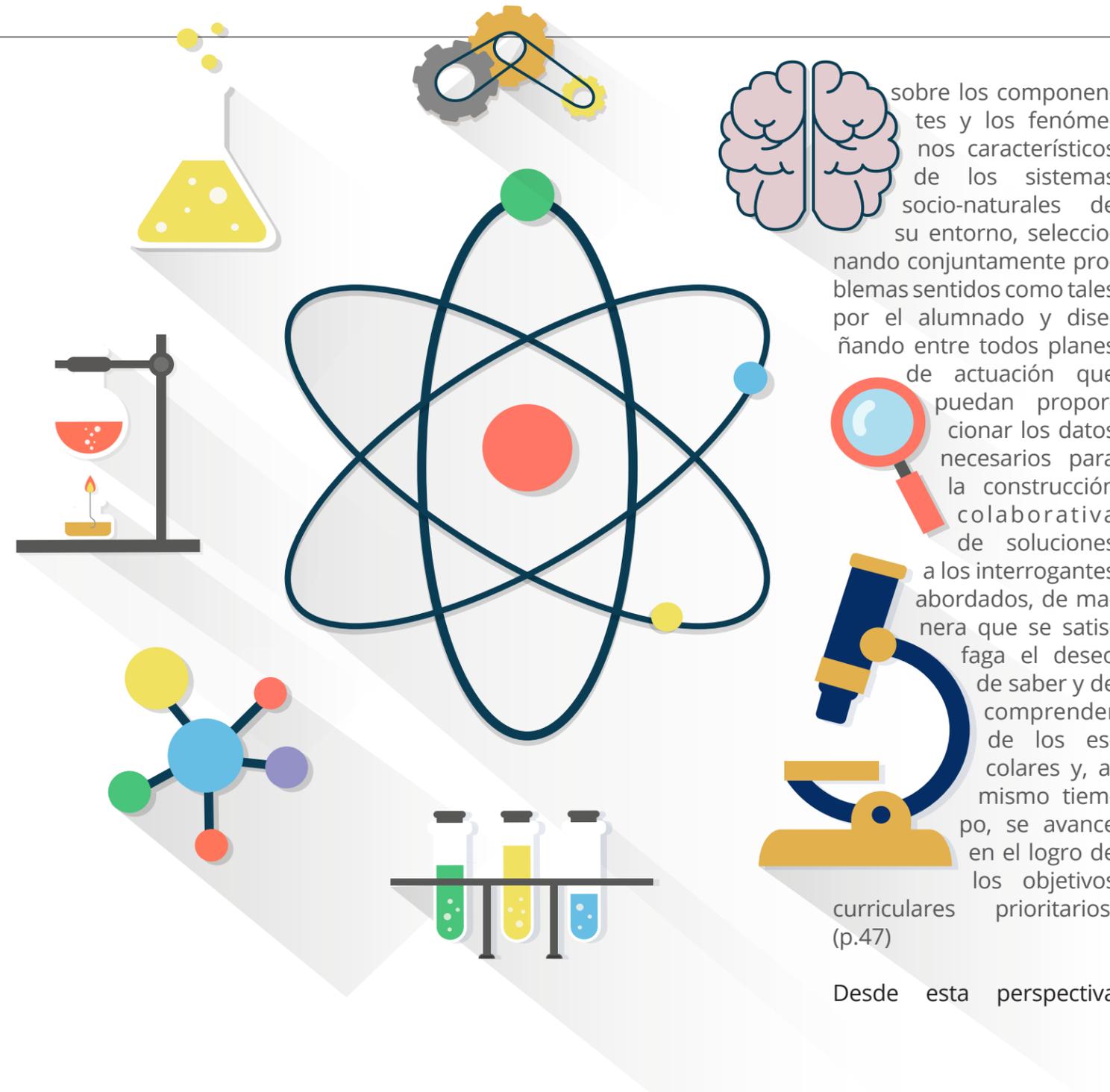
No obstante esta primera experiencia no surge desde la autonomía o el interés por descubrir esa ventana que se abre para descubrir lo desconocido, para interpretar lo complejo, para crear conocimiento, sino como la herramienta que permite cumplir a una responsabilidad escolar.

En la trayectoria del bachillerato la investigación tiene un valor agregado, los alumnos son quienes descubrirán los conocimientos sobre la realidad, y así evitar la exposición directa de los mismos por parte del maestro. Los alumnos se acercan a la investigación desde ejercicios sencillos de recolección de datos estadísticos, pero aún no se relacionan con los elementos conceptuales, solo realizan técnicas básicas que le permiten comenzar a resolver problemas de conocimiento, utilizando algunos instrumentos básicos como

el método científico, ejercicios de observación, predicciones, experimentación, análisis y conclusiones. De manera general, no hay una comprensión clara de textos escritos, no existe una experiencia que genere un conocimiento significativo es decir, no trasciende en la vida del alumno ya que la investigación escolar es un método de enseñanza muy lenta y esta conlleva a la realización de tareas no habituales que no sucede a los estudiantes, por esto se pierde en interés y el sentido.

