
CUARTO FORO EDUCATIVO DISTRITAL

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EXITOSAS

Memorias

Dirigido a los docentes del Distrito Capital

Octubre 21 y 22 de 1999

ENRIQUE PEÑALOSA LONDOÑO

Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE

Secretaria de Educación Distrital

NOHEMY ARIAS OTERO

Subsecretaria Administrativa

JESÚS MEJÍA PERALTA

Subsecretario Académico

SILVIA ESCOVAR GÓMEZ

Subsecretaria de Planeación y Finanzas

JUANA INÉS DÍAZ TAFUR

Directora de Fomento a la Calidad de la Educación

Edición: **Lisbeth Fog y Mara Brugés**

Coordinación Editorial

Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica

CORPOEDUCACION

Diseño y Armada Electrónica: Felipe Valencia **Vaudour**

© Secretaría de Educación Distrital

Primera edición: 2.000 ejemplares

Santa Fe de Bogotá, Enero del 2000

Todos los derechos reservados.

Apartes de los textos pueden reproducirse citando la fuente.

Su reproducción total debe ser autorizada por la Secretaria de Educación Distrital.

Distribución gratuita.

CONTENIDO

PRIMERA PARTE: INSTALACIÓN

- . Discurso de instalación . 7
Enrique Peñalosa Londoño
- . Palabras de apertura 10
Marta Lucía Villegas
- . El Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación en el Distrito Capital 13
Cecilia María Vélez White
- . Tendencias internacionales en evaluación de la calidad de la educación 17
Margarita Peña Borrero

SEGUNDA PARTE:

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

- . La experiencia de evaluación censal en Argentina 23
María Lucrecia Tulic
- La evaluación de la escuela pública en Brasil: el modelo del Estado de Minas Gerais 32
María Alba de Souza
- . Una introducción a la prueba de juicio moral (PJM) 40
Georg Lind

TERCERA PARTE:

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

- . La propuesta de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá: Hacia una cultura de la evaluación 55
Daniel Bogoya

CUARTA PARTE: PANELES

PANEL 1: ENFOQUES DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA

- . La evaluación en matemática 63
Jorge Castaño García
- . Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia 68
Edgar Guacaneme
- La evaluación de los escolares en el área de matemática 72
Manuel Vinent Solsona

PANEL 2: LA MEDICIÓN DE FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO

- . La importancia del plantel dentro de los factores asociados al logro 7 4
Jorge Iván González
- . La eficacia de la escuela: el caso de los alumnos de grado 11 8 0
Luis Jaime Piñeros Jiménez
- . Instrumentos para la identificación de factores asociados al logro escolar en instituciones del Distrito Capital 8 5
Rosa Ávila Aponte

PANEL 3: ENFOQUES DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUAJE

- Instrumento para la evaluación de los logros en el lenguaje escrito 9 4 (texto expositivo) en grados tercero y quinto de básica primaria
Silvia Baquero
- . ¿Evaluación nueva en escuelas viejas? 9 9
Carmen Cecilia Villabona de Rodríguez
- La evaluación como comunicación en el área de lenguaje y literatura 10 2
Fabio Jurado Valencia

PANEL 4: LA MEDICIÓN DEL DESARROLLO EN VALORES CÍVICOS Y CIUDADANOS

- . Valores cívicos ciudadanos de los niños y las niñas colombianos: una aproximación cualitativa a su comprensión 10 5
Sara Victoria Alvarado S.
- La formación en valores ciudadanos: un problema que va más allá de la discusión moral 11 7
Constanza Guzmán Rodríguez
- . Estudio exploratorio sobre la comprensión y la sensibilidad ciudadana 12 1
Ángela Bermúdez Vélez

QUINTA PARTE: CLAUSURA

- . Conclusiones 12 5
María Eugenia Escobar de Sierra

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 5

PRIMERA PARTE: **INSTALACIÓN**

. Palabras	<i>Teresa León</i>	<i>Ministerio de Educación Nacional</i>	9
. Palabras	<i>Clemencia Chiappe</i>	<i>Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP</i>	11
. Palabras	<i>Héctor Riveros</i>	<i>Alcaldía Mayor de Bogotá</i>	13

SEGUNDA PARTE:

HACIA LA CULTURA DEL ÉXITO EDUCATIVO, TEORÍA Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

. Las instituciones educativas y el éxito	<i>Marina Camargo</i>	17
. Programa de Aceleración del Aprendizaje	<i>Nilcéa Lopes Lima Dos Santos 2</i>	5
. Apoyo para el mejoramiento de instituciones educativas en sectores de pobreza: alcances y limitaciones de la estrategia del Programa de las 900 escuelas	<i>Carmen Sotomayor</i>	33
. Escuela Nueva	<i>Vicky Colbert de Arboleda</i>	51
. Los 30 Poblados	<i>Menucha Asher</i>	63
. Proyecto de Escuelas Aceleradas	<i>Mónica Byrne-Jiménez</i>	77

TERCERA PARTE:

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES EXITOSAS

. Diseño curricular integrado	<i>Liceo Segovia</i>	87
. ¿Cómo acercarnos a ser una institución exitosa?	<i>Fundación Instituto Tecnológico del Sur</i>	93
. Lectoescritura	<i>Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, IPARM</i>	97
. Integración de discapacitados al aula regular	<i>Colegio Distrital Jorge Eliécer Gaitán</i>	104
. Escuela para el desarrollo académico	<i>Diana Turbay</i>	107
. En busca de una innovación pedagógica	<i>Escuela Libertad Vased</i>	108
. Gestión educativa con calidad	<i>Colegio Distrital José Félix Restrepo</i>	112
. Cátedra Candelaria: la ciudad como escuela	<i>Centro Educativo Distrital La Concordia</i>	115
. Fichas técnicas de doce experiencias finalistas		119

CUARTA PARTE:

CLAUSURA

. Conclusiones		137
. Palabras	<i>Cecilia María Vélez, SED</i>	139
. Agradecimientos		140

PRESENTACIÓN

¿QUÉ CARACTERIZA a una institución educativa exitosa? Este fue el tema central del debate que se generó durante el IV FORO EDUCATIVO DISTRITAL, organizado por la Secretaría de Educación del Distrito, SED, durante los días 21 y 22 de octubre de 1999.

¿Existe algún secreto para llegar a ser exitoso a nivel escolar? Entre el millar de personas que asistieron al FORO, se fueron definiendo aquellas características que impulsan a las instituciones hacia el éxito. Para ello se contó con seis conferencistas, dos nacionales y cuatro internacionales, todas ellas mujeres, expertas en liderar los procesos de cambio en sus comunidades educativas quienes a la vez han logrado mostrar resultados positivos en los estudiantes y en sus instituciones. También tuvieron una participación activa representantes de ocho instituciones educativas del Distrito, cuyos procesos de gestión académica, comunitarios, sociales o culturales fueron considerados por la SED como exitosos.

El proceso de selección se inició cuando la SED convocó a las instituciones oficiales y privadas de las veinte localidades del Distrito Capital para iniciar una reflexión sobre su funcionamiento y dinámica, que permitiera calibrar sus logros con relación a la calidad de sus resultados. Como producto de esta convocatoria se organizaron Foros Locales en los que más de 400 instituciones presentaron sus experiencias de aprendizaje para ser evaluadas.

La discusión y selección de las Experiencias Institucionales Exitosas, fue clave para la preparación del encuentro distrital. En tal sentido, el estudio y análisis de las experiencias nacionales e internacionales permitió adquirir un mayor conocimiento sobre el funcionamiento de las instituciones educativas, e identificar aquellos elementos que contribuyen a que una institución sea exitosa.

De esta reflexión se preseleccionaron veinte instituciones educativas y finalmente, durante el IV FORO, se le dio la oportunidad a ocho de ellas para compartir sus logros con los participantes, incluidas las conferencistas, quienes aportaron sus conocimientos para mejorar las experiencias de otras instituciones invitadas.

El IV FORO, como estaba previsto, llevó a que todos los participantes hicieran un análisis introspectivo para contestar una segunda pregunta planteada allí: **¿Cómo** se mejoran las instituciones cuyos resultados no son los esperados?

El contenido de estas memorias llevará al lector por un viaje a través de experiencias educativas que por su novedad y originalidad, no dejará de asombrarlo. La sencillez con que fueron presentadas las ponencias recogidas en este volumen lo convierte en una guía para que la comunidad educativa encuentre el camino que lleve a sus instituciones hacia el éxito.

La Secretaría de Educación Distrital le invita a continuar leyendo las siguientes páginas, porque estamos convencidos de que constituyen un sólido aporte al mejoramiento de la calidad de la educación en todas las localidades del país.

PRIMERA PARTE

INSTALACIÓN

Teresa León

Coordinadora de Investigación Pedagógica
Ministerio de Educación Nacional

La celebración de este Foro Educativo, el IV en el Distrito Capital, es un hecho importante para el sector educativo.

El Ministerio de Educación Nacional presenta un saludo unido a un reconocimiento y a una felicitación a las comunidades educativas de las instituciones que fueron seleccionadas y que compartirán *en* estos días sus experiencias y su trabajo. Este saludo también es extensivo a los equipos de directivos docentes que han acompañado las innovaciones; alas autoridades del Distrito Capital, en particular a la Secretaria de Educación, la doctora Cecilia María Vélez; al señor Alcalde (e), doctor Héctor Riveros, y a todas las personas que colaboran con ellos.

A los conferencistas internacionales que nos acompañan dispuestos a escuchar nuestra palabra y a darnos su visión, su experiencia y sus recomendaciones, una **cordial** bienvenida. A todos ustedes, señoras, señores, niños, niñas, jóvenes, estudiantes, padres de familia que con su presencia y participación contribuyen a hacer de este Foro *un* hecho social e histórico, un cordial saludo.

Queremos presentar una cálida voz de reconocimiento a todas las instituciones que adelantan sus trabajos con interés y dedicación, aún cuando no estén entre las seleccionadas para ser consideradas de manera especial en este Foro.

Realizar este evento es celebrar una fiesta pedagógica, pero ante todo una fiesta social. Nos hemos reunido hoy en esta Biblioteca llena de significado para todos nosotros, como lo hacían los romanos en la Plaza del Foro, para analizar asuntos públicos, de interés general.

Nos interesa interrogar, analizar, interpretar y argumentar los procesos que se están llevando a cabo en las instituciones educativas y que ponen en práctica nuevas propuestas para hacer realidad **las metas**. Así mismo, que-

remo detectar las circunstancias internas y externas de los planteles que hacen posible la gestión exitosa de los proyectos, pues somos conscientes de las condiciones socioeconómicas en que viven los estudiantes y de los esfuerzos de transformación institucional y pedagógica que se adelantan.

El estudio de ocho experiencias seleccionadas, permitirá inferir si los estudiantes gozan de condiciones básicas de vida que garanticen niveles satisfactorios de éxito en los Proyectos Educativos Institucionales, PEI. Los avances conceptuales más recientes, indican que si la educación puede ser considerada como un factor que genera equidad social, entonces requiere de un determinado grado de ésta para realizar con éxito las experiencias pedagógicas.

En Colombia hemos previsto que no basta trabajar con los docentes para mejorar los procesos educativos y los resultados que se obtienen; es necesario comprometer a toda la institución escolar, lo cual se hará evidente.

Las instituciones educativas que tienen ese compromiso de grupo, de equipo y que son exitosas, tienen una visión compartida y metas comunes. Lograr esa visión compartida, ese compromiso institucional, es dar un paso en firme y significativo hacia lo que hoy se requiere para construir capital social. Hemos escuchado una y mil veces que la mayor riqueza competitiva de un país es su gente y su talento, pero también hay que incluir el capital social que se construye en espacios de crecimiento colectivo, como el que tienen los colegios que han asumido con responsabilidad su autonomía y buscan proporcionar su aporte a la identidad del país.

Por eso, desde el Ministerio, celebramos este Foro y deseamos los mejores éxitos en esta reunión, con la convicción de que el reconocimiento y valoración social al trabajo de las instituciones, nos ayudará a transformar nuestra cultura. Es verdad que hay problemas, pero también es cierto que la educación puede ofrecer nuevas alternativas de solución y comprometer para ello a otros sectores del país con el sistema educativo.

Lo que se ha logrado es una parte de lo que se puede lograr. Esta reflexión pedagógica, en torno a las ocho experiencias, será una luz que iluminará a muchos otros establecimientos educativos del Distrito y del país.

Enhorabuena por ese trabajo y por este Foro que reconoce el valor de la gente y de la educación. Felicidades y muchos éxitos.

Instalar este evento es reconocer que la comunidad educativa tiene la voluntad de hacer grande nuestra educación y desarrollar las potencialidades humanas.

Clemencia Chiappe

Directora

*Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*

Es un honor para mí dirigir unas palabras a esta selecta audiencia que hoy se congrega en el IV Foro Educativo **D**istrital, la reunión anual de profesores, administradores, investigadores y especialistas en educación que a través de estos actos construyen comunidad educativa y pensamiento en torno a nuestro quehacer diario.

Con el propósito de enmarcar la discusión que se desarrollará en los próximos dos días, me gustaría compartir con ustedes cuatro preguntas alrededor de las cuales gira el trabajo de todas las personas que hacen parte del sistema educativo y que resultan esenciales en la formación de niños y jóvenes. Son preguntas que guían, o deben guiar, el trabajo de profesores, administradores e investigadores. Y sus respuestas dan lugar a opciones distintas de política educativa, administración escolar, prácticas pedagógicas en el aula de clase y procedimientos y contenidos de los procesos de evaluación,

La primera pregunta es: ¿Qué es desarrollo socio-afectivo e intelectual de un niño y un joven? La segunda la aborda el profesor todos los días en el aula de clase y tiene que ver con el saber pedagógico: ¿Cuáles son las rutas pedagógicas del aprendizaje? La tercera se relaciona con el saber administrativo: ¿Cuáles son los factores asociados con la calidad de la educación? Y la última, resultado e insumo a la vez, y la que hoy nos convoca: ¿Qué son instituciones educativas exitosas?

Con relación al desarrollo socio-afectivo e intelectual del niño y el joven nos encontramos hoy en la discusión sobre si existen o no, de manera consistente y generalizada, unas etapas de desarrollo y si ellas están ligadas a la maduración biológica exclusivamente, o si por el contrario, existe una interacción entre la maduración biológica y la interacción social que acelera o retrasa el desarrollo de los niños y jóvenes.

Otra discusión de frontera en este marco se refiere a la manera como interactúan los dos ejes, el desarrollo socio-afectivo y el cognitivo. ¿Cuándo y cómo se refuerzan o se obstaculizan el una al otro?

En segundo término, vienen las preguntas por el método: ¿Cómo se aprende y por lo tanto, cómo se debe conducir el aprendizaje? ¿Cómo se aprenden los fraccionarios? ¿Cuáles son las rutas exitosas que conducen al niño a leer con sentido su primer párrafo? ¿Cuáles son las estrategias claves que descubren ante el joven las leyes de la física? Estas rutas o caminos, que emprenden cada día miles de profesores y que abren el universo del saber a sus alumnos, son joyas de experiencia muy pobremente estudiadas y sistematizadas. La investigación y la innovación educativa, que se han detenido en varios y relevantes temas, han descuidado, sin embargo, la documentación de las respuestas a estas preguntas. La psicología y la filosofía las han abordado, pero no así la investigación y la sistematización de la innovación educativa.

El tema de los factores asociados con la calidad de la educación ha sido el más trabajado en la última década y ha producido algunas respuestas de gran utilidad para el diseño de política educativa. Sin embargo, hoy se abren interrogantes de gran relevancia cuando nos adentrarnos en el tema de la calidad. La calidad de la educación es un concepto poderoso, cargado de utopía, que se redefine continuamente. Se ha utilizado para hablar de calidad de los aprendizajes de un conjunto de contenidos. Se ha definido a veces de manera un tanto confusa como estado de la cobertura y la retención escolar. Actualmente se encauza hacia los niveles de desarrollo cognitivo, pero avanza rápidamente para incluir el desarrollo socio-afectivo de los niños y jóvenes.

Para iniciar la reflexión que hoy nos reúne en este Foro, es necesario saber que la institución educativa exitosa parte de un concepto de desarrollo cognitivo y socio-afectivo, traza rutas de aprendizaje elegidas conscientemente por sus profesores y tiene conceptos establecidos sobre los factores asociados con la calidad de la educación, los cuales guían a sus administradores en la distribución de recursos.

Bajo este contexto, propongo a todos ustedes, miembros de la comunidad educativa, que analicen tanto las experiencias como las ponencias de los expertos nacionales e internacionales, en el marco de estas cuatro preguntas, pues sin duda enriquecerán nuestros conceptos y nos aproximarán aún más a las posibles respuestas. A cada uno le agradezco esta oportunidad de compartir con nosotros sus experiencias.

Discurso de instalación

Héctor Riveros

Alcalde Mayor (E)

Alcaldía de Santafé de Bogotá

En nombre del Alcalde Mayor Enrique Peñalosa, para mí es un honor instalar este “IV Foro Educativo Distrital”, dedicado este año a revisar las experiencias institucionales exitosas. En medio de las múltiples dificultades que se afrontan a diario, es realmente un orgullo abordar el tema de la educación que se convierte en una retribución a todo ese esfuerzo que desde hace 21 meses se gestiona en la Alcaldía de Bogotá.

Los resultados que se empiezan a ver y los que se prevén en materia de educación, justifican la pelea que estamos dando para seguir adelante y transformar la manera de vivir en esta ciudad. Por eso, lo único realmente importante es lo que logremos hacer en el sector educativo.

El Gobierno Distrital está absolutamente comprometido con la educación y ha encontrado un soporte institucional en la Secretaría de Educación del Distrito, SED. Como consecuencia, la cobertura aumentó en los últimos meses y superó las metas del plan de desarrollo al crearse 80 mil nuevos cupos escolares, que significan el 50 por ciento de los cupos de una ciudad intermedia en Colombia.

Esto se logró fundamentalmente con gestión, sin mayores inversiones, porque las que están previstas para el aumento de la calidad de la educación apenas empiezan a consolidarse. La construcción de 52 nuevos colegios está en marcha y por tanto, en un plazo relativamente corto, los 50 mil cupos que generarán esas instituciones serán una realidad.

El compromiso, sin embargo, no es que todos los niños y jóvenes del Distrito en edad escolar tengan un cupo, sino que tengan una educación de calidad. Bajo este parámetro, el Foro es un insumo para continuar con el proceso que

impulsa la SED y abre el debate sobre cómo mejorar el nivel educativo de los alumnos en el Distrito.

Las experiencias que se van a presentar en este espacio resultan realmente satisfactorias, pues son producto de largas jornadas de trabajo de colegios que en su mayoría cuentan con **entornos** sociales y económicos difíciles, con pocos recursos técnicos, entre muchas otras limitantes.

Cuando estas experiencias exitosas surgen bajo estas condiciones, la respuesta a **¿Cómo** hacer para que una institución sea exitosa? se resume en una sola palabra: Compromiso.

Hay compromiso por parte de las directivas, de los maestros y en general de todo el sistema educativo de Bogotá. Personas anónimas, dedicadas, perseverantes, disciplinadas y sobre todo comprometidas, insisto en ello, están llevando a cabo proyectos educativos exitosos y sembrando la semilla del desarrollo que este país y esta ciudad requieren.

Todo lo que hagamos los ciudadanos que compartimos esta ciudad, debe estar fundamentalmente dirigido a cambiar la manera de vivir, no a generar los medios para sobrevivir. Nuestra meta no tiene que ser simplemente cubrir las necesidades básicas de las personas, sino propiciar nuevas condiciones para que cada uno, desde su propia perspectiva, consiga la felicidad y en esto el sector educativo tiene un papel fundamental.

Le doy la bienvenida a todos los invitados a este Foro, a los conferencistas nacionales e internacionales y a todos ustedes les agradezco su presencia, porque significa un grado de compromiso para reflexionar colectivamente y construir cada día, un mejor sistema educativo en el Distrito Capital.

Alas personas que impulsaron y participaron activamente en el desarrollo de las experiencias exitosas institucionales que se expondrán durante estos dos días, quiero expresarles mi reconocimiento y felicitación. Les auguro muchos éxitos en las reflexiones de las próximas horas.

SEGUNDA PARTE

HACIA LA CULTURA DEL ÉXITO EDUCATIVO,
TEORÍA Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EL ÉXITO

MARINA CAMARGO

Corpoeducación

Colombia

Credenciales

Socióloga de la Pontificia Universidad **Javeriana**, tiene una maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

Asesora de tesis de grado y docente; diseñadora y redactora de material educativo; investigadora y consultora independiente en temas relacionados con juventud y cultura escolar; prácticas evaluativas como representaciones culturales, innovación educativa, modernización escolar, mejoramiento de la calidad de la educación básica, y construcción social de los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, entre otros. Tiene más de una veintena de publicaciones.

Actualmente se desempeña como consultora del proyecto “Estudios de caso sobre gestión escolar”, en la Corporación Mixta para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Básica.

Carrera 20 # 84-14, Oficina 402

Apartado Aéreo 140015

Santafé de Bogotá, Colombia

Tel: (57-1) 862 4472 / 530 5128

Móvil: (57-3) 359 6070

e-mail: pcabal@coll.telecom.com.co

Resumen

La exposición desarrolla tres tesis fundamentales: la primera dice que el éxito escolar es relativo pero identificable y necesario de lograr; la segunda argumenta que la institución educativa es la unidad básica para la búsqueda del éxito; y la tercera propone que existen múltiples dimensiones asociadas al éxito escolar que sólo son efectivas si interactúan mutuamente y se inscriben en contextos y culturas escolares específicos.