Para empezar conviene definir que es la enseñanza investigativa (Cañal, 2005)

La investigación escolar es una estrategia de enseñanza en la que, partiendo de la tendencia y capacidad investigadora innata de todos los niños y niñas, el docente orienta la dinámica del aula hacia la exploración y reflexión conjunta en torno a las preguntas que los escolares se plantean



sobre los componentes y los fenómenos característicos de los sistemas socio-naturales de su entorno, seleccionando conjuntamente problemas sentidos como tales por el alumnado y diseñando entre todos planes de actuación que puedan proporcionar los datos necesarios para la construcción colaborativa de soluciones a los interrogantes abordados, de manera que se satisfaga el deseo de saber y de comprender de los escolares y, al mismo tiempo, se avance en el logro de los objetivos curriculares prioritarios. (p.47)

Desde esta perspectiva

la enseñanza investigadora se vale del rol del maestro, quien ejerce tareas que ayudan en los procesos de planificación, en la búsqueda de información y en la construcción de conocimiento, pero entonces cabe preguntarnos si ¿las aulas de los centros educativos cuentan con las condiciones mínimas para desarrollar procesos de investigación? ¿Los maestros están preparados para realizar ejercicios investigativos con los alumnos? ¿Cómo fue su experiencia en la enseñanza investigadora? Es así como surgen ciertas barreras que limitan e impiden el avance real del desarrollo de competencias de los alumnos en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la investigación.

La investigación aún no cobra su protagonismo porque en el paso por la escuela pocas veces se desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo, que permite que el ser humano se cuestione frente

a lo incomprendible, se deje asombrar frente a lo desconocido. Por lo anterior cuando el maestro se enfrenta a la enseñanza de la investigación, genera unas resistencias frente a los estudiantes, que constantemente están preguntando aquello que no comprenden con facilidad, la pregunta tiene una respuesta del maestro, pero no se potencia unas competencias que el alumno está manifestando a través de su palabra y su puesta en escena con las preguntas que transitan por su mente.

En consecuencia, la enseñanza de la investigación en la educación superior choca, cuesta, asusta, resulta complejo y poco deseable comprender el sentido y esencia de la investigación en la vida del ser humano, no se tuvo una experiencia significativa, atrayente, interesante. El encuentro con la enseñanza investigativa genera resistencias, por que inicialmente la investigación es concebida

como un ejercicio instrumentado, donde se sigue una metodología: objeto o tema de investigación que parte de una pregunta, paradigma de investigación, que es el punto de partida del investigador, la posición metodológica y epistemológica donde se ubica el investigador, método para abordar el conocimiento, investigación cualitativa, cuantitativa, tipo de investigación si es interpretativa, descriptiva, explicativa, ética de la investi-

gación, instrumentos de recolección de datos, resultados, análisis y conclusiones.

Esto significa que la investigación en los procesos formativos de educación superior inicialmente se realizan de manera mecánica, solo se transforma el propósito de la investigación, en el encuentro con la afición, es decir, que en el maestro en formación se despierta un interés propio por investigar, indagar,

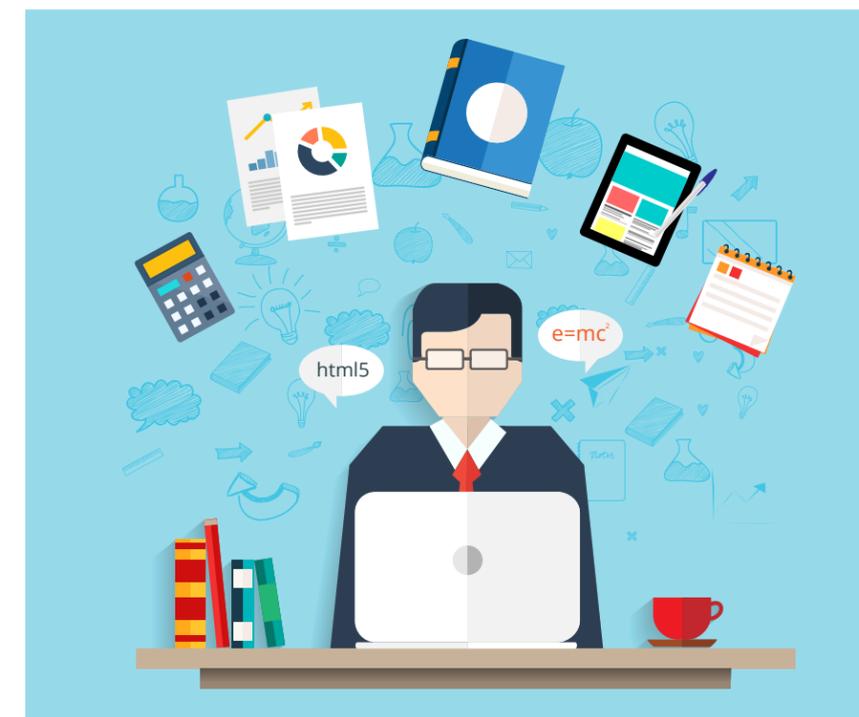
leer, consultar, preguntarse, se vuelve un ejercicio autónomo que cobra sentido en la formación del maestro, permitiéndose transitar por otros espacios del conocimiento, tales como seminarios, conferencias, encuentros institucionales, congresos, talleres, cursos de actualización que no solamente se refieren a la educación, sino a otras disciplinas que aportan a la cualificación docente.

1. El lugar de la investigación

Con el interés de realizar mi práctica educativa el semestre pasado me vinculé al Laboratorio de Investigación de la Escuela de Educación -LEE-. Este semestre decidí participar por iniciativa propia, no hago parte de las estudiantes matriculadas en este curso, asisto por la experiencia significativa que tuve en el semestre anterior, debo decir, que nunca antes había vivido una experiencia tan atrayente, en relación con la investigación,

lo que resulta sorprendente en la experiencia, es la transformación del propósito de investigación, no es una investigación desde la aplicación de instrumentos y metodologías estructuradas, por el contrario el maestro en formación desde sus intereses, discute lo que desea investigar, es decir, cambia la actitud del maestro en formación por que lo que investigará parte de una afición que le genera una pasión por descubrir, in-

dagar, conocer de un tema específico y desde este lugar crea sus propias rutas, para investigar, no existe un ordenamiento de pasos, ni una estructura establecida, simplemente desde el interés que el maestro en formación descubre se va retomando y teniendo en cuenta los elementos de la investigación, es decir, más allá de seguir una metodología, lo que se vive desde la experiencia, es descubrir el sentido y propósito de la investigación en la vida del ser humano, la in-



vestigación desde el disfrute y el placer por descubrir lo que apasiona.

Esto le permite las dinámicas de enseñanza y aprendizaje y las relaciones que se establecen entre los participantes del LEE, en donde todos somos co-investigadores, con unos saberes específicos, con unos intereses individuales y colectivos, donde cada participante es la

ficha de un rompecabezas y todos necesitamos de todos para construir conocimiento, donde todos somos capaces y se ponen en común unas habilidades individuales para el logro de objetivos individuales y colectivos.

Este es el lugar de la investigación, en donde a partir de unas vivencias se transforma el sentido y propósito de la investigación.

Basándonos en la metodología de *Design thinking* para educadores de Carolina López. Tomás Antonio León Carpio 2014, inicialmente se define lo que se quiere investigar desde unos intereses propios, se comparte con los demás, se busca información relevante desde el aprendizaje de los expertos, se imagina posibles soluciones al problema a través de técnicas de *Brainstorming* que es la creación de lluvia de ideas frente al tema propio, se discuten los resultados, se selecciona ideas similares, se construyen prototipos o maquetas con diversos materiales como materialización de las ideas, se presenta lo que se construyó.

Desde esta experiencia el maestro en formación desarrolla una serie de competencias necesarias que le permiten ir transitando por los procesos de investigación y concebir la investigación como un estilo de vida. El

pensamiento y actitud crítica frente a las dinámicas educativas que surgen en un contexto institucional, capacidad creativa y voluntad para construir propuestas emergentes como respuesta a las necesidades educativas, capacidad ética para reconocer a los demás en relaciones horizontales para trabajar en equipo, persistencia en los procesos, propiciando nuevas redes de trabajo y herramientas de conocimiento, es decir, el maestro en formación cambia la relación con el conocimiento, se atreve a ensayar y fallar, a escribir ponencias o artículos a transitar por otros espacios para construir y comprender el conocimiento.

En el V Encuentro de investigaciones emergentes que realiza Ideartes con la Universidad Jorge Tadeo Lozano y la Fundación Arteria, participé como invitada, con el deseo de conocer más acerca de



la de investigación en este campo. En el evento se presentaron 5 artistas plásticos nominados al premio Luis Caballero, Estos cinco artistas presentaron su experiencia para lograr la transformación de un espacio común que les fue asignado, me impacto el acercamiento a la investigación desde sus afecciones por

algo específico, que los llevo a leer, consultar, diseñar, inventar y finalmente presentar una ideación materializada. Por su mismo nombre de "investigaciones emergentes" de las investigaciones no fueron controladas por ningún método, se dan los procesos desde la afección, es decir, por una lógica, episteme y racionalidad distinta que le apuesta a "dejarse tocar por el contexto, por el lugar, por las personas".

El espacio se torna interesante, en el sentido de que se comparte la experiencia investigativa desde otras disciplinas como es el arte, pero lo interesante es ver que las investigaciones de otras disciplinas también aportan a la formación docente, ya que el maestro es diseñador de ambientes de aprendizaje, transforma espacios comunes para posibilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los artistas den-

tro de su discurso mencionan el acto fallido como la oportunidad de nuevamente posibilitasen crear, imaginar, di-

señar, construir espacios, así es como en la investigación el maestro descubre nuevas maneras de concebir los pro-

cesos de enseñanza-aprendizaje, el saber que se construye en el dialogo, en relación con otras prácticas.

2. Rol del maestro investigador

Ahora bien, ¿por qué el maestro debe ser investigador? El maestro investigador descubre que su rol está en permanente construcción de nuevos saberes, de nuevas comprensiones en su actividad académica. Las prácticas de indagación le permiten asumir los nuevos retos en la educación y formación de sujetos, que responde a las demandas sociales actuales, va configurando su saber pedagógico desde la reflexión que le permite crear organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, para así transformar, innovar el quehacer pedagógico y comprender las relaciones entre el saber y la práctica.

Desde el ejercicio de las prácticas pedagógicas de

intervención se puede decir que en el aula constantemente surgen necesidades específicas de los estudiantes que deben ser intervenidas por la maestra, la institución educativa y a familia, ya que estos agentes educativos son la triada que logra dar respuesta a tales necesidades. Esto exige un trabajo riguroso de observación y registro, investigación y documentación de un cronograma y seguimiento. Evidenciando no solo los procesos para el mejoramiento en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, si no las acciones del maestro, permitiéndose encontrar relación de la teoría con la práctica para darle un sentido al quehacer pedagógico desde la trans-

formación de su ser y hacer para transformar el ambiente educativo.