1. Relatividad y necesidad de la noción de éxito.

En este aparte se discuten algunos criterios con los cuales es posible juzgar el éxito escolar haciendo de él un concepto relativo que no logra captar toda la complejidad socio-cultural de la institución educativa. Por otra parte, se muestra cómo se ha avanzado en los procesos de medición de los productos de un sistema educativo, requisito indispensable para tomar decisiones políticas documentadas, para mostrar los avances que la educación obtiene con el paso del tiempo, para readecuar los objetivos de acuerdo con las exigencias cambiantes del medio y para apoyar la **concepción** de lo público a través de la transparencia de los objetivos y logros del sistema educativo. El éxito escolar se define como el grado en que las instituciones se aproximan a las metas establecidas por el sistema educativo y **traducen** la función social asignada a la educación.

2. La institución educativa clave del éxito.

Esta tesis presenta la discusión de los últimos años relacionada con el papel de la educación en la compensación de las bajas condiciones socio-culturales con que ingresan algunos individuos a la institución educativa. Si ella agrega

o no valor a las condiciones iniciales de los estudiantes es un tema que aún se discute en el momento actual. Se argumenta cómo la institución educativa sí cuenta a la hora de reportar **mejores** resultados de aprendizaje de los estudiantes.

3. Las dimensiones del éxito escolar

En este punto se revisa la literatura existente sobre el tema y se señalan los acuerdos por parte de distintos autores acerca de las dimensiones que mejor contribuyen al éxito escolar. En segundo término, se hace énfasis en aquellas dimensiones que pueden aportar al fortalecimiento de las instituciones educativas del país bajo el supuesto de la importancia del contexto en que se inscriben y al cual sirven (lo que se relaciona directamente con el principio de equidad) hecho que las hace singulares desde el punto de vista cultural y social. Como no es suficiente contar con listados y repetir así los hallazgos de la investigación, se desataca un enfoque cultural de las dimensiones cuya interacción entre sí y con el contexto identifica a cada institución.

Entre las dimensiones cabe mencionar: 1) El establecimiento de unos propósitos que, a manera de proyecto, guían a la institución y le permiten el establecimiento de planes y programas que apuntan a las metas del sistema educativo, y a las que la institución requiere dada su particularidad. 2) El fortalecimiento de una cultura institucional que contiene y da cohesión a sus miembros, permitiéndoles identidad, compromiso y trabajo responsable. 3) Una dirección clara en donde el papel protagónico del rector es visible y donde los organismos de gobierno escolar se constituyen en instancias que realmente contribuyen a la **toma** de las decisiones sobre los destinos de la institución. 4) Un modelo educativo y pedagógico definido y compartido que oriente la autonomía en el aula hacia los mejores métodos y didácticas sobre la base de los acuerdos comunes. 5) Una organización escolar que apoye los objetivos y planes acordados para la institución.

Hablaré de las dimensiones del éxito escolar, intentando aproximarme a dos de las preguntas que planteaba Clemencia Chiappe en la sesión inaugural del Foro. ¿Cuál es el significado de “éxito escolar”? y ¿Cuáles son los factores asociados a la calidad?, si suponemos que una institución exitosa es de buena calidad, y que las dimensiones que están potenciando a esa institución, para que sea exitosa, también pueden ser trabajadas como factores asociados a la calidad.

El trabajo que presentaré está estructurado en tres puntos que intentan sustentar igual número de tesis referentes al éxito escolar. La primera sostiene que la noción de éxito educativo es relativa, pero importante y necesaria en el sector educativo; la segunda se refiere a que, como la institución educativa es la unidad básica del éxito escolar, esto implica considerar que en la institución es donde se concentran las acciones para ese éxito. La tercera intenta definir las dimensiones de ese éxito a través de los elementos que la literatura nos aporta; así como lo que ellas implican para nuestras instituciones colombianas.

1. RELATIVIDAD Y NECESIDAD DE LA NOCIÓN DE ÉXITO

Cuando uno piensa en éxito educativo, sin lugar a dudas piensa en un juicio que se hace para poder determinar aquello que es exitoso o no lo es, y todo juicio implica evaluar, recoger información, documentarse bien, contar con algunos criterios o normas.

La tesis se apoya entonces en que el éxito escolar es relativo a los criterios o las normas que se construyen para poder hacer esos juicios, y que sirven de parámetros de comparación con relación a los cuales se recoge la información para elaborar los juicios y poder determinar cómo una institución es o no exitosa.

La pregunta entonces es: ¿de dónde salen esos criterios? Pueden tener distinta procedencia. En primer lugar, surgen de un ideal construido por

la sociedad como deseable para el sector educativo. Un ideal deseable, en el momento actual, es poder decir que todos los niños, sin ninguna limitación de raza, ni de género, ni de sexo, y sin que la condición socioeconómica sea óbice para ello, puedan aprender.

Un segundo criterio, que hace que los criterios sean móviles y cambiantes, es la ubicación histórica. No en todo momento el deseo o el ideal de la educación es el mismo; cambia de acuerdo con las condiciones de desarrollo de la sociedad, con las necesidades del sector educativo, con las condiciones socioeconómicas en que se inscribe la educación. Y finalmente son criterios también guiados por la política educativa, o sea que los criterios tienen orientaciones de política que marcarían también los ideales esperados públicamente de la educación y a los que apuntaría el sistema a nivel de la política pública para regir las normas y las directrices educativas.

Lo anterior hace que el éxito escolar sea una noción relativa. Sin embargo, el hecho de que sea una noción relativa, no significa que no sea importante y que no deba trabajarse sobre él. Si definiáramos que el éxito se mide en términos de juicios bien documentados, estos deben tener alguna función y tal función sirve básicamente para tomar decisiones, no sólo respecto a la política macro sino también para la micro política, en la institución educativa. Eso hace que sea muy importante contar con estrategias para medir, de acuerdo con unos estándares establecidos, el éxito educativo.

Podríamos decir, entonces, que la necesidad del éxito expresa un ideal, como ya lo dijimos, pero

también expresa deseos comunes sobre el rumbo al cual debe dirigirse la educación, lo que significa que en el "deber ser" encontraríamos que esos estándares deberían construirse consensualmente, de tal manera que aglutinaran según el ideal deseado, al mayor número de instituciones, grupos y población posibles.

La otra característica que hace importante la noción de éxito educativo es que reúne y convoca alrededor de objetivos comunes: permite converger hacia unas metas sin trabajar aisladamente; es un principio básico de equidad.

Por último, permite confrontarse, y es en el ejercicio de la confrontación como se avanza; comparándose con los demás y con los estándares establecidos; así se reconocen errores y se corrigen; se determina cómo focalizar las acciones de mejoramiento. Hasta allí, entonces, podemos reiterar: cómo a pesar de que la noción de éxito es relativa, es una noción importante.

Dada la definición de éxito en términos de estándares, encontramos que en la literatura y en toda la discusión sobre tales estándares hay una controversia muy importante. Y la controversia radica, fundamentalmente, en cuáles estándares seleccionar, por qué esos y no otros son buenos y quién dice que son los mejores. Allí radica un punto fundamental de la polémica.

Para saber cuáles son los estándares, es importante en primer lugar, reconocer quién los define. Actualmente podemos decir que los define la autoridad educativa a través de un ejercicio de construcción de parámetros de exigencia para que sean cumplidos por las instituciones educativas. Habría un ideal de decisión acerca de los estándares que requeriría contar con representantes de una sociedad civil bien informados, con capacidad de mirar el sector educativo y con capacidad de construir metas para ese sector, o también cabe la posibilidad de construir estándares a través de expertos en las áreas o en las dimensiones que intenten trabajarse o medirse. Hoy se hace a través de la autoridad educativa.

En segundo lugar, es necesario saber cómo se definen esos estándares, y encontramos que se definen empezando desde unos niveles muy abstractos que intentan plasmar la función social que cumple la educación en un país. Hoy en día, cuando hablamos de la función social que cumple la educación en un país, y siguiendo a la CEPAL, significa poder reconocerla como el eje de la transformación productiva con equidad, lo que implica formar a los individuos de una sociedad en las competencias, destrezas y conocimientos que los individuos requieren para insertarse social y productivamente en la sociedad.

Y ¿cómo se da cuenta de ello? A través de criterios que permitan mirar cómo se hace una aproximación a ese conocimiento que se está dando en las instituciones educativas, para poder proporcionar esa inserción social y productiva de los individuos en la sociedad. De esta manera, uno podría decir que los estándares se traducen finalmente en el currículum, en los textos escolares, en las evaluaciones, en la medida que ellos implican selección de contenidos y de aspectos o dimensiones por encima de otros.

Hoy en día, para dar cuenta de lo que está haciendo el sector educativo, contamos con los estándares de logro en el rendimiento de los estudiantes. A través de las evaluaciones muestrales realizadas por el Ministerio de Educación, podemos decir cómo se encuentra el sector educativo en general, así como aquellas realizadas en el Distrito Capital o en Pasto, evaluaciones censales que son una medición más fina, por cuanto da cuenta del trabajo institución por institución.

Para tener unos niveles de medición más completos, requeriríamos construir estándares que nos llevaran a mirar los aspectos socioafectivos del niño, donde se están haciendo avances, pero también su dimensión artística, su dimensión deportiva y todos los otros aspectos que implican la formación ciudadana, la formación para

la convivencia y la inserción social de los individuos. En estos aspectos se están realizando notables esfuerzos.

El reto es para todos, y mientras más posibilidades de medición se tengan y más alternativas de instrumentos para que se pueda dar cuenta de esos logros y de esos resultados, también más riqueza podrá haber en la evaluación y en la aproximación a esa definición de "éxito educativo".

2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CLAVE DEL ÉXITO

El éxito se centra en la institución educativa, porque hoy en día apostamos a que la escuela cuenta en el proceso de agregar valor a las condiciones con las cuales el niño ingresa a la institución educativa, lo cual no siempre ha sido una verdad.

Se ha sostenido de una manera pesimista que la escuela no agrega nada a las condiciones iniciales con que los niños ingresan a ella, lo que significa afirmar que la escuela contribuye a reproducir las condiciones de diferenciación socioeconómica de una sociedad y a generar actitudes de desesperanza, de desencanto y de impotencia con relación a las posibilidades de acción dentro de la institución educativa.

Estas desesperanzas se traducen en desconfianza ante las posibilidades que tienen los niños de lograr lo que el sistema educativo se propone que ellos alcancen y debilita el sentido de la institución educativa en su función compensatoria de las diferencias sociales que existen en la sociedad.

Esa es la visión pesimista, pero existe también, la posición que está puesta en el escenario de la discusión hoy en día. Una visión optimista que dice que la escuela agrega valor a las adquisiciones iniciales de los niños, y en la medida en que lo hace tiene la capacidad de compensar las diferencias aludidas anteriormente.

Esto empieza a causar polémica y a ponerse en evidencia, a partir de los estudios sobre experiencias de escuelas efectivas y de programas de mejoramiento educativo, que empiezan a difundirse por todo el mundo. En Colombia —a pesar de que en épocas anteriores se ha puesto atención a la institución educativa, aunque no de manera sistemática ni continuada,—con la política de innovaciones educativas, hasta 1998 se reporta un trabajo del Departamento Nacional de Planeación con evidencia empírica que muestra cómo la escuela sí cuenta. Y encuentran en las correlaciones que allí se trabajan, en las funciones de producción, en los estudios jerárquicos estadísticos que allí se realizan, que el 29 por ciento del logro del rendimiento de los estudiantes se debe a la institución educativa; lo que equivale a las prácticas pedagógicas, al desarrollo institucional, a la cualificación de los métodos de gestión, a las oportunidades de la información y a una eficiente asignación de recursos.

El hecho de que la escuela sí cuente, nos lleva a pensar con preocupación y con interés en las instituciones educativas, porque, por ahora no son fuertes; es más, son instituciones que han sido debilitadas, a mi manera de ver, por una tradición política heterónoma, dependiente de las autoridades centrales.

Esta dependencia ha inhibido el desarrollo de su capacidad para autodeterminarse, y esta inhibición tiene aún consecuencias en muchas de las instituciones, por cuanto dada la autonomía que genera la formulación del Proyecto Educativo Institucional, PEI, en muchas de ellas se ha quedado exclusivamente en la formulación, en simples desarrollos filosóficos acerca del deber ser de la educación, sin lograr ser operativos en la práctica.

Esto lleva, entonces, a la necesidad de fortalecer las instituciones educativas como ejes de trabajo, para que sean tenidas en cuenta como unidades básicas del sistema, lo que significa también que sean objeto de política y de acciones

que las fortalezcan, que se **dimensionen** en el largo plazo, que sean sistemáticas y sostenidas. Se trata de desarrollos que se hacen a lo largo del tiempo, sin improvisar; desarrollos que no **llegan** por azar, sino que se construyen **deliberadamente** con el tiempo suficiente para hacerlo.

3. LAS DIMENSIONES DEL ÉXITO ESCOLAR

Quiero señalar esas dimensiones, de la manera como las resume el investigador J. Scheerens en sus estudios de escuelas efectivas. El habla de trece dimensiones. Las primeras siete se refieren a la institución educativa, las restantes, al trabajo en el aula. Veamos el primer grupo.

Lo primero que señala Scheerens es un enfoque basado en resultados; lo que quiere decir que la institución educativa tiene que proponerse, además de las metas filosóficas que bastante bien sabemos formular, metas concretas y posibles, susceptibles de ser reportadas en resultados que permitan comprobar si se alcanzaron o no, y que permitan mostrar, si no se alcanzaron, cuáles fueron los problemas que existieron para no haberlas alcanzado.

Esas metas, basadas en resultados, tienen que ver con la confianza que debe existir en la capacidad de la institución educativa y de su papel para obviar las diferencias socioculturales de los niños, por un lado, y con la confianza en los logros de sus alumnos, por otro: lo que significa no contemplar siquiera la posibilidad de niños fracasados, ni incapaces de aprender. Debe haber confianza en tener altas expectativas frente a los estudiantes, así como expectativas altas y confianza por parte de la institución en el trabajo de los docentes.

En segundo lugar, el autor señala un liderazgo educativo que se refleja principalmente en el liderazgo del rector, que permite niveles de participación para disminuir esas distancias, y como consecuencia, que esos organismos de dirección escolar ejerzan un liderazgo significativo sobre

la institución. Ese liderazgo lo está ejerciendo el rector, y para poder ejercerlo se requiere que su papel sea diferente al de los docentes. Es **un** papel, además, que implica responsabilidad por la dirección, por la visión, por la conducción de la institución y por los resultados que ella reporte.

En tercer lugar, presenta la importancia de consenso y cohesión entre los miembros del equipo directivo. Si en una institución no hay consenso entre quienes la dirigen, ella no encuentra su norte, no puede dirigirse con el enfoque que se está planteando.

En cuarto lugar, Scheerens habla de la calidad del currículum y de las oportunidades para aprender, o sea de un **currículum** claro, apoyado en criterios comunes para conducir la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en la institución, que señale las alternativas más pertinentes para las mejores oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

El quinto punto, corresponde al ambiente escolar visto a través de la identidad de aquellos elementos del símbolo que a veces son externos y que hacen que una institución se identifique y genere pertenencia entre sus miembros, como aquellos elementos de orden, de cumplimiento de lo programado, de relaciones, de solución de conflictos.

En sexto lugar, el potencial **evaluativo**, que significa asignarle un **papel preponderante** a la evaluación para que pueda ejercer un efecto de aprendizaje dentro de las instituciones. La participación de los padres de familia se constituye en el séptimo punto.

Entramos, a partir de la dimensión número ocho, a las referentes al aula de clase. Un buen clima en el salón de clase consiste en crear el mejor ambiente para hacer que el aprendizaje sea fácil, cálido y efectivo.

Un tiempo efectivo de aprendizaje, significa el número de horas de aprendizaje que se requieren, así como el buen uso que se haga de ellas.

Una enseñanza estructurada, significa una enseñanza planeada, no improvisada, que conlleva a la búsqueda de obtener resultados dentro del aula de clase.

El desarrollo de un aprendizaje independiente conduce a que los estudiantes aprendan a aprender, y motiva el desarrollo de sus capacidades para el aprendizaje.

Una enseñanza diferenciada de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y focalizada hacia aquellos estudiantes con dificultades. Y por último, la dimensión de la retroalimentación y el estímulo a los estudiantes.

Una de las críticas fundamentales al anteriormente expuesto radica en que se trata de un simple listado. En el trabajo que estamos haciendo en **Corpoeducación**, intentamos mirar a partir de las instituciones educativas y de su dinámica real de funcionamiento, qué es lo que se presenta allí como dimensiones que podrían ayudarnos a entender el éxito escolar.

Y es allí donde encontramos cómo, y pienso que no es una novedad nuestra pues también lo reporta la literatura. Estos listados no pueden entenderse como insumos, como elementos aislados, como algo que se le agrega a la institución para que se vuelva exitosa. Estos listados deben entenderse como puertas de entrada, que de acuerdo con las características de las instituciones, con las culturas específicas que se configuran dentro del trabajo de cada institución, empiezan a adquirir sentido; unas se tornan más dinámicas que otras, pero finalmente se activan entre ellas.

Estas dimensiones están contextualizadas, tienen en cuenta la diversidad de las instituciones, convocan, de alguna manera, la consulta de la cultura escolar y en esa medida son trabajadas. No se trata de dimensiones homogéneas, no son iguales para todas las instituciones, no son dispositivos que se colocan para poder tener a partir de allí sistemas cualificados.

En el proyecto que estamos haciendo en **Corpoeducación**, para comprender el éxito escolar basados en doce casos, hemos encontrado que establecer un norte claro aceptado por los individuos, por los actores educativos, visible y viable, es un elemento fundamental del éxito escolar. Ese norte claro es un proyecto de institución que tiene la capacidad de traducirse en programas y planes dispuestos en el tiempo y con propósitos y resultados que permitan ver cómo la institución, año tras año, se acerca a ese proyecto construido.

Trabajar en ese sentido de proyección de la institución en el corto, mediano y largo plazos, con metas concretas, contribuye a generar un ambiente escolar cohesionado y un trabajo de los maestros, cualificado hacia el desarrollo de la institución.

Quiero también referirme a la cultura específica de cada institución. En su diversidad y en su singularidad, las instituciones generan sus propias maneras de entenderse, de concebirse, de hacer, de formular sus problemas y plantear sus soluciones, lo cual lleva a que si los factores que se intentan mejorar no se incorporan a esta cultura institucional, la institución no se los apropia, y se superponen, por tanto, a la actividad de rutina dejándolos sin sentido. La cultura escolar específica, característica de cada institución, debe incorporar sus proyectos y sus mejoras a su vida diaria, en su comportamiento natural, porque no es de otra manera como se logra el éxito educativo. El ambiente de trabajo en equipo, y los valores de convivencia, de solidaridad, de apoyo, hacen parte de culturas propias de las instituciones educativas y se manifiesta de diferente manera en cada una de ellas.

El tercer lugar lo ocupa el liderazgo y la claridad en el ejercicio de ese liderazgo, que se refiere a una autoridad ganada, que convoca.

En cuarto lugar, encontramos el modelo pedagógico. Es muy importante contar con un modelo pedagógico o con condiciones o acuerdos mínimos sobre todos los componentes de lo

pedagógico para trabajar conjuntamente hacia las metas propuestas en el proyecto, para poder dirigir la institución de manera mancomunada hacia los objetivos identificados. Esto quiere decir que un modelo pedagógico es algo más estructurado desde el punto de vista teórico y ofrece orientaciones sobre las didácticas, sobre el uso de materiales, sobre cómo aprenden los niños y aporta contenidos a ese modelo teórico. Otras instituciones no requieren de esa estructura tan definida, pero sí cuentan con acuerdos mínimos sobre cómo enseñar, sobre el significado de poner tareas, etc.

En quinto lugar tenemos la gestión, no entendida solamente en un sentido administrativo, sino en el sentido de disponer todas las acciones que son pedagógicas y administrativas de la institución de la mejor manera y en el tiempo oportuno, para lograr los objetivos propuestos. La responsabilidad de la gestión institucional es de todos los actores educativos, pero también existe la responsabilidad de la gestión en el aula, fundamentalmente por parte del docente. La gestión en el aula implica, igual que la gestión en la institución educativa, disponer las mejores acciones y recursos para generar las más ricas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Finalmente, tenemos confianza en la evaluación, de tal manera que pueda incorporarse a la vida rutinaria de la escuela. No es una práctica que se hace una vez al año, en la última semana, sino una práctica continua y permanente que permite alimentar las acciones de la institución con los resultados que arroja. Confiar en la evaluación es hacer planes y programas que permitan hacer seguimiento y monitoreo permanente para poder decir cómo se está acercando la institución a lo propuesto en ese corto, mediano y largo plazo. Se trata de incorporar la evaluación como parte de la cultura institucional, para hacer de ella el motor del aprendizaje de las instituciones. Esos son, en resumen, los elementos básicos del trabajo de las doce instituciones educativas, que estamos haciendo en Corpoeducación.

PROGRAMA DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

NILCÉA LOPES LIMA DOS SANTOS
Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasília, CETEB
Brasília. Brasil

Credenciales

De nacionalidad brasileña, tiene licenciatura en historia de la Universidad Federal de Río de Janeiro y maestría en la misma disciplina, con énfasis en política externa, de la Universidad de Brasília.

Ha sido profesora de primaria y de enseñanza media, diseñadora de módulos de enseñanza, pruebas académicas y material educativo en general; ha tenido a su cargo cursos de capacitación de docentes, actualización de supervisión escolar y relaciones interpersonales, y ha trabajado con la Secretaría de Educación del Distrito Federal, entre otras múltiples actividades en el campo de la educación.

Actualmente se desempeña como coordinadora técnica del Programa de Aceleración del Aprendizaje, para la regularización del flujo escolar en los primeros cuatro niveles de la enseñanza fundamental, en el Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasília, CETEB.

SQN 403 Bloco K Apt. 308
Brasília, DF, Brasil
Tel: (5561) 226 5602
e-mail: equipe@ceteb.com.br

Resumen

El Programa de Aceleración del Aprendizaje nació en 1995 como una acción articulada para el enfrentamiento de uno de los más graves problemas de la educación en el Brasil: la repitencia y su consecuente congestión del flujo escolar. Considera la importancia del fortalecimiento de la autoestima en los alumnos cuya edad no corresponde al grado que cursan y por tanto son marcados por estigmas de incapacidad e incompetencia.

El programa se apoya en cuatro pilares básicos, a saber:

- . El alumno es el foco del Programa
- El Programa busca que el alumno obtenga buenos resultados, que camine hacia el éxito
- . El desarrollo de habilidades básicas se presenta en el proceso y en el contexto de la enseñanza general, no como objeto de dedicación exclusiva
- . El ser humano aprende, en cualquier momento, siempre y cuando se le ofrezcan las condiciones adecuadas

Tiene una duración de un año por alumno. Contempla los contenidos de los cuatro primeros grados de enseñanza básica o fundamental, y utiliza siete libros, cada uno de los cuales desarrolla un proyecto, y se constituye en el material didáctico del alumno.

Sus etapas, que en algunos casos se desarrollan simultáneamente, son:

- . Organización de grupos, teniendo como referencia edad y grado de los alumnos
- . Divulgación de las líneas filosóficas, metodológicas y operacionales del Programa con el propósito de ampliar su cobertura a profesores y directores de escuela

- Suministro de material didáctico básico de los alumnos y de la Caja de Material Complementario (atlas, diccionarios, mapas, libros de literatura infanta-juvenil) para los grupos
- . Capacitación inicial del coordinador, los supervisores, directores y profesores
- . Abordaje a la comunidad para aclaraciones y obtención del apoyo necesario
- . Preparación de los alumnos para que acepten el desafío de la aceleración
- Acompañamiento
- Control
- . Evaluación

El programa fue desarrollado con un grupo piloto de una de las provincias del nordeste brasileño durante el primer año. En 1996, las acciones se dirigieron principalmente a la elaboración y prueba del material didáctico para el alumno. La prueba abarcó 150 grupos de estudiantes de cuatro provincias en diferentes regiones brasileñas. Desde 1998, el Ministerio de Educación y de Deportes del Brasil apoyó acciones dirigidas a corregir el flujo escolar y abrió una línea de financiación para apoyar iniciativas de proyectos similares en todo el país. Uno de sus mayores impactos tiene que ver con la relación costo-beneficio.

Tengo en este momento una doble responsabilidad y un doble placer. La primera responsabilidad tiene relación con todos los que me escuchan y por tanto espero poder contribuir con el trabajo que desarrollan en sus respectivas aulas. La segunda responsabilidad tiene relación con todos los profesionales que en Brasil desarrollan conmigo el trabajo que presentaré en este Foro.

Respecto al doble placer, el primero es estar aquí con todos ustedes compartiendo nuestra experiencia durante estos últimos cinco años. El segundo, es poderle dar continuidad a la exposición hecha por Marina Camargo, pues creo que muchos de los puntos que ella expuso los aplicamos en el trabajo que desarrollamos en el Brasil.

El Programa de Aceleración del Aprendizaje fue concebido por el brasileño Juan Bautista Araujo Oliveira, consultor de organismos internacionales. A mi cargo estuvo la integración inicial del equipo para transformar ideas en acciones, teorías en prácticas. Yo represento una institución privada, sin ánimo de lucro, responsable por la ejecución de este programa en muchas de las localidades en el Brasil. Este programa tiene toda la asistencia y apoyo del Ministerio de Educación del Brasil y se está desarrollando en todo el país.

El programa abarca los cuatro primeros cursos de la enseñanza fundamental del Brasil, que está estructurada en ocho años. Como lo dijo Marina anteriormente, un programa debe tener metas, identificar focos precisos y específicos de atención. En Brasil tenemos tantos problemas en la educación, que la tendencia es dedicarse a uno, y partir de allí para empezar a abordar otros, sin tener la seguridad de saber bien hasta donde llegaremos.

Definimos con mucha claridad que nuestra meta de atención sería con relación a los alumnos que tienen una edad avanzada para el grado que están cursando, porque las causas de este problema de la edad en los cursos en el Brasil, representa más de la mitad de los alumnos en

los grados iniciales de la escuela básica o fundamental. Es muy frecuente encontrar diferencias de dos o más años entre la edad que deberían tener y el curso al que están asistiendo, situación que se da principalmente en las familias de las áreas rurales, quienes envían a sus hijos tardíamente a las escuelas.

Otra causa de este problema proviene de la evasión continuada. El niño empieza su proceso de escolarización y lo interrumpe porque la familia cambia de residencia, o porque debe ayudar en el presupuesto familiar y por tanto empieza a trabajar dejando a un lado la escuela, o porque presiente que no va a tener éxito ese año y entonces se aleja y regresa uno o dos años después, con más edad.

Y la tercera causa de este gran desplazamiento que tenemos en el Brasil, es la repitencia de niños que no aprueban los cursos y pasan dos o tres años en el mismo grado. Esta cultura de estar repitiendo cursos está tan arraigada en las escuelas, que inclusive, a veces, los educadores decimos que "es mejor que el alumno repita el curso". Sabemos muy bien, que cuando un alumno repite un curso una vez tendrá la tendencia a hacerlo nuevamente. Actualmente hay una discusión sobre la cultura de la repitencia y estamos tratando de integrar el concepto de "pedagogía del éxito". El alumno tiene derecho al éxito escolar.

Las consecuencias de esta realidad son de orden político, económico, social y humano. De orden político, porque estos niños que permanecen dos o tres años en el mismo curso, de alguna forma están congestionando el flujo escolar natural. Un niño que debería hacer su enseñanza

fundamental en ocho años, hoy en día la hace en doce, lo cual para los políticos significa construir más escuelas.

Otra consecuencia política es que para esos niños de edades avanzadas, asistiendo a cursos iniciales, la oportunidad de concluir la enseñanza fundamental, que es obligatoria en el Brasil, pasa a ser muy remota. Tenemos una generación cada día mayor de jóvenes que no terminaron su enseñanza fundamental y que como consecuencia no están preparados para el ejercicio del voto. También serán jóvenes que, en términos sociales, estarán subempleados; serán clientes de políticas asistencialistas, serán personas que dependen de la caridad colectiva. Es necesario, entonces, hacer que ellos lleguen a un mínimo que consideramos básico: la enseñanza fundamental.

Una consecuencia económica tiene que ver con que, de acuerdo con los economistas brasileños, el Brasil desperdicia alrededor de dos millones de dólares anualmente en la repitencia escolar y este recurso podría estar siendo invertido en la capacitación y el mejoramiento de las escuelas.

Hay una consecuencia pedagógica, y es que nosotros mismos tenemos dificultades en lidiar con niños que aumentan su edad y deben militar un material didáctico y seguir unos currícula concebidos para una franja de edad menor. Nosotros, en la escuela, a veces tenemos mecanismos muy sutiles para no enfrentar esta situación. Así, en el momento de organizar los grupos, las escuelas distribuyen estos alumnos en las diferentes clases para que cada profesor tenga un número menor posible de "problemas", porque estos niños se constituyen realmente, dentro de una dimensión pedagógica regular, en problemas. Son alumnos que llegan al aula, se sientan en las primeras filas con sus ojos brillantes, ávidos de aprender y nosotros gradualmente nos encargamos de irlos colocando en las sillas de atrás, hasta que llegan a la última fila de la clase. En realidad lo que hacemos es ubi-

carlos en la última fila de su proyecto como persona.

Este choque nos exige una actitud concreta e inmediata, para no desperdiciar un programa que tenemos delante de nuestros ojos y que nos permite ayudar a estos estudiantes, que por lo general son alumnos con una autoestima muy baja: no creen en ellos mismos, quizá porque han escuchado con frecuencia a sus padres, e incluso a nosotros mismos, decirles que son incapaces, ignorantes y que no pueden hacer bien las cosas. Este discurso que el alumno oye permanentemente, lo incorpora y va reduciendo su creencia en su capacidad de poder avanzar en términos escolares.

Yo soy de una generación de brasileños que vivió su juventud en el Brasil en la década de los 60's y 70's, y creemos firmemente que es necesario que ocurra un cambio. Este proyecto es la respuesta concreta al cuadro que presenté en líneas anteriores.

Nuestro objetivo, entonces, es regular el flujo escolar de las escuelas brasileñas, trabajando principalmente con el alumno; la concepción del programa se basa en ese alumno, en conocerlo y trabajar conjuntamente con él hasta donde podamos conducirlo.

El programa tiene tres dimensiones claras y muy bien articuladas: una dimensión política, una dimensión pedagógica y una dimensión operativa.

La dimensión política del programa hace referencia al hecho de que nosotros entendemos que, como educadores, tenemos muchas ideas, muchos planes; sabemos proponer y empezar a trabajar, pero también sabemos que estas acciones exigen una decisión política a priori.

El Programa de Aceleración del Aprendizaje tiene un presupuesto, y se desarrolla únicamente en las localidades donde el gobernante local entendió que la educación era prioridad de su comunidad. Se supone que debe haber un compromiso de este gobernante, un compromiso

que presupone el ofrecimiento de condiciones concretas.

La dimensión pedagógica del programa es el diseño pedagógico mismo. Partimos de tres supuestos: el primero es la confianza en la capacidad de aprender del ser humano. Existen dos proverbios en el Brasil que dicen lo siguiente: "Loro viejo no aprende a hablar" y "palo que nace torcido, muere torcido". Estas son falacias que vamos incorporando en nuestras vidas y que necesitamos destruir. Todas las personas aprenden siempre que se les ofrezca condiciones adecuadas.

La creencia en la capacidad de aprender del alumno significa mirar al niño de una forma diferente, mirarlo desde sus potencialidades, en lugar de hacerlo desde sus limitaciones. Y tratándose de niños como los nuestros, que tienen las marcas de fracasos anteriores muy nítidas, se trata de una labor muy fuerte.

Suelo decir, inclusive de una forma cruel, que cuando nosotros los profesores decimos que un niño ya no tiene arreglo, realmente quienes no tenemos condiciones para estar en el magisterio somos nosotros, porque cada niño tiene potencialidades, y de nosotros depende su evolución y desarrollo.

El segundo presupuesto tiene que ver con el fortalecimiento de la autoestima del alumno: no es suficiente una mirada distinta por parte de nosotros, en otras palabras, que yo crea en él, sino que él, como alumno, crea en sí mismo, y descubra que también tiene enormes potencialidades. Se trata de un proceso en que a lo largo de su desarrollo se fortalece la autoestima de los alumnos, no simplemente con elogios o estímulos verbales, sino a través de la práctica del éxito.

Tener éxito todos los días, significa lograr los objetivos todos los días. La necesidad de fortalecer la autoestima, nos hizo pensar en la elaboración de un *currículum* que hiciera énfasis en el aprendizaje significativo, lo que se convirtió en la tercera dimensión pedagógica. Un *currículum*

donde el niño pudiera establecer, inmediatamente, una relación entre la escuela y la vida y donde la escuela contribuyera a obtener una calidad de vida mejor para él y para su familia.

Estos presupuestos están en el material didáctico que concebimos y elaboramos, porque una cosa es hablar, lo que es relativamente fácil, y otra es hacer; ahí es donde está el gran reto. No era suficiente decirle esto o aquello a las personas, sino que era necesario empezara aplicarlo.

En la colección del material didáctico que hemos diseñado, siempre se encuentran actividades donde el niño habla de sí mismo, de sus emociones, de sus temores, de sus alegrías, de sus proyectos. El material está estructurado en proyectos y subproyectos, porque sabemos que una persona que tiene capacidad de superar sus dificultades, es una persona que tiene proyectos, que se mira y se ve en el mañana.

Tener la capacidad de verse en el mañana, es un punto que está por delante en la construcción de la autoestima. Cuando se le pregunta a un niño qué quiere ser cuando sea grande y responde "no sé, cualquier cosa, no me importa", significa que este niño merece mucha atención, porque es un niño que tiene la autoestima muy baja y que no se proyecta en el futuro.

El programa también está estructurado en proyectos y subproyectos, y tiene un desafío diario. Este "modelo de desafío" se contrapone al "modelo del daño", en el cual, ante las dificultades, las personas buscan las responsabilidades por fuera de ellas y culpan a terceros; es el modelo de quien vive llorando sobre el problema, sin buscar solución.

Trabajamos el modelo del desafío porque queremos actuar sobre el problema, resolverlo y vencerlo. Todos los días los alumnos tienen un desafío pequeño; cada día tienen uno más y al final del día salen con la sensación de haber avanzado y de haberse apoderado de algo que ha pasado a ser parte de ellos.

Esta dimensión pedagógica presupone materiales específicos, acompañamiento individual y evaluación continua.

En cuanto a la dimensión operativa, el programa cuenta con un material que necesita ser implementado, ser puesto en práctica, lo que se ha iniciado a través de una capacitación a todos los profesores, directores y técnicos que se adhieren a él. Es necesario empezar por la adhesión, por el deseo, por la voluntad de participar, porque el programa corresponde al interés de los educadores o gestores. Esa capacitación tiene un primer momento que aborda las líneas generales del programa, el análisis del material y algunas prácticas y demostraciones del diario vivir de la clase, y hace énfasis en la capacitación en servicios.

Todos los días, quienes participamos en el programa, nos estamos capacitando para hacer mejor nuestro trabajo. Yo no creo en grandes eventos como forma de capacitación; creo en que esa primera capacitación es la base para el apalancamiento de las ideas, para conseguir la adhesión de las personas, la intención permanente de continuar en él, lo que significa continuidad en el proceso y la capacitación.

Tenemos también, además del material básico para alumnos, algunos materiales que a lo largo del proceso elaboramos y ponemos a disposición de todos los comprometidos, entre ellos a supervisores, directores y profesores. Esa supervisión técnico-pedagógica, que es responsable también por la capacitación continuada, se ve de dos formas: la primera, por medio de las visitas regulares a las clases; visitas de observación para apoyar al profesor, sin que ellas se conviertan en acciones de fiscalía, ni de denuncia. El modelo con el cual trabajamos ahora es un modelo de corresponsabilidad, lo que significa que este supervisor o este director es tan responsable del éxito del alumno como el propio profesor.

Este es el modelo que acostumbro a llamar de "responsabilidad compartida". Así como todos

celebramos el éxito de un niño, a todos nos compete pensar lo que podríamos o deberíamos hacer para solucionar el fracaso de un alumno. Esta red de responsabilidades, en algunos momentos deprime, pero en otros nos hace muy felices y estimula para continuar con el programa. Este ambiente de trabajo en equipo se presenta en todo el ámbito nacional, a pesar de ser Brasil un país tan grande. Los grupos se reúnen periódicamente para hacer balances y definir nuevas orientaciones.

Esta supervisión que se hace por medio de visitas de apoyo al profesor, también se hace por medio de reuniones semanales de planeación, donde el "tiempo pedagógico" ocupa un lugar especial. Todos los minutos de clase deben ser aprovechados integralmente. En el Brasil, ahora sólo tenemos cuatro horas de jornada diaria, las cuales deben ser aprovechadas y valoradas.

Otra dimensión operativa del programa es que tenemos una evaluación del alumno, hecha por el propio profesor, quien es el responsable por definir el destino del estudiante con relación a los cursos siguientes.

También tenemos una evaluación externa, realizada por una institución independiente del programa, muy reconocida en el Brasil. Al principio y al final de cada año se aplican ejercicios y cuestionarios; se hacen entrevistas con los directores, profesores, padres y los resultados nos dicen en qué hemos fallado; qué debemos mejorar para el año siguiente y si nuestros alumnos están efectivamente alcanzando los estándares esperados para los cursos a los cuales serán promovidos. El objetivo es que durante un año puedan superar el período, saltar uno o dos cursos y lograr llegar, si es posible, al quinto curso.

El material fue elaborado partiendo de una matriz de contenidos que el equipo diseñó, de acuerdo con los contenidos básicos de todas las unidades federadas del Brasil. Al terminar el cuarto curso, el alumno de Marañón, en el nordeste del Brasil, sabe lo mismo que el alumno

del sur del país o de Brasilia. Estos puntos comunes se constituyeron en la base para la elaboración de un material didáctico que tiene una dimensión nacional.

Es importante decir aquí, que el apoyo pedagógico básico del programa compilado en la colección de material didáctico, consta de siete módulos y siete volúmenes. El primer módulo, introductorio, tiene como objetivo una conquista: es la seducción del niño para su retorno a la escuela. Es un módulo basado en la autoestima del alumno para rescatarlo.

Los otros seis proyectos están estructurados de tal manera que cada uno de ellos ofrece productos muy definidos al final de cada una de estas etapas. Este material lo recibe tanto el alumno como el profesor. Es lógico que al ser un material nacional, no es un material cerrado sino abierto, lo que significa un material de directrices, de actividades. En la práctica, cada unidad le hará frente al entorno o localidad donde se trabaje, y por ello es evidente que el producto final del desarrollo de este proyecto será distinto en cada una de ellas. Por eso yo digo que en el programa, profesores y alumnos son coautores del material, en la medida en que lo complementan, trayéndole a su práctica la realidad de cada localidad.

El material está compuesto por documentos de orientación para el profesor en relación con la metodología, con el desarrollo de cada paso del programa y también por un conjunto de materiales complementarios que incluyen 40 libros de literatura infantil, juvenil, atlas, mapas, globos y diccionarios.

La inclusión de los libros de literatura responde al énfasis que hace el Programa en la lectura. Todos los días los alumnos empiezan su trabajo haciendo una lectura de poesía, entretención, placer, diversión; los libros están disponibles en el aula misma de clase, con el fin de que los alumnos convivan con ellos, y puedan incluso llevarlos a la casa.

A pesar de que en muchas localidades brasileñas, esta caja de material complementario puede ser tan sólo un poco más de libros, pues algunas escuelas están muy bien provistas de materiales, en un buen porcentaje de escuelas se trata de los únicos libros que estos niños tienen disponibles para tocar, sentir, llevara sus casas, mirar y leer con sus padres y hermanos.

Esta caja de material complementario también tiene mapas, los cuales están expuestos todo el tiempo para que el niño pueda ir familiarizándose con espacios brasileños e internacionales. Durante la última copa del mundo, nuestros niños viajaron por todo el globo a través del mapa, viendo a Brasil jugar contra varios países.

En cuanto al desempeño de los alumnos, desde 1997 tenemos un trabajo sistematizado. Los resultados de 1997 y 1998 muestran que el 15 por ciento de los alumnos fueron promovidos al curso siguiente y 39 por ciento a dos cursos superiores, lo que significa que aunque todavía pueden ser cifras bajas, si consideramos que son niños que venían de repeticiones sucesivas, su desplazamiento con calidad aun curso siguiente es un movimiento que está a su favor.

En 1998 identificamos un índice más alto de promoción e inferior de aceleración (Ver Gráfica 1). Esta situación se debe a que muchos niños, a pesar de estar en los cursos avanzados, no sabían leer ni escribir. Este año empezamos a hacer un trabajo previo de alfabetización y un trabajo continuado de aceleración.

Las declaraciones de los niños muestran lo que están haciendo en términos de impacto y de resultados:

"Lo que más me gusta en esta aula es que aquí podemos hablar. dar nuestra opinión. Antes, si hablábamos. la profesora nos mandaba a callar la boca".

Irecê

"Considero que este Proyecto es muy bueno; aprendí cosas que ni soñaba que existían. Ahora soy tratado como una persona de bien por mis

compañeros y por mi profesora. Ahora me siento una persona de verdad".
Eunápolis

"Yo ya había desistido de estudiar: me daba vergüenza estar en el aula con niños mucho más pequeños que yo. Fui para el aula de aceleración y me sentí feliz, era un aula diferente. Descubrí que tengo valor, que todo lo que sé y aprendí es importante".
Santarém

Las declaraciones de padres, madres y profesores son también elocuentes; destaco la de una profesora:

"Este año fue de muchos desafíos, novedades, dedicación, emociones y descubrimientos. No sólo

los alumnos salieron ganando con este proyecto; los profesores, crecimos mucho donando, comprendiendo y principalmente creyendo en el alumno y apostando todo por él".
Sapiranga

Realmente esto es lo que busca el programa: queremos, no solamente alcanzar una meta precisa, el bienestar y la motivación de un niño que está en un curso que no le corresponde, sino también diseminar, en toda la escuela, a todos los profesores, directores y técnicos, una forma diferenciada, una práctica renovada de nuestro magisterio, donde tener éxito pase a ser lo natural para nosotros.

DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS (%)

AÑO	PROMOCIÓN PARA EL GRADO SIGUIENTE	ACELERACIÓN EN			
		1 GRADO	2 GRADOS	3 GRADOS	4 GRADOS
1997	15	39	40	5	1
1998	40,2	44,8	13,2	1,6	0,2

APOYO PARA EL MEJORAMIENTO DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS EN SECTORES DE POBREZA:
ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA ESTRATEGIA
DEL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS'

CARMEN SOTOMAYOR
Ministerio de Educación
Chile

Credenciales

De nacionalidad chilena, es pedagoga de la Universidad de Chile, con doctorado en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Católica de Lovaina y becada por el Centro Interamericano de Investigación y Desarrollo del Canadá, CIID para realizar estudios en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

Ha sido docente de castellano, coordinadora académica de talleres y seminarios para docentes, investigadora en temas relacionados con el aprendizaje en niños, jóvenes y adultos, especialmente de sectores populares y asesora técnica del Programa de Mejoramiento de la Educación de Adultos del Ministerio de Educación de su país.