Por tanto, el maestro en su quehacer pedagógico, convierte su espacio de práctica en campo de investigación, se centra en el reconocimiento de algunos eventos, que se producen tanto en las interacciones como en las actividades pedagógicas; que se generan en el desarrollo de dichas experiencias, y que pueden leerse como actores que agencian y potencian la capacidad de acción política de los maestros. Se trata entonces de una ampliación de la mirada a las experiencias. Actuación que le implica descentrarse de su hacer cotidiano y retornar al mismo desde otras mirada. Es decir "ampliar la mirada" sobre su propia práctica, para volver sobre

esta desde otros lugares, un modo de retorno crítico que le permita problematizar, reflexionar y re significar su quehacer, reconocerse como sujetos, una forma de descubrirse a sí mismo desde la capacidad de su acción.

Solo desde este lugar el maestro puede develar el significado de las necesidades

que se presentan en el aula, ya sea una necesidad educativa especial u otro tipo de necesidades que necesitan con urgencia ser intervenidas. Al maestro le concierne investigar, indagar, actualizarse, investigar, y sobre todo tomar conciencia del rol frente a las necesidades y demandas educativas, la innovación tecnológica, la educación inte-

gradadora, la educación inclusiva entre otras y preguntarse constantemente el cómo responder a estas necesidades, no solo vasta los imaginarios y concepciones, si no que asumir las necesidades educativas exige un acercamiento a la literatura, a la investigación a la indagación y nuevas maneras de concebir la enseñanza.

Conclusión

El maestro desde sus diferentes roles de persona, ciudadano y profesional, en su rol de investigador y formador es competente para orientar el conocimiento de manera contextualizada, con capacidad técnica, científica y ética para incitar a los estudiantes a transitar por el mundo de la investigación, a encontrar las respuestas de múltiples preguntas, se vale de procesos, creativos, lógicos y sistemáticos, para que los estudiantes vivencien una experiencia significativa con la investigación y descubran

su propósito y sentido, la investigación como un estilo de vida, siendo seres competentes, es decir, saber hacer en contexto.

En consecuencia el maestro tiene la responsabilidad de formar a las personas, facilitándole el logro de competencias que le permitan transitar en una sociedad compleja como la de hoy asumiendo una postura participativa, crítica y reflexiva en los procesos de transformación de la realidad histórica y social, posibilitando una calidad de vida.

Referencias

- Cañal, Pozuelo. (2005), Hacemos ciencia en la escuela: experiencias y descubrimientos. Caracas, Venezuela: laboratorio educativo.



Aprender a investigar o investigar como pedagoga

■ Kelly González Mora¹

La educación es, tal vez, la forma más alta de buscar a Dios

Gabriela Mistral

¹ Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar, Escuela de Educación Unimonserrate. Integrante del Laboratorio de la Escuela de Educación. gkelly909@gmail.com <https://www.facebook.com/LEEFUM>

Cuando te encuentras estudiando una carrera o pregrado, y sobre todo uno relacionado con pedagogía, escuchas lo importante que es la investigación, lo que contribuye a la sociedad y para quien lo hace; pero paradójicamente, poco es el apoyo para esta labor, y menos aún, para quienes se arriesgan a hacerlo, y esto lo muestran algunas cifras de la Unesco donde Colombia tan solo alcanza un 48.3% en la tasa bruta de matriculación en educación superior (Unesco) esta cifra es preocupante pues refleja el bajo nivel de acceso a educación superior; así mismo los espacios de investigación e innovación en programas de licenciatura en educación son inquietantes si consideramos que la educación constituye la línea de transformación de cualquier sociedad; de igual modo según un estudio hecho por la

Universidad Javeriana de Bogotá en el artículo "Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia" (Torres, 2014) muestra que en ítems como asignaturas de metodología de la investigación cursadas y semilleros de investigación en el que participan sus niveles más altos solo alcanzan 44,6% y 42,5% respectivamente.

Esto traduciría que menos de la mitad de quienes podrían acceder a educación superior lo hacen. Por tanto, podríamos decir que son menos quienes consideran la investigación un campo de acción experiencial durante su vida académica o incluso fuera de ésta. Y si a ello sumamos la idea estereotipada de investigador como aquel personaje viejo y algo desorganizado, con aspecto excéntrico y que está recluido en un lugar donde hay aparatos que solo él sabe cómo funcionan, aislado del sistema y luchando por sus ideas solitariamente, la situación se vuelve mucho más compleja, pues se trata de una mirada muy convencional de investigador y ausencia de presupuesto como muestra la Revista Semana, si Colombia quiere avanzar a nivel social, económico y tecnológico deberá invertir como mínimo un 2% del PIB y lo compara con Corea del Sur que con una población similar

a la de nuestro país invierte 3,7% de su PIB (Medellín, 2014).

Desde mi corta experiencia dentro de una modalidad de semillero de investigación (Laboratorio de Investigación de la Escuela de Educación - LEE), puedo decir que la mirada que tenía de este concepto no estaba tan distante de ese imaginario, que relaciona la investigación con el "científico loco, en su laboratorio y rodeado de brebajes raros". Gracias al interés que suscitó una asignatura que debía tomar en IV semestre llamada *Desarrollo de la actitud investigativa* me surgió la pregunta ¿cómo puedo investigar las formas de educar? Y resultó que se abrió ante mí un abanico de posibilidades que me permitieron soñar y pensarme como maestra investigadora; verme desde mí accionar profesional, comprendiendo y analizando el universo pedagógico en pro de los niños y las niñas, no solo posibilitando sino socializando a la comunidad académica mis hallazgos.