En la actualidad es la coordinadora nacional del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación en Escuelas de Sectores Pobres, también conocido como el "Programa de las 900 Escuelas". Ha sido autora o coautora de más de 25 publicaciones.

Alameda 1371 (Ministerio de Educación)
Los Laureles 7097 La Reina
Santiago-Chile
Tel: (56-1) 226 6656 / 696 6455
e-mail: csotomay@mineduc.cl

¹ Este texto se basa, en una parte importante, en dos artículos anteriores: Sotomayor, C. (1999): "Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres (P-900)". En García-Huidobro ed. La Reforma educacional chilena. Editorial Popular, Madrid; y García-Huidobro, J.E. y Sotomayor, C. (1999): "Institucionalización de un programa de apoyo a establecimientos escolares de vulnerabilidad educativa: el caso del Programa de las 900 Escuelas en Chile", IPE/UNESCO, París.

Resumen

El Programa de las 900 Escuelas nació en 1990 con el propósito de mejorar la calidad y la equidad de la educación en las escuelas básicas de los sectores más pobres del país. Se concibió como un programa de apoyo en recursos técnicos y materiales a los establecimientos escolares que se encontraran en la franja del diez por ciento más bajo de los resultados del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, en lenguaje y matemáticas. Éste desarrolló inicialmente cuatro líneas de acción:

1. Mejoramiento de la infraestructura: Se

efectuaron reparaciones en la planta física de 800 establecimientos.

2. Textos escolares, bibliotecas de aula y materiales didácticos: Se distribuyeron textos a niños del primer ciclo básico, bibliotecas de aula (Colección de 40 a 60 libros de literatura infantil) y materiales educativos para el aprendizaje de la lectura, escritura, matemática, y luego se amplió a las áreas de ciencias e inglés. Actualmente diseñamos materiales en ciencias sociales y tecnología.

3. Talleres de perfeccionamiento docente:

Se diseñaron talleres para profesores de 1º a 4º años básicos centrados en metodologías para la enseñanza de competencias básicas (lectura, escritura y matemática), haciendo énfasis en enfoques que favorecieran la comprensión del entorno cultural de los niños, las relaciones escuela-comunidad y el desarrollo de la participación y creatividad de los estudiantes.

4. Talleres de aprendizajes Son programas comunitarios de educación popular que buscan apoyar a la comunidad para dar respuesta a

los problemas escolares que presentan niños en sectores de pobreza. En ellos se desarrollan actividades lúdicas y de recuperación de los aprendizajes escolares que buscan reforzar la actividad escolar, elevar la autoestima y favorecer la sociabilidad y creatividad de los niños.

Hasta 1997 el programa atendía solamente al primer ciclo de educación básica. Desde 1998 cubre además el segundo nivel de transición de educación parvularia y el segundo ciclo de educación básica (5 a 8). lo cual ha significado pasar de una cobertura de aproximadamente 150.000 alumnos y 5.000 docentes a unos 280.000 y 11.000 respectivamente.

Los últimos resultados del SIMCE muestran avances en el rendimiento promedio en castellano y matemáticas, aumentando casi 12 puntos entre 1990 y 1996 y 21 puntos si se comparan estos resultados con los indicadores de 1988. Así mismo se ha presentado un aumento de los alumnos aprobados del 2.7 por ciento para el mismo período y una disminución de los reprobados del 26.4 por ciento.

El programa ha impulsado cambios pedagógicos, repercutiendo en el sistema educativo e incluso en la reforma educacional. Sin formalizar cambios curriculares, el programa impacta en el "currículum oculto" de la escuela; los docentes establecen nuevas formas de acercarse al conocimiento y definen nuevos contenidos en función de los intereses de sus alumnos. La propuesta pedagógica pone acento en la capacidad que todos los niños tienen para aprender, en la capacidad profesional de los docentes y en el compromiso de la comunidad para apoyar los aprendizajes de los alumnos.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Escuelas de Sectores Pobres, más conocido como Programa de las 900 Escuelas o P-900, nació en 1990 en el gobierno de transición a la democracia, con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación en las escuelas básicas de los sectores más pobres del país. Luego de tres décadas de gran aumento en la cobertura del sistema educativo, el problema que quedaba por resolver era el de asegurar igual calidad a toda la población escolar. Los equipos técnicos del gobierno democrático naciente, constataban que los conocimientos no eran equivalentes entre las comunas más pobres y las más ricas, ni entre las comunidades urbanas y las rurales. Mientras en los establecimientos educacionales pagados los resultados de las pruebas nacionales de lenguaje y matemática del SIMCE² alcanzaban un 80 por ciento, en los subvencionados se llegaba sólo al 55 por ciento, cifra que en el caso de las escuelas rurales llegaba incluso al 34 por ciento. El indicador de repitenciamostrabadesigualdades similares: un 2.2 por ciento en las escuelas particulares pagadas en comparación con un 7.8 por ciento en los establecimientos subvencionados³. Así mismo, podía observarse que estos indicadores se correlacionaban con el nivel educacional de la familia y los recursos destinados por éstas a la educación de sus hijos. Aun cuando la calidad de la educación en los establecimientos educacionales de sectores pobres dejaba mucho que desear,

se constataba la enorme valoración que estos grupos daban a la educación como el único medio posible de movilidad social.

Se concibió, entonces, un programa de apoyo técnico a los establecimientos escolares que se encontraran en la franja del 10 por ciento más bajo de los resultados del SIMCE en lenguaje y matemáticas⁴. El propósito era instalar en el sistema educativo un mecanismo de discriminación positiva⁵, que atendiera de manera diferenciada a los niños en condiciones más desfavorables para aprender. Se trataba de dar más recursos técnicos y materiales a docentes, directivos y niños de establecimientos urbanos y rurales de mayor vulnerabilidad educativa y socioeconómica. Se esperaba, con ello alcanzar, al menos, los promedios nacionales, disminuyendo la brecha con los de mejores logros, a través de una política de focalización de recursos.

1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS

1.1. LA ESTRATEGIA

La estrategia apuntó a mejorar las competencias de base en lenguaje y matemática, bajo la hipótesis de que las capacidades de leer comprensivamente, producir textos, comunicarse en forma oral y manejar las operaciones básicas de

2 El Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) funciona en Chile desde 1988 y ha efectuado desde entonces, cada dos años, pruebas de rendimiento escolar en castellano y matemática a todos los alumnos de cuarto año básico (1988, 90, 92, 94 y 96) y de octavo año básico (89, 91, 93, 95 y 97).

3 La categoría "establecimientos subvencionados" cubre en Chile al conjunto de escuelas que reciben financiamiento público para funcionar; dos tercios de ellas es administrado por las municipalidades y el tercio restante por sostenedores privados.

4 Al seleccionar a los establecimientos se excluye a los muy pequeños, aquellos que cuentan con menos de 4 profesores, con rurales y aislados, puesto que son atendidos por un programa especial, el Programa de Educación Básica Rural. Lo anterior hace que el Programa de las 900 escuelas atienda a aproximadamente el 10% de las escuelas subvencionadas. Las que sumadas a las 3.350 escuelas atendidas por el Programa Rural hace que el 50% de las escuelas subvencionadas y el 13% de la matrícula sean atendidas con un programa especial.

5 Para una fundamentación de la política de discriminación positiva ver García-Huidobro (1994).

cálculo eran habilidades mínimas para poder seguir aprendiendo y desarrollar una trayectoria escolar exitosa. Así mismo, se consideró esencial el desarrollo socioafectivo de los niños, poniendo especial atención al aumento de la autoestima y de la identidad cultural de éstos, bajo la hipótesis de que muchas veces la separación entre la cultura de la escuela y la cultura popular, así como los déficit en el crecimiento afectivo y social, son las principales explicaciones de los malos rendimientos, la **repetencia** y el abandono de la escuela de **niños** de sectores de pobreza.

El Programa de las 900 Escuelas desarrolló inicialmente cuatro grandes líneas de acción, implementadas por un equipo técnico central en conjunto con supervisores técnico-pedagógicos de educación básica que trabajan en el nivel provincial del Ministerio de Educación.

MEJORAMIENTO DE INFRAESTRUCTURA

Como una forma de apoyar la propuesta pedagógica, se efectuaron reparaciones o mejoramientos en la planta física de 800 establecimientos que, a juicio de los docentes, incidían más en el rendimiento escolar. La inversión se concentró en la compra de mobiliario escolar y reparación de salas de clases. Aun cuando el monto de la inversión fue **bajo**,⁶ tuvo una alta significación por el nivel de deterioro de los establecimientos que, por más de diez años, no habían tenido recursos para reparación y mantenimiento de infraestructura. Posteriormente, esta línea de acción fue asumida desde 1992 por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, MECE, y luego por el Departamento de Inversiones del Ministerio de Educación.

6 US\$ 4 millones

7 La biblioteca de aula es una pequeña colección de libros de literatura infantil (entre 40 y 60 títulos) que se ubica en cada sala de clases al alcance de los niños.

TEXTOS ESCOLARES, BIBLIOTECAS DE AULA Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Se complementó la distribución de textos, que anteriormente se utilizaban por dos o más años, entregando a todos los niños del primer ciclo básico textos de uso exclusivo, iniciativa que continuó posteriormente el programa MECE, y luego institucionalizó la Unidad de Medios Educativos de la División de Educación General. Del mismo modo, como una forma de apoyar el perfeccionamiento en los talleres de profesores y reforzar el cambio de las prácticas pedagógicas, distribuyó bibliotecas de **aula**⁷ y materiales educativos de apoyo al aprendizaje de la lectura, escritura y matemática. También se **adquirió** distinto tipo de juegos y material concreto y grabadoras, entre otros elementos.

A partir de 1997 comenzó **un** proceso de incorporación de nuevos sectores de aprendizaje, introduciendo gradualmente materiales para niños y docentes en las áreas de ciencias e inglés. Actualmente, el programa se encuentra diseñando además, materiales en ciencias sociales y en tecnología, con el propósito de apoyar la implementación de la reforma curricular que viene desarrollándose en la actualidad y que cubre, por el momento, hasta 6º grado en Educación Básica, y hasta 2º en Educación Media, en aquellas escuelas de mayor vulnerabilidad educativa.

TALLERES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

En cada escuela se constituyó **un** taller de perfeccionamiento para los profesores de 1º a 4º años básicos, cuyo propósito era elevar su capacidad técnica para mejorar los aprendizajes de los niños. El perfeccionamiento se centró en metodologías para la enseñanza de **competen-**

cias básicas (lectura, escritura y matemática), poniendo énfasis en enfoques que favorecen la comprensión del entorno cultural de los niños, las relaciones escuela-comunidad y el desarrollo de la participación y creatividad de los estudiantes. Los talleres se desarrollaron durante los primeros años en forma semanal, siendo conducidos por supervisores del Ministerio de Educación, quienes a su vez, eran capacitados directamente por los equipos técnicos del nivel central. Los talleres son un espacio participativo donde se intercambian experiencias, y en el cual los docentes pueden actualizarse y enriquecerse teóricamente; ser estimulados para innovar sus prácticas e ir asumiendo mayor responsabilidad sobre los resultados obtenidos en el aula.

Los Talleres de Perfeccionamiento también sufrieron una evolución producto, por una parte, de la mayor autonomía adquirida por las escuelas y, por otra, de las condicionantes generadas por el proceso de reforma educacional que vivía el país. El cambio se produjo en dos sentidos: por una parte, los contenidos se diversificaron, transformándose el Taller de Perfeccionamiento de lenguaje y matemática en lo que se llamó luego el Taller de Profesores, entendido éste como un espacio flexible de actualización y reflexión pedagógica a partir de problemas y temáticas planteadas por los maestros. Por otra, el tiempo para esta actividad se institucionalizó mediante una normativa que permitió la suspensión de clases de dos horas semanales o su equivalente quincenal o mensual.

TALLERES DE APRENDIZAJE, TAP

La experiencia de los Talleres de Aprendizaje surge como un programa comunitario de educación popular que busca apoyar a la comunidad para dar respuesta a los problemas escolares

que presentaban los niños en sectores de pobreza. Desarrollados desde 1978 por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, organismo académico no gubernamental, se incorporan en 1990 como un componente del Programa de las 900 Escuelas. Los Talleres de Aprendizaje atienden a niños de 3º y 4º que presentan mayor atraso escolar. Se trabaja con grupos de a 15 a 20 niños elegidos por el profesor. Estos talleres se desarrollan en horario alterno a la jornada escolar y son conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, seleccionados por la escuela, cuyo requisito es tener educación media completa y estar sin trabajo.

En cada escuela funcionan dos Talleres de Aprendizaje, dos veces por semana, en sesiones de dos horas y media. En ellos se desarrollan actividades lúdicas y de recuperación de los aprendizajes escolares, que buscan reforzar la actividad escolar, elevar la autoestima y favorecer la sociabilidad y creatividad de los niños, quienes establecen un intenso vínculo afectivo con su monitor, atendiendo a evidencias que muestran que los bajos aprendizajes y la deserción escolar obedecen, en su gran mayoría, a carencias afectivas, baja autoestima y dificultades de integración al grupo de pares.

Los Talleres de Aprendizaje tienen gran importancia, no sólo por sus objetivos, sino también, porque actúan como modelo de la propuesta pedagógica general del Programa, al hacer visible dentro de la escuela el criterio de discriminación positiva, el convencimiento de que todos los niños pueden aprender, la puesta en práctica de una pedagogía activa a través de juegos, proyectos y actividades; y la participación, a través de monitores comunitarios, de la familia y la comunidad en la tarea educativa.

8 En realidad, la Ley N° 19.532 de Jornada Escolar Completa posibilitó esta prerrogativa para todos aquellos docentes que tienen un contrato de al menos 20 horas en el establecimiento educacional. Para los establecimientos que participan en algún programa de mejoramiento del Ministerio de Educación y que aún no ingresan al régimen de Jornada Escolar Completa, se permitió la suspensión de dos horas cada quince días, a través del decreto exento N° 56.

Los Talleres de Aprendizaje lograron tener una gran aceptación entre supervisores y directores de establecimientos, luego de una primera fase de fuerte resistencia del profesorado; sin embargo, paradójicamente seguían siendo concebidos como un componente ajeno a la cultura escolar. Tanto es así que, con escasas excepciones, los TAP desaparecen una vez que los establecimientos egresan del programa. Lo anterior llevó a reformular, en alguna medida, su diseño, incorporando la figura del profesor coordinador TAP quien debía participar en las jornadas de capacitación y hacerse cargo del seguimiento a los monitores y de la coordinación entre éstos y la escuela.

1.2. COBERTURA

La cobertura del Programa está determinada fundamentalmente por razones prácticas. Se buscó simultáneamente atender a quienes más lo necesitaban y hacerlo con una intensidad tal, que el apoyo asegurase una perspectiva de éxito. Con

estos criterios se vio que, dada la capacidad limitada del sistema de supervisión y el número importante de responsabilidades y tareas que atiende, era prudente atender una cantidad cercana a las 900 escuelas. Esta cantidad, más las 3.350 escuelas de menos de cuatro profesores atendidas por el Programa de Educación Básica Rural, significa que se focaliza en el 50 por ciento de las escuelas y en el 13 por ciento de la matrícula.

Desde sus inicios hasta 1998, el Programa de las 900 Escuelas ha apoyado a unos 2.500 establecimientos educacionales subvencionados, tanto municipales como particulares. Aproximadamente la mitad de ellos han sido urbanos y la otra mitad rurales. Sin embargo, el 74 por ciento de la matrícula atendida ha sido urbana. Cada año el programa atiende aproximadamente a 900 establecimientos, que van egresando en la medida que superan los promedios regionales del SIMCE.

COBERTURA										
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Escuelas	969	1.278	1.123	1.097	1.060	988	900	862	893	913
Educ. Parvulos									633	959
Profesores 1° a 4°	5.237	7.129	6.494	5.406	5.626	5.135	4.806	4.414	4.720	4.833
Profesores 5° a 8°									5.442	5.575
Alumnos N.T.M.									24.631	25.350
Alumnos 1° a 4°	160.182	219.594	191.451	170.214	165.758	152.326	141.316	137.689	141.463	145.389
Alumnos 5° a 8°									119.672	123.264
Monitores	2.086	2.800	2.500	2.350	2.300	2.186	1.802	1.745	1.800	1.826*
Niños TAP	34.000	50.000	40.000	38.000	35.000	32.900	28.000	26.000	36.000	36.520*

(*) cifra estimada.

Alumnos N.T.M.: Alumnos de Nivel de Transición Mayor (Educación Parvularia)

9 La dispersión de las escuelas rurales, sumada a la baja matrícula de ellas, hace que el apoyo a estas escuelas -que atienden en condiciones difíciles a una población con muchas carencias- sea muy costoso, sobretudo en recursos humanos, lo que impide una mayor cobertura de los programas focalizados.

Hasta 1997 el Programa atendía solamente al primer ciclo de Educación Básica. Desde 1998, extendió su cobertura, incluyendo el segundo nivel de transición de Educación Parvularia, y el segundo ciclo de Educación Básica que va desde 5º a 8º grado. Esto ha significado pasar de una cobertura de aproximadamente 150.000 alumnos y 5.000 docentes, a unos 280.000 y 11.000, respectivamente, lo que equivale al 9.5 por ciento de los alumnos de educación básica subvencionada. Además, el programa otorga cada año una beca y capacitación a unos 2.000 monitores comunitarios que trabajan en los Talleres de Aprendizaje.

1.3. COSTOS

El Programa ha tenido un costo anual aproximado de U\$2.6 millones. Entre 1990 y 1991 fue financiado por los gobiernos sueco y danés, y desde 1992 obtiene recursos del presupuesto de la nación.

2. IMPACTO EN LAS ESCUELAS Y EN EL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EN LOS APRENDIZAJES

Los últimos resultados SIMCE muestran avances en el rendimiento promedio en castellano y matemáticas del conjunto de escuelas que han participado, llegando a aumentar casi 12 puntos entre 1990 y 1996 y 21 puntos, si se comparan estos resultados con los indicadores del año 1988.

En este mismo período puede observarse una disminución de la brecha entre las escuelas del P-900 y los demás establecimientos subvencionados del país. De una diferencia de casi 7 puntos en 1990, se pasa a sólo 3.5 puntos en 1996.

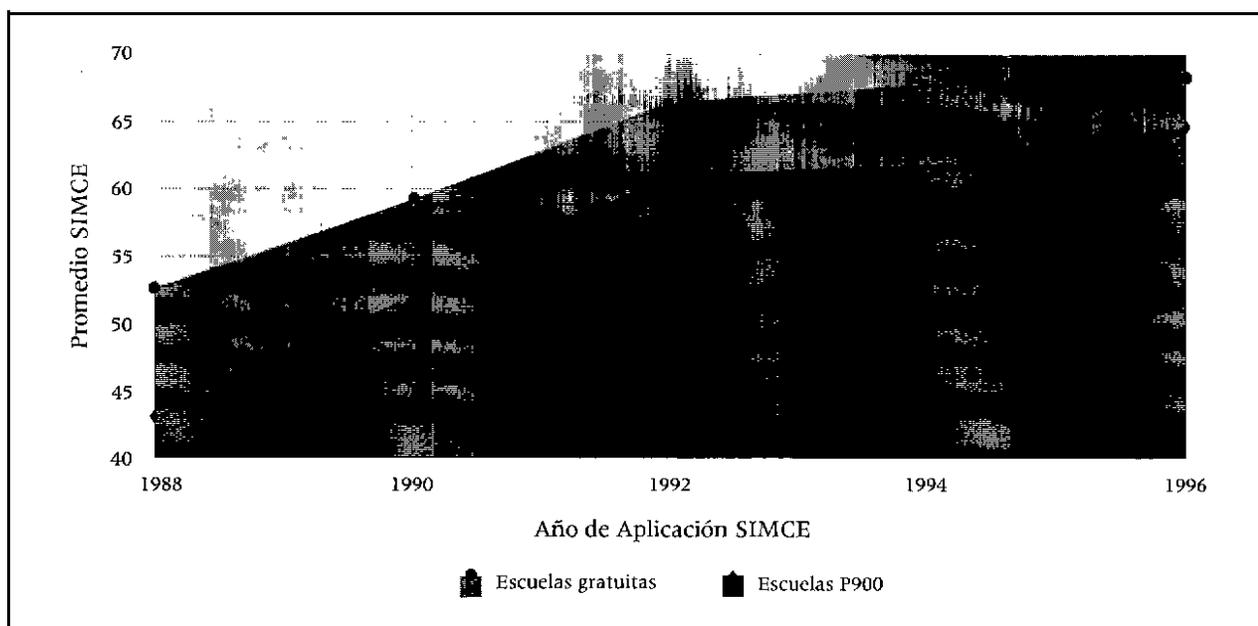
EVOLUCIÓN DEL GASTO PROGRAMA 900 ESCUELAS (en miles de pesos chilenos)

Año	Presupuesto ejecutado M\$	Nº Alumnos atendidos	Costo Alumno M\$	Nº Escuelas atendidas	Costo Escuela M\$
1990	1.185.499	160.182	7,40	969	1.223,43
1991*	3.920.065	219.594	17,85	1.278	3.067,34
1992	1.068.880	191.451	5,58	1.123	951,81
1993	987.006	170.214	5,80	1.097	988,79
1994	1.530.951	165.758	9,24	1.060	1.444,29
1995	1.749.740	152.326	11,49	988	1.770,99
1996	1.272.349	141.316	9,00	900	1.413,72
1997	1.083.720	137.689	7,87	862	1.257,22

Fuente: Programa 900 Escuelas, Mineducación

* La diferencia se explica, en buena parte, porque este año se realizó un gasto importante en infraestructura que no se contempló los otros años.

COMPARACIÓN RESULTADOS SIMCE 1988 - 1996



IMPACTO PROGRAMA 900 ESCUELAS
RESULTADOS SIMCE - PROMEDIOS CASTELLANO/MATEMÁTICAS

	1988	1990	1992	1994	1996	Diferencia 1988-1996
Escuelas Subvencionadas	52,55	58,98	66,37	67,74	67,93	15,38
Escuelas P-900	43,15	52,11	60,91	61,62	64,34	21,19
Diferencia	9,40	6,87	5,46	6,12	3,59	5,81

Fuente: Programa 900 Escuelas, Mineducación

Nota 1: Escuelas subvencionadas corresponden al promedio ponderado de la totalidad de las escuelas municipales y particulares subvencionadas medidas en el SIMCE. Están desagregadas la Escuelas P-900.

Nota 2: Las Escuelas P-900 corresponden a los establecimientos incorporados al Programa entre 1990 y 1996, es decir se entregan los resultados de las 2.099 escuelas que han participado por uno o más años en el Programa.

A la fecha existen 137 establecimientos que permanecen en el programa desde 1990-1993, ya que no han logrado resultados suficientes como para superar el promedio de su región. Sin embargo, puede observarse un mejoramiento sustantivo en estas escuelas de 18.5 puntos en promedio -considerando sus resultados en castellano y matemáticas- lo que permite decir que han avanzado casi 10 puntos por sobre las demás escuelas subvencionadas, las cuales han

aumentado en 8.9 puntos, entre 1990 y 1996. Aproximadamente un tercio de las escuelas actualmente atendidas, corresponden a escuelas que salieron y volvieron a reingresar. No obstante, a partir de 1997, se tomaron medidas correctivas en el sentido de asegurar un apoyo por al menos tres años, con un diseño de apoyo integral y progresivo al establecimiento escolar y con ciertos indicadores cualitativos complementarios al SIMCE.

En cuanto a los indicadores de eficiencia interna, entre 1990 y 1996, podemos observar para el primer ciclo básico (primer a cuarto grado) un aumento de los alumnos aprobados del 2,7 por ciento, una disminución de los reprobados del 26,4 por ciento y un aumento de los alumnos retirados del 16,7 por ciento. Esto último se explicaría por la alta rotación de niños en estos establecimientos escolares, producto principalmente de la inestabilidad laboral de sus familias, pero también, en alguna medida, por razones de movilidad social: en cuanto una familia percibe una mejor situación económica, hace esfuerzos por trasladar sus hijos a escuelas de mayor estatus social.

En el caso de los alumnos de segundo ciclo (quinto a octavo grado), durante el mismo período se observa que los alumnos aprobados aumentan en un 4,1 por ciento, mientras que los reprobados disminuyen en un 22,5 por ciento y los retirados en un 14,3 por ciento.

La flexibilidad para ir asumiendo la heterogeneidad de las escuelas y la capacidad para ir respondiendo a los desafíos emergentes, las positivas evaluaciones externas y el progreso de la mayoría de los establecimientos participantes, hicieron posible que el programa continuara tras el término de la cooperación internacional. En 1994, el Programa de las 900 Escuelas constituye un componente más del MECE Básica, y a partir de 1995, forma parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación, con lo que se materializa su incorporación a la estructura y el quehacer del Ministerio.

Por sus características de programa focalizado y de trabajo directo con los establecimientos educacionales, el Programa de las 900 Escuelas se constituye en una oportunidad de aprendizaje, que permite al Ministerio de Educación impulsar iniciativas, posteriormente transferidas al sistema escolar en su conjunto.

IMPACTO PROGRAMA 900 ESCUELAS INDICADORES DE EFICIENCIA INTERNA

	Primer ciclo básico			Segundo ciclo básico		
	1990	1996	Variación	1990	1996	Variación
Aprobados	86,4%	88,7%	2,7%	85,5%	89,0%	4,1%
Reprobados	10,6%	7,8%	-26,4%	10,2%	7,9%	-22,5%
Retirados	3,0%	3,5%	16,7%	3,5%	3,0%	-14,3%

Fuente: Indicadores de la Reforma Educacional, Departamento de Estudios y Estadísticas, Mineducación

2.2. EFECTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El programa ha sido ejecutado por un pequeño equipo de profesionales, contratados para el diseño, implementación y seguimiento, y a través de convenios de servicios con universidades y centros académicos independientes. La ejecución, que se expresa en la asistencia técnica a las escuelas, es responsabilidad de los equipos técnicos de regiones y provincias.

Uno de los factores determinantes de esta influencia lo constituye la opción de incorporar la estructura ministerial en las distintas acciones de implementación del Programa, generando equipos de trabajo entre funcionarios de gran tradición en el sector público y profesionales del sector no gubernamental, que se incorporan al trabajo estatal. Estos equipos son fundamentales para establecer un estilo de trabajo distinto,

orientado principalmente a metas y resultados de corto y mediano plazo, que obligan a romper las inercias propias de la burocracia estatal y contribuyen a generar los equipos profesionales que deberán hacerse cargo de los distintos componentes de la reforma educacional.

La organización y funcionamiento de las distintas líneas de acción del Programa estuvieron, desde el comienzo, a cargo de los equipos de supervisión técnico-pedagógica de los Departamentos Provinciales de Educación. Esta opción de incorporar a los supervisores como ejecutores del Programa en las escuelas, contribuyó a que ellos mismos recuperaran su papel pedagógico, perdido en funciones administrativas y de control". Se genera, de este modo, un nuevo estilo de relación entre la escuela y el supervisor.

Así mismo, se establece en el Ministerio de Educación el concepto de supervisión **focalizada**, entendida ésta como la atención a las escuelas de mayor vulnerabilidad educativa, aplicándose de este modo la discriminación positiva en el sistema escolar. La atención al establecimiento es responsabilidad de un supervisor que lo apoya **integralmente**. La relación se organiza mediante un acuerdo entre este profesional y la escuela, en el que se establecen las responsabilidades mutuas para el desarrollo de acciones de mejoramiento educativo. La supervisión se desarrolla de manera sistemática y permanente, durante un plazo establecido.

Por otra parte, la ampliación del concepto de discriminación positiva al conjunto de las políticas educativas ha sido, quizás, una de las contribuciones más importantes del Programa de las 900 Escuelas, ya que obliga a mantener en la mira, el desafío del mejoramiento de la equidad del sistema educativo. Como producto de esta política, se gesta en 1992 el Programa Mece Rural, destinado a escuelas **uni**, **bi** y **tridocentes**, y una serie de otros programas, que introducen el criterio de discriminación positiva para otor-

gar distintos beneficios a los establecimientos escolares de mayor vulnerabilidad, como por ejemplo: Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME, Enlaces, incorporación a la Jornada Escolar Completa Diurna, Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, SNED, entre otros.

2.3. EFECTOS EN LA REFORMA EDUCACIONAL

ENRIQUECIMIENTO DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

En la tradición de la educación chilena existía una importante política de textos, a través de la cual se entregaban anualmente textos escolares a todos los alumnos de enseñanza básica. Durante la década de los 80, esta política restringió la entrega a una parte de la población escolar.

Basado en los datos arrojados por numerosas investigaciones que demostraban la importancia de contar con materiales de apoyo al proceso educativo, el Programa de las 900 Escuelas dispuso la entrega de libros de texto para todos los niños, y con un uso exclusivo, lo que permitía llevar el texto al hogar y manipularlo sin restricciones.

Como complemento del texto escolar se incorporó la biblioteca de aula, consistente en una colección de 40 libros de gran calidad y diversidad, causando gran impacto en el sistema y cambiando el enfoque de la lectura y del uso de libros en las actividades cotidianas del niño. Concretamente, se **incentivó** al niño a leer por placer y no por obligación y se rompió **con** la idea de que los textos deben estar en una sala especial, incentivando su uso cotidiano y permanente en el aula.

Las bibliotecas de aula son hoy una realidad en todos los establecimientos de educación básica del país y el Ministerio de Educación mantiene

10 Así lo concluye una evaluación realizada por el CIDE en 1991, confirmada por otra evaluación realizada por UNESCO en 1992. (En: MINEDUC, Chile, Antecedentes para la Evaluación de Medio Término, Banco Mundial, documento no publicado, Santiago, 1996).

una política de reposición para asegurar un mínimo permanente de libros en cada aula.

Lo mismo ha ocurrido con los materiales didácticos que apoyan las actividades de aprendizaje del primer ciclo básico, especialmente en lenguaje y matemáticas, introducidos inicialmente en las escuelas del programa.

NUEVO MARCO CURRICULAR

El Programa de las 900 Escuelas impulsa cambios pedagógicos a través de sus materiales educativos y de los Talleres de Profesores tendientes a la experimentación de nuevas metodologías para lograr aprendizajes más pertinentes y significativos. Sin formalizar cambios curriculares, el Programa **impacta** en el "*curriculum* oculto" de la escuela; los docentes establecen nuevas formas de acercarse al conocimiento y definen nuevos contenidos en función de los intereses de sus alumnos.

La propuesta pedagógica desarrollada en el Programa, pone el acento en la capacidad que todos los niños tienen para aprender, en la capacidad profesional de los docentes y en el compromiso de la comunidad para apoyar los aprendizajes de los alumnos. Propone para ello ciertos **principios** pedagógicos que se plasman en las propuestas de lenguaje, matemática y socio-afectiva de los Talleres de Aprendizaje, como son: el desarrollo de contenidos significativos y contextualizados; la participación de los alumnos en la construcción de sus **saberes**; la creación de situaciones estimulantes y problemáticas que impulsen al alumno a desarrollar formas de pensamiento divergente, la creatividad y la búsqueda de soluciones; el trabajo **interactivo** y cooperativo que **incentive** en el alumno el pensamiento lógico; el desarrollo de un espíritu crítico y reflexivo y de valores **tales** como la solidaridad, la tolerancia y la justicia.

Estos mismos principios pedagógicos orientan el nuevo marco **curricular** que actualmente abarca los primeros cinco años del nivel de educa-

ción básica. La propuesta desarrollada e implementada en los establecimientos del Programa de las 900 Escuelas nutre la discusión de los especialistas que diseñan los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación y sirve como una suerte de experimentación de los mismos en un número importante de unidades educativas. Para los docentes que han participado en el Programa, el cambio **curricular** legitima los procesos pedagógicos que ellos han venido impulsando, sintiéndose en alguna medida pioneros de la reforma curricular.

TIEMPO PARA EL INTERCAMBIO PEDAGÓGICO ENTRE PROFESORES

Los Talleres de Profesores constituyen un elemento clave para el cambio pedagógico que impulsa el Programa. Se establece entre los docentes un espacio de conversación sobre sus prácticas en el aula, se intercambian problemas y logros cotidianos del ejercicio docente, se desarrollan proyectos comunes, lo cual va produciendo un conocimiento práctico de gran utilidad para el trabajo educativo y que fortalece el desarrollo profesional de los docentes.

La generación de estos equipos profesionales en la unidad educativa, potencia el sentido de pertenencia y compromiso con la tarea, a la vez que apoya los procesos de apropiación de la propuesta pedagógica. Contar con este tiempo de manera regular es fundamental para la consolidación de los procesos de cambio pedagógico y de reforma en que está empeñado el país.

A partir de la extensión de la jornada escolar, que significa un importante incremento del tiempo escolar de los alumnos, se incorpora también en el sistema educativo un tiempo para el trabajo en equipo de los docentes. Para ello se fija por ley, dentro de sus actividades regulares, la incorporación de dos horas semanales de trabajo técnico de los profesores en todos los establecimientos educacionales que funcionan en jornada completa.

EXTENSIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR

Las acciones desarrolladas por los Talleres de Aprendizaje, constituyen la primera iniciativa del sistema escolar tendiente a ampliar los tiempos de los alumnos que presentan mayores dificultades educativas. Como se sabe, estos talleres persiguen reforzar la enseñanza escolar y, simultáneamente, elevar la autoestima y favorecer la sociabilidad y creatividad de los niños.

Los Talleres de Aprendizaje generan un espacio adicional de tiempo, donde los niños pueden desarrollar actividades lúdicas, cognitivas y sociales, que vienen a reforzar y complementar las actividades desarrolladas en las asignaturas.

La extensión de la jornada escolar se inicia en el Programa, a través de los Talleres de Aprendizaje como actividad destinada a los grupos más vulnerables y en situación de riesgo educativo. A partir de 1997, todos los establecimientos se incorporan en forma progresiva a la jornada completa, lo que implica el aumento de ocho horas pedagógicas semanales en el caso de la educación básica y de seis horas, en educación media. La ampliación del tiempo escolar da la oportunidad a los establecimientos escolares para la realización de actividades complementarias al plan de estudio, que refuerzan los aprendizajes escolares y desarrollan otras áreas de interés de los alumnos.

3. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ESTRATEGIA DEL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS

3.1. PRINCIPALES FORTALEZAS

INCORPORACIÓN DEL P-900 EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Tal vez una de las decisiones más acertadas fue la incorporación del sistema de supervisión téc-

nico-pedagógica a la ejecución del Programa. Tal medida significó, por una parte, cambiar el papel de la supervisión fuertemente centrado en la regulación de la normativa y en los aspectos administrativos de las instituciones escolares. El Programa de las 900 Escuelas fue el primero en generar un espacio para la asesoría técnica sistemática a las escuelas más vulnerables. Lo anterior fue reconocido por los supervisores, quienes se comprometieron decididamente con el programa, ya que éste les proveyó de contenidos técnicos para su ejercicio profesional.

El Programa ha llegado a institucionalizarse en el sistema a través de la incorporación del principio de la discriminación positiva como un principio rector de la política educativa cuyo norte es, como sabemos, el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar. De este modo, el Programa de las 900 Escuelas ha llegado a convertirse en una unidad técnica del Ministerio de Educación y se está pensando que su función no sólo sea la de ocuparse de este conjunto de establecimientos escolares de peores rendimientos, sino también de velar para que el criterio de discriminación positiva se incorpore en el resto de las políticas educativas.

UNA ESTRATEGIA IN CRESCENDO: DEL AULA A LA ESCUELA, DE LA ESCUELA AL SISTEMA

La estrategia inicial del Programa tenía un fuerte énfasis puesto en el aprendizaje cognitivo y socio-afectivo de los niños. De allí que las acciones estuvieran centradas en producir material educativo para docentes y niños, en el perfeccionamiento docente a través de los Talleres de Profesores en servicio, y de los Talleres de Aprendizaje como una estrategia de reforzamiento de la autoestima y del desarrollo socioafectivo en aquellos alumnos y alumnas de mayor riesgo educativo. El Programa, junto con la implementación de estas líneas de acción, desarrolló un conjunto de estudios evaluativos que permitieron el monitoreo permanente de sus resultados. De este modo, se detectó que para mejorar

los aprendizajes de los niños y niñas no sólo se requería del cambio en las prácticas docentes, sino también de los directivos. Se observaba una estructura bastante jerárquica e incluso autoritaria en estas instituciones escolares, lo que hacía que el peso de los directivos fuera determinante para poder llevar a efecto el mejoramiento educativo. Se hizo entonces necesario poner la mirada en aspectos de la gestión escolar, principalmente, en la gestión directiva. Se propuso, entonces una línea de trabajo hacia los directivos de los establecimientos educacionales, impulsando los Equipos de Gestión Escolar y Comunal, cuyo propósito era avanzar hacia una gestión proactiva, participativa y al servicio del aprendizaje y el mejoramiento de la calidad de la educación. Ultimamente, la estrategia del Programa de las 900 Escuelas ha seguido enriqueciéndose con una nueva línea de acción denominada Fortalecimiento de la Relación Familia-Escuela, legitimando el papel de un actor tan trascendental para la educación de los niños como son las familias, y entregando contenidos y orientación a las acciones habituales que la escuela desarrolla con los padres y apoderados, con la perspectiva de generar una relación de alianza y cooperación entre familias y escuela.

Lo que vale destacar aquí es la práctica permanente de evaluación como parte de la estrategia que ha permitido ir introduciendo nuevos componentes y acciones en el diseño del Programa, considerando las distintas variables que influyen en el aprendizaje de los niños, fin último del apoyo educativo a las escuelas.

Esta estrategia *in crescendo* ha llevado también a cambios importantes en la implementación y operación del Programa en el sistema educativo. Los supervisores técnico-pedagógicos que durante los primeros años se dedicaban exclusivamente a desarrollar los Talleres de Perfeccionamiento Docente y a capacitar a los monitores de los Talleres de Aprendizaje, actualmente han debido ampliar su función asesorando a la escuela de acuerdo con sus distintas necesidades, aunque manteniendo las líneas ejes del Progra-

ma (Talleres de Profesores, Talleres de Aprendizaje, Equipos de Gestión Escolar y Familia-Escuela). De esta manera, el supervisor trabaja actualmente dando un apoyo integral al establecimiento escolar y procurando resolver, con su comunidad educativa, los problemas emergentes, especialmente los relacionados con la apropiación de la Reforma Educacional en curso. Por otra parte, las escuelas entran voluntariamente al Programa por tres años con una carta-compromiso firmada previamente por el sostenedor, el director del establecimiento y el director provincial del Ministerio de Educación. Uno de los compromisos consiste en que la escuela recibirá el apoyo permanente de un supervisor que se hará responsable del establecimiento durante los tres años.

LA CONSTRUCCIÓN EN LA ACCIÓN DE UN NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO

Tal vez el aporte más importante del Programa de las 900 Escuelas sea haber generado un nuevo enfoque pedagógico a partir de la acción directa con los establecimientos escolares de mayor vulnerabilidad social y educativa. Se trata de una propuesta que se construye en la acción, la reflexión y vuelta a la acción de los distintos equipos de trabajo del nivel provincial, regional y central, lo que produce un conocimiento pedagógico anclado en la realidad y pertinente a ella. Intentamos abordar aquí algunos de los ejes de la propuesta pedagógica —en construcción— que parecen más nítidos y que, a nuestro juicio, han ido irradiándose lentamente en los establecimientos del Programa de las 900 Escuelas así como en el sistema educativo:

1) Una pedagogía diferenciada: todos los niños pueden aprender

Esta afirmación cambia de manera radical las concepciones que se tenían de la enseñanza y del aprendizaje, de la función docente y de la institución escolar. Se postula que es responsabilidad del docente y de la escuela el aprendizaje de todos los niños para lo cual se propone el enfoque de las necesidades educativas especia-

les, que concibe una población escolar heterogénea que la escuela debe asumir y por tanto, la necesidad de una pedagogía diferenciada. Lo anterior conlleva cambios profundos que implican un traslado del foco de la enseñanza del profesor al aprendizaje del niño y tiene incidencias importantes en cuanto a las metodologías de enseñanza, a las concepciones y formas de evaluación, así como a prácticas habituales de la institución escolar como la repitencia. En efecto, se trata de incentivar metodologías de trabajo activas y grupales donde todos los niños sean "visibles" para el maestro y tengan oportunidades efectivas de aprender. Así mismo, se trata de cambiar las concepciones y modalidades de evaluación, colocando el eje en la evaluación como retroalimentación para determinar el estado del aprendizaje de los alumnos y las estrategias para hacer progresar dichos aprendizajes.

2) Una pedagogía contextualizada: la valoración de la cultura del niño, su familia y su comunidad

La idea fuerte aquí es, que los aprendizajes se construyen sobre un andamiaje ya existente en las estructuras cognitivas y afectivas de los niños que provienen de una cultura determinada por una familia, una comunidad local y una historia personal y comunitaria. Por tanto, el conocimiento de la cultura del niño, su familia y su comunidad son imprescindibles, así como la valoración y respeto por esa cultura. No podrá haber integración verdadera y sustentable de nuevos conocimientos, competencias y actitudes sin partir de estos conocimientos y experiencias previas. De allí que la estrategia contemple, desde sus inicios, esta conexión con la comunidad a través de los monitores TAP, y plantee con fuerza la necesidad del respeto, valoración y diálogo entre la escuela y las familias de los niños y niñas. La escuela se debe a su comunidad, tal como ella es; sin esta apertura, difícilmente se producirá la alianza necesaria, el anclaje que permitirá ampliar y hacer avanzar los conocimientos de los niños.

3) Una pedagogía activa: la acción como fuente de aprendizaje

Sustentado en los avances de las ciencias cognitivas que señalan la importancia de la actividad y participación en el aprendizaje, el Programa de las 900 Escuelas ha planteado un sinnúmero de situaciones didácticas en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, basadas en la actividad del alumno. La metodología de proyectos de curso, la manipulación de material didáctico, el uso de material auténtico (billetes, prensa, avisos), la resolución de problemas, la utilización de la calculadora, son algunas de las metodologías privilegiadas que tienen como fondo el desarrollo de aprendizajes que tengan más significación para los alumnos y, por otra parte, la generación de competencias de base para seguir aprendiendo (producción de textos, lectura comprensiva, resolución de problemas, cálculo mental, entre otras).

4) Una pedagogía interactiva: aprendizaje grupal, trabajo en equipo

La idea del trabajo corporativo entre alumnos, docentes y directivos es central y se manifiesta en diversos niveles: en el aula se promueve el trabajo en grupo y para ello la reestructuración del espacio educativo, así como la realización de tareas de investigación o proyectos de acción colectiva. Tras esta opción está la inspiración en teorías tales como el trabajo cooperativo, la mediación y la zona de desarrollo próximo, y la teoría del conflicto socio-cognitivo, las cuales tienen en común el postulado de que el aprendizaje es también social y que las relaciones de cooperación o conflicto entre pares o entre adultos y alumnos es altamente productiva en determinadas situaciones de aprendizaje.