Como reposa en el pénsun de la Unimonserrate, el perfil profesional que busca de sus egresados, específicamente del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, dice: "Realiza aporte al desarrollo del saber pedagógico, a través de planteamientos sobre la infancia

y su educación, sustentados en la investigación y la experiencia reflexionada" (Unimonserrate, s.f.) Esto lleva pensar, inevitablemente, que para alcanzar este objetivo los espacios de investigación deben ser parte fundamental de la formación, pero no como la investigación impuesta sino como la experiencia viva que si bien es cierto necesita de rigurosidad académica también parte del gozo del investigador.

"Realiza aporte al desarrollo del saber pedagógico, a través de planteamientos sobre la infancia y su educación, sustentados en la investigación y la experiencia reflexionada"

He tenido la oportunidad de acercarme poco a poco a eso que ya no me parece tan misterioso. Investigar, y lo he hecho precisamente desde un laboratorio que nada se asemeja a ese lugar que está repleto de probetas, pipetas y tubos de ensayo, sino que por el contrario, me atrevo-

ría a afirmar que el laboratorio está en mí, y lo llevo a todas partes, es por lo anterior que considero que así como en la Escuela de Educación se dice que se aprende a ser maestro siendo maestro, entonces se aprende a ser maestra investigadora siendo maestra investigadora.

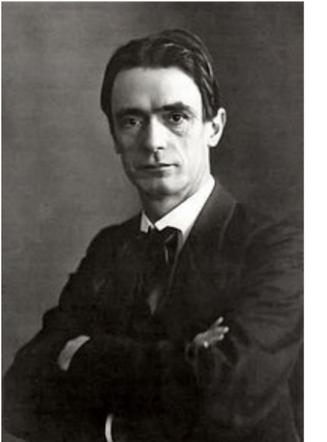
Ahora puedo decir que llegar a esta idea sobre el laboratorio que habita en mí fue un proceso que poco a poco se

desde una nueva óptica la figura que se pretende de este laboratorio, pensándolo como un espacio flexible que invita a la autonomía del maestro investigador, pues se avanzará tanto como éste lo quiera, una oportunidad de indagar y confrontar diversas posturas, empezando con la propia, teniendo a la par el goce por el conocimiento junto con la rigurosidad académica, como ya mencioné anteriormente.

Considero que una de las ideas base de dicho espacio en la Escuela de Educación, podría resumirse así: "Un ser que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda de sentido o por la investigación, es un ser menos manipulable" (Mallarino, 2011), pues antes que dar una receta mágica para investigar, el LEE nos invita a pensar en ejercicios desde el *Design thinking*, (prototipar, evaluar, formalizar organizar ideas, pensar y graficar mi pensamiento), tarea bastante compleja, pues preguntar y reflexionar nos impulsa a pensar nuestros propios pensamientos desde la imagen al sentido de la misma, abandonando una para así alcanzar la otra. Esta metodología es por ahora inédita y seguro en su formación existe una posibilidad para trasladarla a otros espacios escolares por ejemplo y en cualquier nivel.

Un ejemplo de este proceso, se evidencia en la idea ya construida de experiencia artística no solo como manualidad o trabajo con material concreto que como resultado debería dar un producto que para la mayoría sea estéticamente aprobado. Sino como una experiencia que invita al reconocimiento del yo y del otro (Steiner) desde una mirada sería sin ser rígida.

Desde mis experiencias en el LEE de la Unimonserrate, he tenido la oportunidad de acercarme a la experiencia artística en educación inicial (El proyecto principal que desarrollo gradual y sistemáticamente al pertenecer al LAB) desde una perspectiva que se ha ido complejizando, esto no es igual a más difícil sino que por el contrario he construido desde diferentes referentes una visión pedagógica de experiencia artística y visión estética de la misma. Iniciando con aclarar conceptos tales como: arte, estética, experiencia artística y pedagogía del arte. Revisar y explorar investigaciones ya realizadas sobre el mismo tema, y la inquietud de



quien investiga como parte esencial del proceso; ¿Cuántas investigaciones relacionadas hay? ¿Qué tenemos en común? ¿En qué lugares no se ha pensado este problema del arte y la pedagogía?

Claramente no se puede abarcar este tema si no se delimita y sitúa en un contexto específico, es por lo anterior que se pensó en la propuesta distrital llamada 40x40 *Currículo Para La Excelencia Académica*, que busca mejorar la calidad de la educación propiciando espacios en la escuela donde los niños y las niñas accedan a experiencias diferentes; para el caso específico de educación inicial se pensó en espacios artísticos (artes plásticas, teatro, danzas y música). Dentro de la indagación del mismo se encontraron aspectos relevantes y preocupantes respecto a quienes están ejecutando el proyecto, la formación profesional del mismo y quizá el más importante la valoración del proyecto mismo, pues no trasciende de las cifras y el foco netamente cuantitativo.

Como no destacar la compañía del maestro que me ha ayudado a entender que en una relación de investigación no hay uno que sabe y otro que no, sino que por el contrario, es un espacio donde se respeta el pensamien-

to y las inquietudes que a éste rodea (Mallarino, 2011) esto que a su vez lleva una relación de confianza y respeto.