Algunas ideas-fuerza de este enfoque se han transferido también a las estrategias de perfeccionamiento docente y de gestión directiva. El Programa de las 900 escuelas ha hecho especial énfasis en el trabajo de equipo entre docentes a través de la estrategia del Taller de Profesores y del intercambio de experiencias exitosas entre

establecimientos (interescolares). Así mismo, ha propuesto la conformación de equipos de gestión escolar cuyo propósito esencial es ampliar la participación en la toma de decisiones extendiéndola al conjunto de los estamentos de la comunidad educativa.

3.2. PRINCIPALES DEBILIDADES

Si bien el mayor incremento del SIMCE se produce en las escuelas de más bajos resultados y en las escuelas rurales multigrado, como efecto de los programas focalizados P-900 y Programa Básica Rural, persisten importantes desigualdades si se considera la totalidad del sistema educativo (incluyendo los establecimientos pagados). Tomando los resultados SIMCE 1996 para cuarto grado básico en lenguaje y matemáticas, podemos observar una diferencia promedio de 39 puntos entre el decil más alto y el más bajo.

Pareciera entonces que las políticas de discriminación positiva llevadas adelante desde 1990 no hubiesen sido suficientes. Nos referimos a algunas variables de tipo estructural que estarían afectando el mejoramiento de los establecimientos escolares apoyados por el Programa de las 900 escuelas y, por tanto, incidiendo en el mantenimiento de **inequidades** importantes en el sistema educativo.

SISTEMA DE FINANCIAMIENTO¹¹

El sistema de subvención estatal por asistencia media por alumno muestra severas implicaciones para la equidad en educación. La **subvención** se otorga en función de una dimensión formal del servicio educativo (asistencia a clases), desentendiéndose de lo sustantivo de este servicio: la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos. Por otra parte, aunque el sistema de subvenciones incorpora algunas di-

ferencias para atender a poblaciones diversas (ruralidad, educación especial), ello es insuficiente, resultando un sistema marcadamente homogéneo para realidades de poblaciones o localidades muy heterogéneas. Así mismo, un mecanismo de financiamiento que genera ingresos variables a los sostenedores educacionales (según la asistencia de los alumnos) es **incompatible** con una administración escolar que posee una estructura de costos fija (dada básicamente por el costo del personal docente). Esto genera problemas de gestión financiera y recursos humanos difíciles de resolver. Por último, el sistema de subvenciones perjudica a quienes trabajan en los contextos socioeconómicos más necesitados y cuyos alumnos tienen necesidades de mayor apoyo, como es el caso de los establecimientos escolares apoyados por el Programa de las 900 Escuelas.

Los criterios de discriminación positiva que orientan la distribución de recursos financieros y humanos deben incorporarse con equidad. En este mismo sentido, se hace indispensable, además, contar con políticas complementarias de financiamiento tales como incentivos económicos especiales para los docentes y directivos que se **desempeñan** en estas escuelas de alta complejidad pedagógica y social y, eventualmente, de subsidios a la familia a través de becas de estudio u otros beneficios que aseguren la continuidad de los alumnos en el sistema escolar.

EFFECTOS NEGATIVOS DEL SIMCE

Los resultados del SIMCE, que son publicados por la prensa y entregados a cada establecimiento escolar, producen un claro efecto negativo desde el punto de vista de la equidad. El prestigio de los establecimientos educacionales depende en gran medida de estos resultados, por lo cual tienden a producirse discriminaciones hacia los **niños** de peores rendimientos, que son

11 Para el desarrollo de este punto hemos seguido varios de los argumentos planteados en: Bellei, C. y Pérez, L.M. edit. (1999): "Financiamiento de la educación: implicancias sobre la equidad". Ciclo de debates: desafíos de la política educacional. UNICEF, Santiago.

instados a dejar estas escuelas. Los alumnos expulsados o segregados terminan siendo acogidos por los establecimientos de menor prestigio, produciéndose una mayor concentración de niños pobres y con peores rendimientos en una misma franja de escuelas, por lo general aquellas ubicadas en las poblaciones marginales de los grandes centros urbanos del país. Por lo anterior, es imprescindible asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, evitando discriminaciones de cualquier tipo sean éstas por rendimiento, conducta o aspectos formales,

INSUFICIENCIAS EN LA FUNCIÓN REGULADORA DELESTADO

Se constatan, además, otras condiciones institucionales que atentan contra el despegue de los establecimientos escolares atendidos por el Programa de las 900 Escuelas, como por ejemplo la alta rotación de docentes, directivos y alumnos; el importante número de horas no trabajadas por licencias médicas y la carencia de profesores sustitutos.

Bajo esta perspectiva, es fundamental avanzar hacia una alianza con los sostenedores municipales y particulares para que asuman la discriminación positiva como una estrategia que ayude a paliar la segregación del sistema educativo y generen en sus comunas un apoyo mayor a los establecimientos que trabajan en condiciones de mayor dificultad: estabilidad laboral y calidad de los equipos docentes, más recursos técnicos e incentivos materiales y económicos para docentes y directivos, más regulación y exigencia en virtud de metas y estándares concordados con los mismos establecimientos y, por último, generación de condiciones para que los equipos directivos puedan realmente gestionar su establecimiento (control y manejo de recursos ma-

teriales y financieros, selección y evaluación del personal a su cargo, planificación efectiva, etc.).

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

1) La política de discriminación positiva iniciada por el Programa de las 900 Escuelas y asumida posteriormente por el Ministerio de Educación, tiene dos tipos de resultados de alto interés, El primero es directo: el mejoramiento en un 20 por ciento entre 1988 y 1996, en las escuelas participantes, de sus resultados SIMCE, superando, en más del doble, a las demás escuelas subvencionadas. El segundo es indirecto: al estar el sistema de supervisión trabajando de manera sistemática y en profundidad con los establecimientos escolares, se han podido desarrollar innovaciones que se irradian posteriormente sobre el conjunto del sistema y que han sido la base de varios de los componentes de la actual reforma educacional.¹²

Lo anterior demuestra que la implementación de un programa de mejoramiento educativo, con un apoyo técnico externo liviano, ha tenido un efecto importante en más de un 70 por ciento de los establecimientos escolares que participan en el Programa de las 900 Escuelas, lo que reafirma la necesidad de mejorar y afianzar el sistema de supervisión del Ministerio de Educación.

2) El tiempo que dura el cambio y el mejoramiento de estos establecimientos escolares que trabajan en sectores de pobreza es largo: existen resistencias y altibajos, que podrían estar determinados por las condiciones estructurales antes mencionadas, pero también por la propuesta educativa del Programa, que contradice aspectos profundos de la cultura escolar caracterizada por relaciones verticales y jerárquicas, por un trabajo aislado y poco colaborativo entre los docentes, por una gestión directiva burocrática

12 A título de ejemplo podemos citar: el tiempo sistemático para reuniones técnicas de profesores iniciado por el P-900 y por el Mece Rural y que hoy se ha introducido en la ley de Jornada Escolar Completa, así como los nuevos enfoques curriculares impulsados por estos programas en lo que se refiere a tipo de contenidos, metodologías y formas de evaluación, y que han sido luego la base de la reforma curricular en curso.

y administrativa, y por una tendencia al hermetismo frente a la cultura de la comunidad, que no se comprende y sobretodo se teme. Se trata de un cambio cultural profundo tanto en lo pedagógico, en las relaciones humanas, como en las concepciones de gestión, que se producirán lentamente, a la par de los cambios sociales y culturales provocados, entre otras razones, por una modernización acelerada y por un progresivo y complejo proceso de democratización que vive el país durante la última década.

3) Se constata como esencial, la **corresponsabilidad** y la voluntad de la escuela para lograr un mejoramiento. Se requiere de compromisos mutuos, de metas concordadas por toda la comunidad educativa y de una evaluación continua de esas metas. Los programas o innovaciones que “caen” desde arriba o “llegan” desde fuera sin aprovechar las potencialidades de la escuela, no tienen resultados perdurables en el tiempo y se convierten en intervenciones externas y burocráticas. En esta perspectiva, es fundamental persistir en la estrategia de las “cartas-compromiso” y de los “planes anuales de acción” concordados entre el establecimiento educacional, el sostenedor municipal o particular y los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación, que viene impulsando el P-900 desde hace unos años.

4) A pesar de los esfuerzos realizados a nivel nacional, persisten importantes desigualdades si se considera la totalidad del sistema educativo. Parecería, entonces, que las políticas de discriminación “positiva” llevadas adelante desde 1990 no hubieran sido suficientes. Variables estructurales como el financiamiento, la gestión de los departamentos municipales de educación o las condiciones contractuales de los docentes en las comunas más pobres parecen estar interfiriendo seriamente en las políticas de **focalización** que hasta la fecha han centrado su apoyo principalmente en aspectos técnico-pedagógicos.

Se constatan, además, otras condiciones institucionales que atentan contra el despegue de estos establecimientos escolares, como por ejemplo: alta rotación de docentes, directivos y alumnos; importante número de horas no trabajadas por licencias médicas y carencia de profesores sustitutos; y, por último, problemas sociales propios de la **extrema** pobreza, que dificultan las relaciones entre profesores y alumnos, y las relaciones de la escuela con la comunidad.

Es imprescindible pensar en futuras políticas complementarias a las actuales, que tiendan a mejorar el financiamiento de la educación en las comunas **de menores** ingresos; **idear una** política de verdaderos incentivos a profesores que deseen trabajar en este tipo de escuelas para que éstas **den un servicio educativo de calidad a** comunidades de mayor vulnerabilidad social; generar condiciones para que los equipos directivos puedan gestionar su establecimiento (**control y manejo de recursos materiales y financieros, selección y evaluación del personal a su cargo, planificación efectiva, etc.**) y determinar mecanismos de control del Estado hacia las instituciones o particulares que administran la educación municipal y particular subvencionada.

BIBLIOGRAFÍA

- Bellei, C. y Pérez, L.M. (1999): "Financiamiento de la educación: implicancias sobre la equidad". Ciclo de debates: desafíos de la política educacional. UNICEF, Santiago.
- Cardemil C. y otros. (1994): "Los Talleres de Aprendizaje. Evaluación de lo no-formal en el Programa de las 900 Escuelas". En: **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**, ASDI, AGCI, CIDE, Santiago.
- Cox, Cristián y Pablo González, (1997): "Políticas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar en la década de los años 90". En: **160 años de educación pública**, Ministerio de Educación, Santiago.
- Filp, J. (1994): "Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P-900". En: **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**, ASDI, AGCI, CIDE, Santiago.
- García-Huidobro, J.E. (1994): "Positive discrimination in education: its justification and a Chilean example". En: **International Review of Education 40 (3-5):209-221**, Hamburgo.
- García-Huidobro, J.E. y Jara C., (1994): "El Programa de las 900 Escuelas". En: **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**, ASDI, AGCI, CIDE, Santiago.
- García-Huidobro, J.E. y Sotomayor, C. (1999): "Institucionalización de un programa de apoyo a establecimientos escolares de vulnerabilidad educativa: el caso del Programa de las 900 Escuelas en Chile", documento no publicado, IIPE.
- Larraín, T. (1998): **La gestión educativa en la escuela básica focalizada**, documento preliminar, Santiago.
- Lavín, S., Aguad, A.M., Inostroza, G. y Lazo, M.C. (1997): **Informe final de evaluación. Programa de mejoramiento de la Calidad de las Escuelas de Sectores Pobres (P-900)**, Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos, Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales, Santiago.
- Ministerio de Educación, Chile (1997): **Programa de Mejoramiento de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres**. Informe de Término, Banco Mundial, documento no publicado, Santiago.
- Ministerio de Educación, Chile. (1996): **Programa de Mejoramiento de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres**. Antecedentes para la Evaluación de Medio Término, Banco Mundial, documento no publicado, Santiago.
- Ministerio de Educación, Chile. (1997): **Programa de las 900 Escuelas. Orientaciones 1997**, documento interno, Santiago.
- Ministerio de Educación, Chile. (1998) **Programa de las 900 Escuelas. Proceso de ingreso 1998**, Santiago.
- Ministerio de Educación, Chile. (1998): **Programa de las 900 Escuelas. Orientaciones 1998**, documento interno, Santiago.
- Peirano, C. y Mc Meekin, R. (1994): "Gastos y costos del P-900". En: **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**, ASDI, AGCI, CIDE, Santiago.
- PUC, CIDE, (1998): **Evaluación de materiales educativos en escuelas básicas participantes en el programa de las 900 Escuelas del Ministerio de Educación**. Informe final, Santiago.
- Undurraga, C. (1994): "Pedagogía y gestión. Informe de evaluación del Programa de las 900 Escuelas". En: **Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación**, ASDI, AGCI, CIDE, Santiago.
- Sotomayor, C. (1999): "Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres (P-900)". En García-Huidobro ed. **La Reforma educacional** chilena. Editorial Popular, Madrid.

ESCUELA NUEVA

VICKY COLBERT DE ARBOLEDA
Fundación Educativa Volvamos a la Gente
Colombia

Credenciales

Socióloga de la Pontificia Universidad Javeriana, tiene dos maestrías: una en sociología de la educación de la Universidad de Stanford, en California, Estados Unidos, y otra en educación comparativa internacional de la misma universidad estadounidense.

Ha sido docente y decana universitaria, ha trabajado con la universidad a distancia, ha sido consultora nacional, regional e internacional en temas educativos principalmente del Ministerio de Educación Nacional, UNICEF y el Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial, entre otros organismos. Fue co-fundadora, coautora y primera directora del proyecto de Escuela Nueva en Colombia, desde 1975. Actualmente es la directora de la fundación educativa Volvamos a la Gente, a través de la cual continúa desarrollando el programa de Escuela Nueva.

Tiene seis publicaciones y pertenece a los consejos directivos de varias ong's nacionales e internacionales.

Calle 39ª # 22-57
Santafé de Bogotá, Colombia
Tel: (57-1) 245 2712 -268 7748
Fax: (57-1) 245 20 41
e-mail: volvamos@iname.com

Resumen

Escuela Nueva es un sistema de educación que integra estrategias curriculares, de formación docente, comunitarias y administrativas con el fin de ofrecer la primaria completa e introducir un mejoramiento cualitativo en escuelas de bajos recursos económicos, prioritariamente en escuelas rurales multigrado. Nació en 1975 inspirado en el movimiento pedagógico y cultural que definió la teoría moderna de aprendizaje cooperativo, personalizado y comprensivo.

El componente curricular incluye textos interactivos o guías de aprendizaje para alumnos, rincones de aprendizaje, biblioteca aula y gobierno estudiantil. El comunitario busca integrar a todos los miembros de la comunidad (incluidos los padres) a las actividades escolares, para el beneficio mutuo, y el componente de capacitación básica y seguimiento en servicio para la organización de la escuela multigrado consiste en utilizar y aplicar los elementos curriculares en la Escuela Nueva. Las escuelas demostrativas permiten que los docentes tengan referentes concretos para promover nuevos comportamientos y actitudes hacia las prácticas pedagógicas que se proponen. A través de talleres de seguimiento, llamados microcentros, equivalentes a los círculos de calidad en las empresas, los docentes interactúan y aprenden de otros profesores con más experiencia, reflexionando sobre sus propias prácticas y resolviendo problemas concretos.

En el ámbito nacional, el programa de Escuela Nueva logró que Colombia ofreciera la primaria completa en escuelas rurales con uno a dos maestros; que elevara la calidad de la educación; que promoviera, por parte del Estado, la

entrega gratuita de textos y bibliotecas a las escuelas rurales; que propiciara un espacio de participación horizontal para la capacitación y seguimiento de los maestros rurales a través de la creación de los microcentros e inspirara la creación de consejos estudiantiles y gobiernos escolares.

En el contexto internacional, la experiencia fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las tres más sobresalientes en los países en desarrollo, por haber demostrado éxito a escala nacional, a partir de una iniciativa local. Está considerada por organismos internacionales como Unesco, Unicef, OEA, AID y BID, como una de las innovaciones educativas más importantes de los últimos años y un modelo para otros países en desarrollo. Más de una decena de países latinoamericanos están desarrollando adaptaciones de Escuela Nueva con la asesoría de profesionales colombianos.

Creo firmemente en los procesos que se inician de abajo hacia arriba, y por eso creo en la experiencia colombiana de Escuela Nueva, que compartiré hoy con ustedes, la cual incluye algunas reflexiones, algunas lecciones aprendidas, y las proyecciones a futuro, entre las cuales se destaca el hecho que actualmente está sirviendo de modelo para su adaptación en la zona urbana marginal de Bogotá.

Escuela Nueva es reconocida internacionalmente por sus resultados científicos, lo cual a veces se desconoce en el país; se trata de una experiencia adelantada por maestros colombianos, que de alguna manera está generando nuevos espacios y acciones en el Distrito de Bogotá.

Como trabajé diez años en América Latina, empezaré por compartir con ustedes mi visión de lo que está pasando en la región. Creo que siempre es útil vemos dentro de la dimensión internacional, para entendernos mejor a nivel local.

Latinoamérica ha avanzado en el acceso a la educación. Se trata de una región con uno de los problemas más serios en el mundo: el fracaso escolar. Centro América todavía tiene problemas de acceso en un 75 por ciento, pero los problemas serios en este aspecto están en las zonas rurales, distantes y en poblaciones indígenas. En este momento la mitad de los alumnos de América Latina cumplen con el 50 por ciento del currículum oficial en todos los países, lo que indica que algo está pasando. Pero lo más grave es que cuando llegan a cuarto grado, más de la mitad de los alumnos no entienden lo que leen. Y cuando la gente no entiende lo que lee al llegar a cuarto de primaria, uno se pregunta qué desarrollo social, qué desarrollo económico, qué globalización, qué competitividad y qué democracia puede haber.

La eficiencia del sistema en América Latina tiene un costo muy alto: el 20 por ciento de los estudiantes entra tarde; el 42 por ciento repite el primer grado, y el 30 por ciento repite el segundo. Cuando ocho de diez estudiantes permanecen siete años en la escuela, siendo el

promedio de escolaridad cuatro años, esto tiene un costo: según los ministerios de Hacienda, los repitentes de América Latina cuestan tres mil millones de dólares al año.

En cuanto a la equidad de género, al comparar América Latina con otras regiones esto no es tan grave como creemos. Quizá el Caribe inglés tiene problemas serios de género porque los niños están en peores condiciones que las niñas. También en las zonas indígenas y en las poblaciones distantes hay problemas de equidad de género.

Pasemos ahora al Distrito. De acuerdo con las evaluaciones de Saber y Saberes y Competencias, cien mil niños entre 5 y 17 años, de los estratos 1 y 2 no tienen acceso a la educación. Una cuarta parte de los estudiantes de escuelas estatales en Bogotá y una sexta parte de los estudiantes de centros privados, no culminó exitosamente sus estudios en el grado en el que se matriculó; sólo el 40 por ciento de los estudiantes alcanzó los niveles esperados de logro, tanto en el manejo de la lengua materna, como en matemáticas.

Por lo general se trata de niños con problemas afectivos producto del maltrato, abandonados, desplazados por la violencia, con heterogeneidad cultural, lo que significa distintos ritmos de aprendizaje en el aula. Y aquí es donde comienza a preguntar: ¿las universidades están manejando este punto de heterogeneidad propio de las aulas? Este es el punto crítico, y luego, por supuesto, no se les reconocen sus valores y talentos específicos.

Las políticas educativas distritales se resumen en tres palabras claves: equidad, calidad y efi-

ciencia. Creo que en este momento el Distrito Capital está realmente tomando una decisión política y unas acciones supremamente sólidas con respecto a toda esta problemática de la pobreza, de la infancia y de la niñez en Bogotá.

Como primera conclusión vemos que lo que está pasando en el Distrito es muy semejante a lo que sucede en toda Latinoamérica. La frase que nos caracteriza es: fracaso escolar.

¿Cuáles son las causas de esa repitencia? Están relacionadas con la escuela y con el aula:

- Es poco el tiempo asignado en primer grado a actividades de aprestamiento en destrezas básicas para lecto-escritura y cálculo elemental. De acuerdo con un estudio del BID la primera decisión política que se debe tomar en toda América Latina es destinar a los mejores maestros para el primer año.
- El choque cultural entre la familia y la escuela, principalmente si se trata de grupos indígenas.
- Los métodos tradicionales son pasivos y memorísticos.
- La carencia de textos y materiales educativos apropiados.
- Calendarios y sistemas de promoción y evaluación rígidos.
- Poco tiempo dedicado al aprendizaje efectivo.
- Un currículo sobrecargado y poco pertinente.
- La capacitación de los maestros es poco efectiva.
- El traslado permanente de docentes a zonas urbanas.

Por otro lado existen problemas administrativos en el sistema educativo:

- Inexistencia de mecanismos de información, gestión, monitoreo y supervisión a nivel local.
- Carencia de estrategias de participación de otros actores de la sociedad civil.

¿Cómo son esos niños? Tienen deficiencias nutricionales y por lo tanto en su desarrollo psico-social; tienen problemas de salud y falta de disposición y apoyo para el aprendizaje. Se sabe que lo que no se ha hecho en los primeros seis

años de vida, y ahora se dice en los primeros tres, es **remedial** y más costoso.

La repitencia genera consecuencias, como la heterogeneidad en las edades de los alumnos, o sea los diferentes ritmos de aprendizaje en las aulas, lo cual dificulta el aprendizaje, principalmente cuando se utilizan métodos tradicionales de enseñanza.

Cuando trabajé en UNICEF hacíamos énfasis en cinco estrategias amplias: hacer que las escuelas funcionaran más efectivamente; mejorar la historia del niño antes de llegar a la escuela, es decir, su capacidad de aprender; diseñar y promover programas flexibles y abiertos para niños y jóvenes por fuera de la escuela; generar mecanismos de gestión local, de **planeación** y monitoreo; y estimular la demanda, porque el que no estimula la demanda no puede mejorar la oferta.

Hablemos de la primera, de cómo hacer que las escuelas funcionen, y para ello entraré a mirar lo que nos dicen las reformas educativas en América Latina, basados en una síntesis de los estudios de UNESCO, UNICEF, OEA, Banco Mundial y BID.

En primer lugar nos recuerdan que hay que comenzara hablar de un nuevo paradigma educativo en América Latina. La Conferencia Mundial de Educación, que se llevó a cabo en 1990, hizo énfasis en las **necesidades básicas de aprendizaje**, en **mejorar la calidad de la educación**, lo cual es más fácil de lo que imaginamos, y **buscar objetivos muy modestos**.

Los objetivos hacen alusión a que los alumnos aprendan a leer y entiendan lo que leen, que puedan comunicarse en forma escrita, manejar las operaciones de aritmética elemental, que practiquen comportamientos democráticos en el aula, aprendan y observen de su propia realidad y que resuelvan problemas de la vida diaria. Hasta tanto no consigamos estos objetivos no podremos hablar de desarrollo económico, social, democracia, globalización, ni competitividad.

¿Qué nos están diciendo las reformas de América Latina?

1. No es suficiente hacer énfasis sólo en la expansión de los sistemas educativos actuales. "No se puede seguir ofreciendo más de lo mismo".
2. Ninguno de los estudios comparativos sobre reformas educativas presentadas desde los niveles centrales está respondiendo a las necesidades de las escuelas, ni está solucionando los graves problemas de las escuelas de escasos recursos.
3. Se debe tomar a la escuela como unidad fundamental de cambio. Es necesario realizar cambios en las prácticas pedagógicas en el aula.
4. El mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula requiere de **una** revisión profunda de la educación básica, a la luz de un nuevo paradigma educativo, el cual centra al niño como sujeto activo, participativo, que construye su propio proceso de aprendizaje.

Nada de esto es nuevo. Lo está diciendo el constructivismo actualmente, pero ya lo habían dicho María Montessori y John Dewey hace 100 años. Lo nuevo es ponerlo en la práctica en las escuelas de bajos recursos económicos.

En diversas reuniones de ministros de educación (Quito, Ecuador, Jamaica, etc.) se plantea el tema con fuerza y se insiste en la necesidad de una reforma educativa que realmente supere el modelo frontal tradicional de educación. Esa escuela tradicional, afirman, donde un profesor enseña a un alumno promedio, limita la posibilidad de aprender y dar respuesta a la heterogeneidad de edades. Dicen también, que los elementos innovadores tienen que basarse en métodos renovados, en el aprendizaje grupal, cooperativo y personalizado. Finalmente, insisten en que la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje requieren de un nuevo paradigma. Para ello es necesario contar con herramientas esenciales que permitan ofrecer un adecuado aprendizaje y los contenidos básicos del mismo.

¿Qué significa mejorar la calidad? Se trata de un cambio cultural que permita pasar de un énfasis de transmisión de información, aun énfasis en construcción y comprensión social del conocimiento. Esto significa entender que se requiere asignarle un nuevo papel al docente para el tercer milenio, no como transmisor de información, sino como un orientador y **facilitador**.

LOS esfuerzos realizados en la década de los 80's generaron cambios institucionales. Hoy en día necesitamos una renovación pedagógica. Durante más de 100 años la falta de metodología en el manejo de las escuelas ha dado lugar a innumerables quejas, pero no ha sido sino en los últimos 30 que se ha intentado, seriamente, encontrar una solución a esta situación. ¿Y con qué resultado? Las escuelas siguen siendo exactamente iguales que antes.

El gran problema de América Latina supone modificar tres niveles: **una nueva** educación que se centra en el niño como sujeto activo, me refiero a la escuela del constructivismo; un nuevo papel del docente, pero eso implica un nuevo modelo de formación del docente. Es en este punto donde yo creo que está la falla del sistema educativo: los modelos de formación docente en América Latina no están dando respuesta a la realidad de las escuelas de bajos recursos económicos. Y por último, una nueva generación de textos interactivos que sean coherentes con esos modelos de aprendizaje cooperativo y personalizado. En América Latina los métodos van por un lado, la formación docente por otro y los libros van por un tercer camino. Si uniésemos los tres niveles, nos volveríamos efectivos y eso fue lo que hizo Escuela Nueva en Colombia.

Miremos los retos que requiere una escuela de bajos recursos, desde el punto de vista de la formación del docente:

- Mejorar las prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes.
- Ampliar la capacidad de innovación de los maestros, porque tienen grupos con diferentes ritmos de aprendizaje.

- Capacitar al docente para manejar la heterogeneidad de edades en el aula.
- Proveer de materiales adecuados y combatir el método frontal para este tipo de grupos heterogéneos.
- Utilizar metodologías de aprendizaje más sensibles a los distintos ritmos y estilos de los estudiantes.

En la reunión de Ministros de Educación en Jamaica, hace dos años, se insistió permanentemente en dos conceptos: estrategias personalizadas y aprendizaje cooperativo.

Los siguientes son los problemas más frecuentes en América Latina, con relación a la formación docente:

1. Capacitación de los docentes poco orientada a la práctica. **A pesar del aumento en la** cobertura escolar y en el número de maestros "formados", no hay evidencia de avances en el mejoramiento del rendimiento de los alumnos. La evidencia **empírica** demuestra que la **formación** de pedagogos con metodologías diferentes a trabajar con los niños directamente, poco contribuye a mejorar los resultados en el aula. Algo nos está mostrando que la formación que se está recibiendo es muy sólida teóricamente, pero muy poco concreta en la práctica.
2. Poca coherencia entre la metodología que se propone promover, como por ejemplo el aprendizaje **activo y participativo**, con la metodología utilizada en su capacitación. Es usual **que** a los maestros se les **den** conferencias expositivas y magistrales en las cuales no vivencian los procesos pedagógicos que luego deben promover con sus alumnos.
3. Poca coordinación entre la entrega de materiales y la capacitación impartida; así como entre la metodología de los textos y materiales con las metodologías propuestas para desarrollar con sus alumnos. Cuando no hay simultaneidad entre la entrega de materiales y los eventos de capacitación, se dificulta la

aplicación en el aula de los aprendizajes derivados de la capacitación,

4. No se aprovecha la experiencia y conocimientos de otros maestros y es poco recurrente la organización de espacios horizontales de participación entre los maestros para que unos ayuden a otros. Resulta que en Europa, en Alemania, lo que más se aprovecha es la experiencia de un maestro para capacitar a otro, lo que no sucede en América Latina.
5. Poco aprovechamiento de la dinámica concreta de las escuelas como lugar de observación directa. Cuando no se observa en operación una innovación, se debilita la articulación entre los aprendizajes con su posibilidad de aplicación en la escuela.
6. Débil participación de los agentes administrativos en este proceso de capacitación y en los procesos pedagógicos. Si los agentes educativos no conocen las innovaciones propuestas, pueden convertirse en un obstáculo para su adopción.
7. Dificultad para replicar estrategias de capacitación docente y lograr que sean costo-eficientes. En la mayoría de los casos, los seminarios no mejoran las prácticas pedagógicas de los docentes ni los logros de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, sus costos son muy altos.
8. Dificultad de articular la capacitación con el seguimiento. Si la capacitación en servicio no tiene una estrategia articulada con su aplicación en el aula, es poco probable que sea efectiva.

Estos problemas tradicionales nos han llevado a formular una serie de principios mundiales para lograr que la capacitación del docente sea efectiva.

1. Los docentes también deben aplicar metodologías activas, como estado mental.
2. Los docentes deben poder reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, lo cual dio origen

en la Escuela Nueva a los microcentros, círculos de estudio o de calidad, donde los docentes se reúnen para reflexionar sobre sus actividades.

3. El sentido de colaboración entre los docentes, como base para un modelo de formación docente.
4. Una relación entre costo-efectividad, para manejar tiempos y costos. Porque los pedagogos somos muy buenos para desarrollar una experiencia maravillosa en una escuela, pero no pensamos qué pasa cuando hay que llegar a 40 mil.
5. Y si no se tocan las palabras actitud, motivación y pasión de los docentes no cambiamos nada. Si los docentes no están motivados, no les brillan los ojos por su metodología, no vamos a lograr ningún cambio.

Veamos unos principios de capacitación y de seguimiento efectivos que aplicamos en Escuela Nueva. Verán que se trata de principios de sentido común. La capacitación se realiza en escuelas demostrativas, donde los docentes se sientan motivados, funcionen las innovaciones y experimenten los cambios de actitud frente al proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se llama un referente empírico que estimula la demanda. Utilizamos además metodologías **vivenciales** semejantes a las que les pedimos a los alumnos, para que los maestros vivan el mismo proceso y se superen las contradicciones entre principios y procesos. Del mismo modo, no hay capacitación sin materiales, ni entrega de materiales sin la formación docente. Los materiales facilitan la replicabilidad de procesos, la interacción de maestros y aplicación en el aula y la comunidad (Manuales de capacitación).

Otro principio de sentido común que aplicamos en Escuela Nueva es que la capacitación debe hacer énfasis en aprender a aplicar unas estrategias metodológicas que conlleven a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, lo que significa una combinación entre teoría y práctica.

Se propicia la interacción y el intercambio de experiencias entre los maestros, con el fin de iniciar una red horizontal de participación entre ellos, como estrategia de capacitación permanente en servicio. Los microcentros, de los que hablé anteriormente, deben apoyarse y animarse a través de distintos medios de comunicación para evitar su **rutinización**. Finalmente impulsamos la idea de incorporar a los agentes administrativos y promover su participación para el apoyo pedagógico, más que fiscalizador de la acción educativa.

ESCUELANUEVA

Se trata de una innovación colombiana, adelantada por maestros colombianos de escuelas rurales. El proyecto de Escuela Nueva, Escuela Activa, nacido en 1975, recogió toda la historia de las escuelas rurales unitarias de este país; persistía la preocupación por confrontar el método pedagógico, porque una escuela donde un maestro tiene que trabajar con todos los ritmos, con todos los cursos en la primaria, tiene que romper con el modelo frontal tradicional. Escuela Nueva ha demostrado que sí se puede hacer cambios cualitativos y cuantitativos en escuelas de bajos recursos económicos.

Es una de las pocas innovaciones que ha logrado sobrevivir. Inició el proceso de abajo hacia arriba, a través de una innovación local que logró **impactar** y sobrevivir a todas las políticas nacionales en educación, y continúa aún vigente luego de 25 años de afrontar toda suerte de vicisitudes.

Creo que algo muy importante que logró Escuela Nueva fue modificar masivamente el modelo frontal tradicional, centrado en el docente, a un modelo centrado en el niño, y como consecuencia obligó a innovar en las políticas y prácticas pedagógicas, normas de evaluación, **políticas** de textos y políticas de formación docente.

Demostró que el aprendizaje cooperativo, esencia de este modelo, puede iniciar cambios en el comportamiento democrático desde una **tem-**

prana edad y desarrolla tres palabras que en el sistema educativo colombiano a veces se nos prohíbe mencionar: destrezas, valores y actitudes de desarrollo ciudadano.

Es un modelo marco flexible, que ha logrado sobrevivir a pesar del sistema y que en este momento está siendo aplicado en países tan distintos como Guatemala, Chile, Brasil, Paraguay, Guyana, Filipinas, Panamá y Uganda. Representantes de más de 35 países han venido a Colombia a inspirarse en esta experiencia exitosa nacional.

Escuela Nueva es un sistema de educación primaria que combina una variedad de componentes interrelacionados y estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación y formación docente y de administración escolar, con el objetivo de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y eficiencia de la educación.

Cuando nació Escuela Nueva se plantearon dos hipótesis fundamentales como punto de partida:

1. La introducción de cambios a nivel de los niños, implicaba cambiar la forma de hacer la capacitación con los docentes, innovar en la forma de hacer la capacitación con los docentes y en la forma de relacionarnos con los padres de familia en la comunidad, y en la forma de relacionarnos con los agentes administrativos. Lograr lo anterior requería estrategias específicas para trabajar con cuatro componentes, que son a su vez los usuarios: alumnos, profesores, personal administrativo y comunidad.
2. Es necesario, desde un comienzo, desarrollar mecanismos que sean replicables, descentralizados y viables desde el punto de vista técnico, político y financiero. En otras palabras, el diseño de un sistema educacional debe incluir estrategias costo-efectivas para ampliar su cobertura y sostenibilidad.

Como antecedentes de la Escuela Nueva podemos mencionar los esfuerzos previos realizados por el sistema educativo. Primero, la palabra

multigrado, que en Colombia no maneja ninguna facultad de educación, a pesar de que el 80 por ciento de las escuelas rurales del país tienen esta característica. Escuelas multigrado existen tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, especialmente en zonas de baja densidad de población donde uno o dos maestros tienen que trabajar simultáneamente con todos los grados de la primaria, lo que quiere decir que es heterogénea. No son una opción de segunda clase. Tienen muchos aspectos pedagógicos positivos que pueden transferirse a escuelas graduadas (maestro por curso).

En Latinoamérica la enseñanza multigrado se ha basado en la metodología de escuela unitaria promovida por UNESCO en la década de los 60's. La investigación educativa mundial demuestra que la organización de la escuela multigrado requiere de más innovación y de una modificación de las prácticas pedagógicas y de un proceso centrado en el niño. Un profesor que maneja varios grados al mismo tiempo, por los distintos ritmos de aprendizaje y de heterogeneidad en la clase, necesita organizar a los estudiantes en grupos pequeños y desarrollar estrategias flexibles y personalizadas acompañadas de materiales especialmente diseñados para el aprendizaje independiente y cooperativo.

Vemos cómo lo que Escuela Nueva planteó hace 25 años es lo que hoy en día se está proponiendo como la solución para el tercer milenio:

1. Un aprendizaje centrado en los niños y en las niñas
2. Un *currículum* relevante, o aprendizaje significativo, que esté relacionado con la vida de los estudiantes
3. Un calendario y sistemas flexibles de promoción y de evaluación.
4. Una relación más cercana con la comunidad.
5. Un énfasis en la formación de valores y comportamientos democráticos y de participación.

6. Un nuevo modelo de formación docente más efectivo.
7. Un nuevo papel del docente.
8. Una nueva generación con un concepto novedoso de textos **interactivos** o guías de aprendizaje.

Hace 25 años Escuela Nueva era un sistema que buscaba llevar a cabo un aprendizaje centrado en el niño, a través de un proceso activo y **participativo**, que les permitiera aprender a pensar para desarrollar sus habilidades de pensamiento, avanzar a su propio ritmo, desarrollar actitudes de cooperación y solidaridad, mejorar su **autoestima** y que hubiese equidad en la participación de niños y **niñas** en las actividades escolares.

Con relación a los maestros, Escuela Nueva buscaba mejorar sus prácticas pedagógicas, cambiar su papel de expositor a orientador y **facilitador** de un proceso en permanente interacción con los alumnos, una actitud positiva ante la estrategia metodológica y satisfacción con el trabajo realizado en las escuelas.

Con los agentes administrativos se buscaba cambiar el papel de fiscalizador por el de asesor del maestro y una actitud positiva frente a la estrategia metodológica, lo que implicaba **un** nuevo modelo de gestión.

Frente a la comunidad, Escuela Nueva quería fortalecer relaciones entre escuela y padres de familia, promover la participación de los padres en las diferentes actividades escolares, articular los contenidos **curriculares** con la familia y la comunidad entera y servir de centro de información de la comunidad.

Con el sistema educativo en general, Escuela Nueva buscaba tener un impacto general, que se traducía en ofrecer la escolaridad completa, disminuir la **repitencia** y deserción escolares, mejorar logros de aprendizaje y mejorar equidad,

No obstante, lo novedoso de Escuela Nueva no son sus principios, son las estrategias operativas

y los instrumentos que catalizan, facilitan y replican procesos de participación. En el componente curricular contamos con las guías de aprendizaje, que incluye el trabajo individual y **grupal**, las destrezas de cooperación, las **actividades** secuenciales, la solución de problemas, la promoción flexible. También se cuenta con los rincones de aprendizaje, inspirados en María Montessori, donde los **niños** deben aprender a observar y manipular materiales concretos. Se cuenta con bibliotecas de aula en cada escuela para complementar las guías y servir de apoyo ala capacitación para investigar y aprender, y el Gobierno Escolar que era el gobierno de los niños para que fueran adquiriendo sus prácticas democráticas.

En cuanto a las estrategias operativas, el componente de capacitación y seguimiento para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de clase, contiene cuatro aspectos. Un manual de capacitación para el maestro con metodologías semejantes alas guías de autoaprendizaje de los niños; escuelas demostrativas que sirven de referentes empíricos e inician cambios de actitudes hacia la innovación; microcentros o círculos de estudio, que facilitan que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas pedagógicas y construyan en grupo conocimientos a partir de la práctica; éste era el eje de un programa a distancia, laque pasa es que después, nunca le llegó a los docentes rurales; y talleres **secuenciales** básicos e iniciales de arranque que facilitan la introducción gradual de innovaciones al sistema (presenciales, semipresenciales y descentralizados para luego ser complementados por centros de formación docente y programas a distancia).

El componente **comunitario** tiene varios elementos. entre los cuales destacamos una mayor participación de los padres en los eventos y la vida escolar en general, y la necesidad de diseñar los contenidos del trabajo en la escuela relacionados con la vida en comunidad.

A medida que se desarrollaba el proyecto surgían algunos problemas. Llegamos a 15 mil escuelas nuevas en el país con muy buenos resultados, pero coincidió con la política de descentralización que vivió Colombia. Este proceso demandó nuevas energías de parte del Ministerio de Educación, el cual se concentró en la reorganización en el ámbito nacional y departamental, y como consecuencia las escuelas rurales se debilitaron casi durante una década. Al mismo tiempo hubo un traslado masivo de los profesores capacitados a las escuelas urbanas. No hubo capacitación específica en Escuela Nueva a los nuevos docentes que llegaron a las zonas rurales e irónicamente, los niños capacitaron a los maestros. Se regresó a las metodologías tradicionales, se recortaron los tiempos de capacitación, y los eventos de capacitación no coincidieron con la entrega de materiales.

EVALUACIONES AL PROYECTO DE ESCUELA NUEVA

1. En 1982, José, Rodríguez, investigador del ICFES, comenzó a ver mejores rendimientos en lenguaje y matemática en estudiantes de grados tercero y quinto.
2. El Instituto SER de Investigación, en 1987, confirmó los resultados anteriores al comparar los resultados de los niños de Escuela Nueva con los de otras escuelas y demostró reducción en deserción.
3. Luego el Banco Mundial encargó una evaluación cualitativa a los noruegos, que resultó positiva.
4. En 1992, nuevamente por encargo del Banco Mundial, otro grupo de investigadores confirmaron los resultados anteriores.
5. En 1991 se realizaron las pruebas SABER, en las cuales los estudiantes de Escuela Nueva obtuvieron mejores logros que los que asisten a escuelas rurales tradicionales. En algunos

casos incluso superaron a los estudiantes urbanos del sistema público.

6. En 1993, el estudio del Departamento Nacional de Planeación y la Misión Social demostró que el logro promedio de los alumnos de Escuela Nueva es superior al de la escuela tradicional.
7. En 1995, la Universidad de Stanford, California, confirmó nuevamente los resultados de los estudios anteriores. Lo importante aquí es que la academia internacional se ha preocupado más por ver los resultados de Escuela Nueva que la academia nacional.
8. En 1998 el Primer Estudio Internacional Comparativo de la UNESCO, encontró que entre once países, el único en el que el estrato rural está mejor que el urbano es el de Colombia, gracias a Escuela Nueva. Esto es interesante porque nos está demostrando que existe un modelo pedagógico, hecho por maestros colombianos que centraron el proceso en el aprendizaje cooperativo y personalizado, apoyado por unos materiales interactivos, que demostraron a que sí se puedan conseguir buenos resultados en las aulas colombianas.

LECCIONES APRENDIDAS

Con reconocimiento nacional e internacional, Escuela Nueva le ha dejado a Colombia lecciones que permiten entender por qué aún estamos hablando de Escuela Nueva, 25 años después.

1. El proceso usó un enfoque de abajo hacia arriba, basado en un modelo de cambio social donde se tiene en cuenta a la escuela como unidad de cambio y de innovación.
2. El proceso fue gradual y monitoreado desde el comienzo.
3. Hubo una fuerte alianza con la sociedad civil. En aquellos casos donde la Federación Nacional de Cafeteros participó, la Escuela Nueva ha sido un ejemplo de supervivencia. Donde

la comunidad se involucró, donde los padres de familia participaron, la experiencia continúa y sobrevive.

4. Las guías de aprendizaje, conocidas y manejadas por los niños, han permitido que el proceso pedagógico se mantenga y sea implementado adecuadamente.
5. El hecho de que hubo **un** esfuerzo de evaluación permanente ha mantenido el interés en la Escuela Nueva como un modelo de innovación en el contexto internacional.
6. La presencia constante y la demanda internacional ha contribuido a mantener la dinámica de la Escuela Nueva. Ya contamos con 2.000 escuelas en Brasil y 1.000 en Guatemala, todas ellas organizadas por maestros colombianos.
7. El enfoque sistémico ha permitido que, por lo menos algunos de los componentes y elementos funcionen cuando otros no operan adecuadamente, generando un cambio significativo, aún cuando no sea necesariamente de impacto total.
8. Igualmente importante ha sido el continuo sostenimiento y promoción por parte de los miembros del equipo original, quienes a pesar de muchos cambios y circunstancias adversas han logrado mantener viva la innovación. La existencia de la Fundación Volvamos a la Gente es **un** resultado del interés continuo de los fundadores por mantenerla activa y dinámica y de continuar innovando a partir de su modelo marco.
9. La demanda y su exitosa aplicación, en otros países, muestra que el modelo puede inspirar y ser adaptado a otros contextos.