Conclusiones:

- Una experiencia como la del Laboratorio de la Escuela de Educación LEE, definitivamente es muy enriquecedora en tanto que proporciona una visión humana y académica del proceso de investigar, un crecimiento no solo del pensamiento sino del ser mismo.
- Descubrir ese laboratorio que hay en cada una de las personas, definitivamente hará de la práctica el lugar propicio para el nacimiento de nuevas ideas, formas de ver y actuar en el mundo.
- La experiencia artística para los niños y las niñas de educación inicial, si bien es cierto está relacionada con el goce y la subjetividad propia de la persona, necesita de disciplina para llegar a valorarla y propiciarla.
- Una maestro(a) que descubre el laboratorio que hay en él/ella será un profesional con la capacidad de analizar situaciones propias de la cotidianidad del aula y hacer de esto la posibilidad de cambiar para mejorar.

Referencias

- Gutiérrez, M. F. (Febrero de 2014). <http://www.javeriana.edu.co/>. Obtenido de http://www.javeriana.edu.co/pesquisa/wp-content/uploads/Pesquisa30_03.pdf
- Latour, B. (1983). <http://www.brunolatourenespanol.org/>. Obtenido de http://www.brunolatourenespanol.org/03_escritos_02_laboratorio.pdf
- Mallarino, Á. M. (2011). *Filo-abecedario*. Bogotá.
- Medellín, v. y. (2014). *Las cifras de la inversión en Ciencia y Tecnología*. Semana.
- Rodríguez, G. (Octubre de 2013). <http://www.ucentral.edu.co/>. Obtenido de http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/resena_inventudes_investigacion_de_jovenes_para_jovenes.pdf
- Steiner, R. (s.f.). *Los doce sentidos del hombre*.
- Torres, F. C. (2014). *Formar para investigar e innovar*. Revista Colombiana, 170.
- Unesco. (s.f.). <http://www.uis.unesco.org/>. Obtenido de <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=COL®ioncode=40520>
- Unimonsserrate. (s.f.). <http://www.unimonsserrate.edu.co/>. Obtenido de <http://www.unimonsserrate.edu.co/programas/profesionales/educacionpreescolar/perfil.aspx>

¿Pueden nuestras prácticas educativas transformarse a través de la actitud investigativa?

Johanna Hernández Correa¹
María José Ussa²

La concepción de práctica pedagógica es recuperar la historicidad de la pedagogía para analizarla como saber y proceso de formación en nuestra sociedad, además reconocer como forma el saber pedagógico y su discursividad. Olga Lucía Zuluaga

¹ Estudiantes en la Licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Unimonsserrate. Integrantes del Laboratorio de Investigación Escuela de Educación. LEE. E-mail: mussa@unimonsserrate.edu.co

² Estudiantes en la Licenciatura en Educación Preescolar. Escuela de Educación Unimonsserrate. Integrantes del Laboratorio de Investigación Escuela de Educación. LEE. E-mail: hernandezc@unimonsserrate.edu.co <https://www.facebook.com/LEEFUM>

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de investigación y educación, existen diferentes imaginarios respecto al significado que tiene cada una de estas palabras. Por un lado, la investigación se asocia con la imagen estereotipada de laboratorio con hombres (muy pocas veces mujeres) con bata blanca a quién llaman científico, y por otra parte la educación se asocia con un proceso en el cual la enseñanza-aprendizaje vincula un maestro y un grupo de estudiantes y que en dicha relación se desarrollan situaciones y experiencias que propician la reflexión y amplían nuestra perspectiva frente al mundo. Por supuesto este es un imaginario afirmativo, pues no es un secreto que la crisis educativa refleja un desinte-

rés generalizado por parte de estudiantes y maestros y una desesperanza sobre el impacto concreto de todos los esfuerzos.

Pero incluso así ¿qué pasa cuando la educación y la investigación se articulan?, ¿en qué sentidos afectarían sus prácticas?, ¿es posible hallar en esa fusión una transformación? ¿Puede ser un maestro también investigador? Estas preguntas pueden parecer obvias para muchos, pero son relevantes y vigentes para quienes como nosotras nos preparamos para ser maestras.

En este artículo hablaremos de que se tratan las prácticas educativas, cómo la investigación las transforma y cuáles incidencias tienen en la experiencia de un maestro.

CONTEXTUALIZÁNDONOS....

Existen instituciones que han sido reconocidas y a las cuales se les ha otorgado la posibilidad de "ofrecer saberes" en distintas ramas del conocimiento disciplinar y profesional, dichas instituciones se conocen como universidades y éstas a su vez se organizan en facultades de educación. Dentro de este contexto coexiste un sujeto a quien le llamaremos maestro y este último utiliza y difunde su experiencia, sus saberes, su conocimiento mediante la realización de ciertas rutinas, pautas, y actividades que permitirán a sus estudiantes habilitarse, ejercitarse, e inmiscuirse dentro de lo que será para ellos un estilo de vida y un contexto muy polémico como lo es la docencia y lo que ello conlleva para poder crear transformaciones sociales.

Generalmente en una práctica educativa o pedagógica (espacios pensados para formar a estos nuevos maestros)

se tienen en cuenta aspectos como modelos pedagógicos, un discurso coherente al contexto, el apropiarse de conceptos heterogéneos en diferentes áreas del conocimiento, caracterización de aula, de instituciones y de la comunidad que habita dentro de ello. Sin duda, esta clase de prácticas le permiten al docente en formación y al docente ya egresado ampliar sus posibilidades a un lenguaje más complejo a su pensamiento, al interactuar con la pluralidad y comprender diversas posturas desde un análisis crítico y constructivo desde una reflexión y sensibilización cuyo objetivo es transformar su acción (podemos denominar este conjunto de saber cómo *discurso pedagógico*).

En este ideal curricular, muchas son las facultades de educación de diferentes instituciones que cada año ofrecen al mercado laboral y a la sociedad miles de

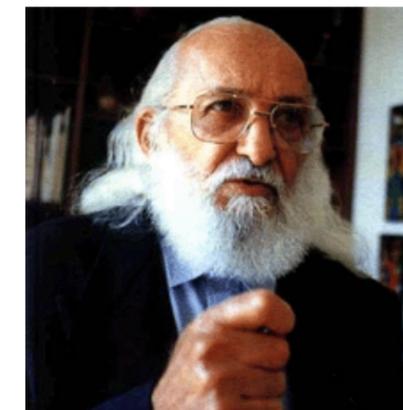
nuevos educadores, pero ¿tienen todos ellos estas características?, ¿son conscientes de su lugar y responsabilidad profesional?, ¿son maestros (as) trabajadores (as) de la cultura?, ¿quieren y desean producir conocimiento pedagógico?, ¿saben cómo hacerlo?

ALGUNAS DEFINICIONES....

En este ejercicio de ir reconociendo nuestra práctica (desde el Laboratorio de Investigación de la Escuela de Educación LEE) y el ir configurando lo que sería nuestra futura profesión, apropiamos la complejidad de esa visión ideal de maestro (a) quien sería el encargado de enseñar, de instruir, de formar, de guiar las experiencias de los niños, de ser además un modelo de responsabilidad, un renovador, creador y muchos factores que se asocian al perfil de esos maestros (as), pero no

asociamos a dichas expectativas las cualidades como investigador.

Entonces podemos junto con Paulo Freire intentar descifrar de qué se trata ser un maestro investigador:



"La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor como investigador".

Por lo tanto las prácticas docentes ¿no son escenario por excelencia para un investigador?

Así el concepto más cono-

cido de investigación es: Ir tras el vestigium, es decir ir una huella, con esto ir tras esa huella implica trabajar colectivamente, en equipo, conocer, aprender, y darle relevancia a esa parte humana, a esa necesidad que me lleva tras esa búsqueda, tras esa indagación y tras un hallazgo, es decir una construcción permanente de sentido y una reflexión sobre la practica:

El maestro como investigador es aquél que reconoce su práctica pedagógica como el mejor insumo para investigar con el fin de transformar e innovar, aportar dominios y vivencias diferentes enmarcadas en el contexto y en posibilidades para pensar la escuela diferente. Una escuela que contextualiza su hacer con las necesidades, expectativas y comprensiones de su comunidad. (Pinilla, 2014)

Pero ¿cómo aprendimos que un maestro es un investigador en potencia?

HABLANDO DESDE LA EXPERIENCIA....

Dentro de nuestra experiencia como docentes en formación, tuvimos la oportunidad de ejercer nuestras prácticas educativas en algunos lugares como bibliotecas, hospitales, fundaciones, participar con algunas propuestas derivadas del distrito y colegios públicos, se trataba de asistir a espacios en donde pudiéramos tener contacto con la población que asistía a dichos sitios y ejecutar a manera de planeación una práctica social en donde se lograra un beneficio para esa población y por ende un acercamiento por parte de nosotras al contexto educativo y en algunos casos no convencional. Muchas instituciones generan o propician los mismos espacios, ¿qué nos hace diferentes entonces?

Fue un dispositivo que encendió nuestros "conectores cerebrales" desde el primer semestre (una de las caracte-

terísticas de nuestro programa de estudios) y nos abrió un nuevo camino y nuevas concepciones respecto a la educación, a pesar de ser convencionalmente asumida como Práctica pedagógica también investigábamos, pero esta última expresión no era tan relevante puesto que pensábamos que solo se investigaba cuando buscábamos información a profundidad y realizábamos algunos análisis de casos respecto a algún tema. No teníamos del todo claro que práctica e investigación se piensan en conjunto, articuladas y en estrecha relación.

Así, al ingresar a la práctica investigativa (Laboratorio de Investigación Escuela de Educación) se torna para nosotras el concepto de investigación como un interés dual, grupal e individual, por lo cual el laboratorio se ha convertido en un espacio que intenta decantar desde diversos ejercicios esa estrecha relación entre investigación y educación, un proceso de

enseñanza-aprendizaje, en donde la investigación le da un valor agregado a nuestra vida profesional, formulando nuevas perspectivas, metodológicas y conceptuales, incrementando y buscando nuevos conocimientos, como dice Francesco Tonucci "Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla". A pesar de estas consideraciones para algunos esta relación investigación - práctica es indescifrable y la tendencia a mantener espacios formativos tradicionales se convierte en un asunto paradigmático.

No obstante, de la misma manera al poder investigar y generar esa innovación en la educación que es lo que buscamos como maestras en formación, se busca observar los diferentes métodos o estrategias que utilizan diferentes maestros dentro de la Unimonserrate para poder realizar investigaciones, creando estrategias o métodos propios, observando

diarios de campo, reflexiones, bitácoras, fotografías, audios, videos, entrevistas, entre otras que hemos elaborado en este proceso de formación. Pero además de ello, propiciar algo que es definitivo antes de los protocolos y formatos: la actitud investigativa, como un estilo de práctica.

Lo que se
escucha se
olvida, lo que
se ve inquieta
y lo que se
investiga
transforma

BUENO, PERO ¿QUÉ ES UN LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN?

Sitios como universidades, empresas, centros de tec-

nología, museos de arte y hasta restaurantes ofrecen cada vez más la oportunidad a todas las personas sin excepción de experimentar y poner en juego sus saberes conocimientos e ideas de cómo enfrentan el mundo y demostrarse a sí mismos que dentro de su pensamiento se encuentran las creaciones más poderosas del mundo, claro está si tienen el deseo de aprender e indagar. Un laboratorio es ante todo un espacio de experimentación, no es un lugar de defensa de verdades, es uno de creación de verdades provisionales, de generación de inquietudes y de exploración de nuevas herramientas. De tal forma el LEE (Laboratorio Escuela de Educación) intenta ser un espacio en el cual se fomenta la actitud investigativa y la participación colectiva de los maestros y estudiantes en temas que les inquietan para sus propios deseos e inquietudes de investigación.

Dentro de estos espacios

se realizan ejercicios de investigación, participación en diferentes eventos académicos, se llevan a cabo procesos investigativos "pretextos de investigación", el uso de herramientas tecnológicas para la sistematización de los procesos, etc.

LA INVESTIGACIÓN, LOS LABORATORIOS Y SU APORTE EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI, ¿ES POSIBLE?

Sí, ¡es posible! Porque accedemos a espacios de relaciones en donde existen prácticas de conocimientos no convencionales. Se trata de espacios nómadas en donde las estrategias y la filosofía empleadas hacen de cualquier contexto un sitio exploratorio, de comunicación, expresión y libertad. Por ello, tanto el laboratorio

como el espíritu conceptual que lo animan están enmarcados en nuevos movimientos pedagógicos (Educación disruptiva, educación expansiva e inmersiva, educación crítica, etc.).

¿PERO CUÁLES SERÍAN SUS APORTES?

Todos los maestros en ejercicio de su profesión desarrollan un pensamiento y producción crítica, habilidades en investigación, resolución de problemas, leer y escribir con nuevos lenguajes, ser más creativos, estar de frente a un intercambio cultural en donde el trabajo colectivo y el reconocimiento de la pluralidad alimenta permanentemente su transformación y conocimientos.

¿QUÉ SENTIDO TIENE LA INVESTIGACIÓN

PARA PRIMERA INFANCIA?

No solo los maestros son investigadores en potencia, de hecho cualquier persona lo es y más aún si hablamos de primera infancia.

Al trabajar con niños la actitud de investigación implica que ellos vayan desarrollando habilidades de pensamiento superior como interpretar, asociar, comprender y que esas habilidades les den una razón de ser dentro de una lógica reflexiva permanente, apertura a la imaginación; que sean capaces de pensar otros mundos posibles y una actitud frente a la vida. Sujetos éticos y estéticos que sean capaces de reflexionar y asumir las consecuencias de sus actos y su existencia. Una visión de infancia que se opone radicalmente a aquello que perfila niños y niñas dependientes e invisibles, sin voz.

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN ¿QUÉ

TRANSFORMACIONES EXISTEN?

En realidad la transformación más importante es que cada maestro pueda "cambiar el chip" incrustado inicialmente en sus pensamientos (el que le dicta que no es posible, que es difícil, que no sabe, que no tiene tiempo, que requiere órdenes, etc.) y es capaz de pensar la educación de una manera distinta. Como lo mencionábamos inicialmente asociamos una práctica educativa como al hacer y a la investigación como al descubrir, crear, conocer, pero su fusión da como resultado un maestro que en ese hacer piensa y argumenta sólidamente, es autónomo, intuye de tal forma que puede desarrollar una percepción distinta de la realidad y que siempre se sienten atraídos y buscan pretextos para desarrollarlos. Así su testimonio de posibilidad y de nueva relación con el conocimiento se convierte en su mejor herramienta para formar y compartir con los demás.

CONCLUSIONES

- La investigación asumida como actitud, es una máquina distinta que no busca enseñar nada, solo busca despertar la imaginación para que con ello los maestros piensen en transformaciones a partir de sus propias experiencias.
- La educación y la investigación consisten en culturas de recursos abiertos disponibles para todos, que están encendidas y no están bajo llave.
- El maestro es un investigador en potencia porque desde el primer momento que interactúa con una pluralidad, se inquieta y desea conocer por sí mismo como puede transformar.
- Lo que se escucha se olvida, lo que se ve inquieta y lo que se investiga transforma.
- La educación es un proceso ligado eternamente a la investigación, todos los días aprendemos y desconocemos a la vez filtrando aquello que consideramos no tiene relevancia o interés.
- Ser educador, ser maestro es una forma de humanizar la ciencia y la tecnología.... Una tarea compartida por las instituciones del SEAB.

BIBLIOGRAFÍA

- Echeverry, O. L. (s.f.). Hacia una historia de la Práctica pedagógica colombiana. Obtenido de www.pedagogica.edu.co: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/4_11inves.pdf
- Pinilla, R. S. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? Itinerario Educativo. [Dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es), 249-257.