Cuando uno mira la relación entre el método pedagógico y la construcción de la ciudadanía, la relación entre el método y la socialización política, se da cuenta de que el modelo colombiano, uno de los países más violentos del mundo, genera la convivencia democrática, como lo

acaban de evaluar en 1.000 escuelas en Guatemala, basados en una evaluación del comportamiento democrático en los niños. José Bernardo Toro, investigador colombiano en temas educativos dice: "Las rutinas pedagógicas que están orientadas al trabajo en grupo, a la participación, al autoestudio cooperativo, son estrategias pedagógicas que tienen más chance de formar un *ethos* democrático, que las rutinas meramente directivas".

Finalmente quisiera plantear algunas preguntas que motiven la reflexión sobre educación para la paz y la democracia.

¿Cuál es el método pedagógico más común que predomina en las aulas de América Latina?

¿Por qué se afirma que el método frontal de transmisión de información, como método único, limita el aprendizaje, el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y el aprendizaje de la construcción de ciudadanía?

¿Por qué se afirma que la comprensión interpersonal es condición básica para lograr la comprensión nacional y la internacional?

¿Por qué se afirma que la democracia participativa y las destrezas de la participación necesitan aprenderse desde una edad temprana?

¿Por qué los métodos de aprendizaje cooperativo, (Johnson y Johnson), son más exitosos en reducir prejuicios y conductas agresivas, en desarrollar habilidades de pensamiento superior de los niños, en comprender diferentes perspectivas, en fortalecer la autoestima y en desarrollar tolerancia y solidaridad?

¿Por qué la educación socio-afectiva, que es la esencia de Escuela Nueva, es fundamental en la construcción de la ciudadanía?

¿Por qué se dice que hay una íntima relación de la autoestima con el aprendizaje académico y la democracia?

¿Por qué se dice que mejorar la autoestima, (la manera como uno se percibe depende de como otros lo ven y lo aceptan), puede reducir el comportamiento delictivo y agresivo?

Al utilizar métodos cooperativos, ¿cuáles son las destrezas que se deben adquirir para aprender a cooperar? Son: aprender a escuchar, a demostrar empatía, a retroalimentar oportuna y positivamente, a ser un buen amigo, a ayudar, a estimular, a incluir, a enseñar, a negociar, a resolver conflictos, a tener conciencia de si mismo, de sus fortalezas y debilidades, a definir sus propias metas, a expresar sentimientos, a tomar decisiones, a reflexionar sobre su aprendizaje.

¿Por qué se dice que la democracia se aprende practicando las destrezas de la democracia en la escuela?

¿Cuál es el papel del docente para facilitar el aprendizaje cooperativo y la construcción de la ciudadanía?

¿Cuál es el papel del estudiante dentro de este nuevo paradigma pedagógico?

Tenemos experiencias exitosas en el país. No es necesario importar modelos foráneos, ni inventarnos nuevas metodologías. Lo que necesitamos es aprender a administrar y a aplicar nuestras propias ideas y reconocer su importancia.

LOS 30 POBLADOS

MENUCHA ASHER
Centro de Tecnología Educativa. CET
Tel Aviv, Israel

Credenciales

Estudió historia del antiguo Medio Oriente en la Universidad de Tel Aviv. Tiene maestría en administración y organización de la educación; es además diplomada en Asesoría Organizacional de la Universidad Abierta.

Ha sido maestra de secundaria, directora de escuelas de diferentes niveles educativos, y actualmente se desempeña como directora del proyecto “Los 30 poblados”, en la Unidad de Educación Diferencial, del Centro de Tecnología Educativa de Tel Aviv, en Israel.

Haoguen 5, Kfar Sava,
Israel 44306

Tel: (972-9) 743 2807 / (972-3) 6460165
Fax: (972-9) 746 1938 / (972-3) 6460863
e-mail: asherdm@netvision.net.il
o menuch_a@cet.ac.il

Resumen

El Programa de Los 30 Poblados surge como una iniciativa del gobierno de Israel, decidido a invertir en recursos tanto económicos como profesionales en 30 localidades con bajo nivel educativo. Dada la experiencia del Centro de Tecnología Educativa, CET, el Ministerio de Educación decide vincularlo al proyecto.

Los objetivos planteados desde un comienzo fueron: mejorar resultados de aprendizaje; eliminar deficiencias que forman "estudiantes débiles"; desarrollar liderazgos educacionales locales; elevar el nivel del cuerpo docente; incrementar las relaciones con los padres; mejorar la autoestima de la población local e involucrar a los líderes comunales.

En cada población se conformaron Comités de Dirección que actuaron como plataforma de discusión y estudio de temas pedagógicos, pero principalmente de toma de decisiones. Sus discusiones giraban en torno al tipo de egresado que querían formar. Generalmente las características coincidían: independientes, educados, curiosos, investigadores, capaces de manejar bases de datos y de trabajar en equipo. Adicionalmente se organizaron otros espacios de discusión como el foro de rectores, el de instructores, el de docentes del nivel preescolar, el de educación secundaria, y el de padres.

En el ámbito escolar, el trabajo se inició haciendo evaluaciones de cada colegio, a partir de las cuales se comenzó el entrenamiento y la planeación del cambio en cada uno de ellos. Se trabajó principalmente en la adaptación de procesos de enseñanza-aprendizaje; formación de equipos de administración y manejo escolar; integración de la informática en la enseñanza; educación en

salones de clase con diversidad de estudiantes, entre otros.

La experiencia no ha arrojado aún resultados cuantitativos, pero los cualitativos muestran estudiantes responsables y ávidos de conocimientos, profesores innovadores en sus clases, un mejor ambiente escolar, y rectores vinculados y comprometidos con su colegio y con sus colegas.

En las mismas poblaciones se percibe ahora un liderazgo educativo mucho más fuerte que en el pasado: los grupos de rectores se han visto fortalecidos, las asociaciones de padres han pasado de ser un grupo crítico a uno de apoyo, e incluso quienes tomaban decisiones se han involucrado decididamente en los procesos.

EL CET

El Centro que represento se llama el Centro de Tecnología Educativa, CET. Fue creado por la Fundación Rothschild en 1971, como una organización sin ánimo de lucro, independiente y autosostenible, dirigida por una Junta Directiva.

En varios momentos de su historia, el CET ha tenido la opción de convertirse en una entidad gubernamental; sin embargo, siempre optamos por continuar siendo una organización libre en cuanto a la toma de decisiones, en la planeación de nuestra propia agenda y en el manejo del presupuesto, sin depender del apoyo estatal, decisión que deja una huella indeleble en el carácter de nuestro trabajo.

El CET tiene como objetivo el avance del sistema educativo de Israel a través del desarrollo de ideas, estrategias y materiales que introducen innovaciones y cambios en la educación en general, y en la educación tecnológica, en particular. Lleva a cabo actividades en diferentes áreas que incluyen enfoques y estrategias educativas, materiales didácticos, básicamente impresos, y tecnología de la información y la comunicación.

Muy conscientes de las necesidades, problemas y desafíos del sistema educativo de Israel, el CET implementa su mandato en tres actividades inter-relacionadas entre sí:

1. El desarrollo y la implementación de un enfoque educativo comprensivo conocido como Enseñanza y aprendizaje adaptativos. Esta reforma educativa del sistema escolar reestructura el ambiente escolar y lo ajusta a las diferentes necesidades y capacidades de cada estudiante dentro de un aula de clase heterogénea. Este concepto educativo, y la asesoría suministrada por el CET para su implementación, influyó notablemente en la formulación de las políticas del Ministerio de Educación en los últimos 20 años. De hecho, en este

momento está siendo implementado en cientos de colegios de Israel.

2. La segunda área de actividad ha sido la de introducir, por primera vez, la tecnología de la información y la comunicación en las escuelas israelíes. Llevamos ya más de dos décadas siendo los principales “programadores” educativos del país: desarrollamos sistemas de cómputo educativos, *software* educativo, infraestructura y apoyo tecnológico, y orientación pedagógica en el área. Continuamente estamos buscando la combinación óptima de lo que la tecnología nos puede ofrecer y lo que el sistema educativo puede integrar exitosamente dentro del aula de clase.
3. La tercera área de actividad tiene que ver con el desarrollo de material didáctico impreso y computarizado. El CET es uno de los mayores editores de libros de texto y materiales didácticos en Israel. Sus publicaciones cubren aspectos sustanciales del currículum escolar, y ofrecen a estudiantes y profesores nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que se basan en principios pedagógicos innovadores y tecnología más moderna. Nuestra organización ha publicado más de 700 títulos y 200 paquetes informáticos, *software* y otros proyectos. En años recientes, algunos de nuestros productos de multimedia con temas de ciencia, matemáticas y el “Club de lectura y escritura del Inglés” fueron exportados a los Estados Unidos al igual que a algunos países latinoamericanos.

Hemos trabajado con muchas empresas, profesores, rectores y otros administradores que par-

ticipan en los foros que nosotros realizamos por todo el país. La capacidad para desarrollar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, a través de materiales computarizados y la gran participación en las escuelas y comunidades, nos permiten jugar un papel singular en el sistema educativo de Israel.

La mayoría del personal del CET, unas 350 personas, somos profesionales en diferentes áreas especializadas: pedagogos, psicólogos, tecnólogos, expertos en ciencias de la computación, diseñadores gráficos, ingenieros de sistemas, entre otros. La experiencia pasada nos ha enseñado que se puede lograr introducir cambios en el sistema educativo a través de procesos sistémicos y holísticos que combinen la visión y las metas, la infraestructura humana y tecnológica, los desarrollos de contenido, los enfoques pedagógicos, la estructura y organización escolar. En un largo plazo, solamente a través de grandes y persistentes esfuerzos, logramos hacer una diferencia en educación.

LOS 30 POBLADOS

En 1993, el gobierno de Israel, bajo la dirección del difunto primer ministro Yitzhak Rabin, decidió invertir un mayor presupuesto en educación y hacer esfuerzos adicionales para mejorar el sistema educativo.

Los directivos del Ministerio de Educación han llegado a la siguiente conclusión: el sistema educativo de ciertos municipios no está funcionando satisfactoriamente desde el punto de vista de la calidad de la instrucción, de los logros educativos y el ambiente escolar, la función organizativa, etc. Estos problemas pueden derivarse de la cultura local, la falta de políticas adecuadas, bajos recursos educativos, normas administrativas erróneas, o se derivan de un acelerado crecimiento poblacional a nivel local y del influjo de nuevos inmigrantes. (Entre 1991 y 1992 recibimos aproximadamente un millón de inmigrantes de la antigua Unión Soviética).

El gobierno estimó pertinente ayudar a estos municipios, mediante una intervención holística, concentrada, de largo plazo, (tres a cinco años), acompañada por agentes de cambio profesionales externos, como el CET.

Los objetivos y metas del proyecto, definidas por el Ministro de Educación, incluyen el mejoramiento del logro académico, la eliminación de deficiencias que crean estudiantes débiles, el desarrollo de un liderazgo educativo local, el mejoramiento y ampliación del personal docente, la participación de los padres, el mejoramiento de la autoestima de la población local, la entrega de una visión sistémica a los líderes municipales.

Además de estas metas que les acabo de enunciar, cada municipio debía concentrarse en identificar los problemas específicos de su localidad y fijar las metas para resolver dichos problemas.

El marco conceptual y las guías definidas por el Ministerio de Educación son:

1. El proyecto hace énfasis en dos conceptos claves: la reestructuración y el enfoque holístico. A través de la integración de estos dos conceptos se logra crear una estrategia de cambio singular que va en contra de la cultura organizacional tradicional de un sistema educativo centralizado, tal como el que existe en Israel.

Podemos referirnos a dos aspectos de la reestructuración en nuestro contexto: la descentralización, por medio de la cual el centro anuncia la reforma y delega su autoridad al "campo", concepto que incluye a docentes, estudiantes y padres; y la cooperación que existe entre la comunidad y las entidades académicas o investigativas. Esta idea se basa en el concepto de una asociación entre la escuela y la universidad, por medio de redes de investigación y consultoría. La meta no es explotar el campo como si fuese un laboratorio, sino crear una verdadera asociación, basada en un acuerdo formal, definida por una cooperación total en la toma de decisiones y

determinación de políticas para el sistema educativo local. Esta es la única manera como puede funcionar la reestructuración: el centro académico aporta su experiencia y conocimientos para proponer enfoques alternos. De cualquier manera, se trata de una instancia que carece de la autoridad formal para imponer su voluntad sobre el sistema educativo local.

El enfoque holístico, tal como afirma Sarason en su libro titulado *La Cultura de la Escuela* y el *Problema del Cambio*, significa que cuando el agente de cambio intenta reemplazar un componente en la cultura de la escuela, dejando otros componentes intactos, la cultura escolar rechaza el cambio propuesto. Sarason insiste en que aquellos que desean introducir el cambio en la escuela, deben empezar por cambiar la cultura escolar misma de manera global y completa, en otras palabras, el cambio debe ser holístico. Esta transformación requiere una gran cantidad de energía y siempre se corre el riesgo de que se diluyan los esfuerzos. La solución, entonces, es identificar los aspectos básicos y centrales que constituyen el núcleo unificado de la cultura del sistema escolar e invertir los mayores esfuerzos en cambiar precisamente esos aspectos. En opinión de Sarason, al concentrarse en un aspecto central de la cultura, se logrará cambiar toda la cultura. El proyecto adoptó esta visión holística y decidió aplicarla al municipio como un todo.

No todas las entidades participantes, incluido el CET, aceptamos la definición de Sarason de holismo. Nosotros lo interpretamos como un concepto relacionado con el sistema local de una manera comprensiva y con el tratamiento de atención que merece el sistema. Nos basamos en Cuban, Fullan (1988) y Goodlad (1984), así como en nuestra propia experiencia teniendo en cuenta las probabilidades de que el cambio, sea aceptado e institucionalizado adoptando un enfoque sistémico. De acuerdo con este enfoque, el núcleo del cambio es la escuela como unidad orgánica compuesta por

el rector, el personal docente, los padres, los estudiantes y supervisores, así como por todo el entorno escolar. Todos ellos **formulan** la política de la escuela, y cuando se lleva al municipio, el sistema local, dirigido por el secretario de educación del distrito y sus empleados, se decide programar el cambio y se convierte en ente supervisor de **su implementación**. Un cambio en este nivel requiere una cooperación y participación integral de **todas** las personas involucradas en el sector educativo. Un enfoque de sistema municipal permite crear una continuidad pedagógica que va desde kinder hasta el grado duodécimo, para definir un orden de prioridades. La recomendación del Centro fue aceptada y aprobada por el Ministerio de Educación y basamos nuestro trabajo en este enfoque holístico. Así las cosas, nos pusimos manos a la obra.

2. Cuantía del presupuesto y cómo llegamos a esa suma.

El presupuesto estaba en manos de los agentes de cambio, y aunque logramos involucrar al municipio en las decisiones presupuestales, nosotros teníamos la última palabra. De acuerdo con las instrucciones impartidas, el presupuesto tenía por objeto mejorar las capacidades profesionales de los docentes y no podía ser utilizado para adquisiciones de las escuelas. Para adquirir materiales debíamos solicitar aprobación especial del Ministerio de Educación, pero de ninguna manera podía sobrepasar el diez por ciento del presupuesto. Éste fue calculado de conformidad con el número de estudiantes del municipio. Recibíamos un millón de nuevos siclos, la moneda de Israel, (equivalente a US\$250.000) por cada siete mil estudiantes, durante un año de actividad. Era un presupuesto sustancioso, comparado con otros proyectos que tenían participación del estado, pero realmente servía para pagar, más o menos, seis instructores de tiempo completo. Su cuantía expresa la importancia que el Ministro de Educación le atribuye a esta actividad, entendiendo que es

necesario invertir una gran suma de dinero y de tiempo para promover un proceso de cambio importante en los municipios.

3. Guías de captación de recursos. Se nos informaba sobre todos los presupuestos que destinaba el Ministerio de Educación al municipio, para que de alguna manera los conectáramos con el proyecto.

Como anotábamos anteriormente, el gobierno de Israel, estimó necesario reforzar el sistema educativo en aquellos municipios donde se requería ayuda. La idea de este proyecto fue presentada a los administradores distritales, supervisores, alcaldes, directores y autoridades municipales. Se seleccionaron 30 municipios de diferente tamaño, entre aldeas, pequeños asentamientos urbanos y ciudades intermedias, con poblaciones de 150 a 200 mil habitantes, e iniciamos la labor en los municipios en los cuales hubo acuerdo y fue aprobado por los supervisores y administradores distritales. Hubo casos en los cuales los alcaldes de otros municipios solicitaron entrar en el proyecto por razones válidas, como el influjo de nuevos inmigrantes al sistema educativo local o un crecimiento acelerado de la población por otras causas.

Como condición para entrar al proyecto, el alcalde del municipio y los empleados de la Secretaría de Educación Municipal, debían comprometerse en el éxito del proceso, en las siguientes áreas principalmente:

1. A través de una participación activa y la disposición para asistir a las reuniones solicitadas por la organización acompañante.
2. A través de la entrega de toda la información requerida para asegurar el éxito del programa, a menos que se tratara de información privilegiada o confidencial.

Se planteó un interrogante: ¿Quién podría acompañar al municipio en este proceso para poder lograr todas esas metas? De conformidad con la decisión tomada por el Ministerio de Educación, cualquier organización que tuviera **expe-**

riencia comprobada en intervención educativa, o en intervención organizacional o de investigación, en cualquier autoridad local, o cualquier organización con experiencia en intervención social en una comunidad, podrían proponer su nombre para acompañar el proceso. El agente de cambio debería demostrar que contaba con la experiencia en la organización y administración de proyectos de escala similar.

Los posibles candidatos incluían institutos educativos de las universidades, las organizaciones educativas privadas, los institutos de investigación y consultoría en educación, las organizaciones dedicadas al desarrollo organizacional y las divisiones internas del Ministerio de Educación. Algunos supervisores mostraron interés en participar en nuestro proyecto, en calidad de agente de cambio.

Durante la licitación, en la cual el CET participó, tuvimos que presentar nuestra experiencia educativa; nuestros conceptos teóricos respecto de la intervención en los diferentes municipios; el vínculo existente entre nuestro programa de acción y el enfoque teórico sobre el cual hemos basado nuestros trabajos, los cronogramas, los integrantes del equipo, etc., gracias a lo cual el Ministerio decidió aceptarnos como entidad acompañante.

Después de la aceptación, el Ministerio de Educación solicitó que actuáramos en tres municipios, Nazareth Superior, Kiryat Yam y Beit Shean, localidades que nos aceptaron como su agente de cambio. La tabla 1 muestra cómo trabajamos con más de 2.000 profesores, y logramos influir en más de 21 mil estudiantes en estas tres localidades.

Cada agente de cambio acompañante seleccionado para implementar el proyecto en los municipios, se comprometió a ser responsable, a nombre del Ministerio de Educación, por la identificación de los problemas y ayudar a mejorar el sistema.

—
 TABLA 1
 ALGUNAS CIFRAS

Poblados	Preescolar		Básica Primaria		Básica Secundaria		No. de Estudiantes	No. de Profesores
Beñi Sbeani	831	30	2.158	8	1.761	2	4.750	500
Nazareth	1.508	50	3.505	11	2.920	2	7.923	790
Khaya Yam	1.405	46	3.708	9	3.500	2	8.613	805
Total	3.744	126	9.371	28	8.181	6	21.220	2.095

¿Cómo hicimos nuestro trabajo? Lo iniciamos sobre la base de varios principios y creencias que nos orientaron en los diferentes proyectos, y que parecían aplicarse a este proyecto:

1. El enfoque sistémico. El sistema educativo municipal es una entidad que contiene grupos de edad que van desde kinder hasta el grado duodécimo. La participación de todos los actores educativos (profesores, estudiantes, padres, rectores, supervisores, empleados municipales) es una condición esencial para lograr promover el cambio educativo. Lo mismo se aplica a la escuela y a los diferentes grados. Un cambio no se puede implementar en un solo componente del sistema. Un cambio en los métodos de enseñanza, por ejemplo, obliga a hacer cambios adicionales a nivel **organizacional**, del entorno educativo, cambios físicos, etc.
2. Democratización del cambio. Nuestro supuesto básico era que la gente local tenía un buen conocimiento de sus necesidades y de las capacidades del sistema local, por lo tanto cualquier plan de acción municipal sería adoptado a través de un diálogo constante con ellos.
3. Responsabilidad compartida del producto. Un diálogo rutinario con la población local, y una resolución conjunta de los problemas, nos lleva a adoptar una responsabilidad conjunta del producto y de los logros, al igual que una

responsabilidad de los fracasos y dificultades. Los resultados no son propiedad de la entidad acompañante.

4. Desarrollo del liderazgo local. El proceso de cambio se hace más significativo a medida que se desarrolla un mayor liderazgo profesional y local, porque éste podrá liderar los cambios **educativos** adicionales en el futuro, independientemente, sin tener que necesitar un agente de cambio acompañante. Nuestro objetivo a lo largo de todo el proyecto es identificar y promover este posible liderazgo.
5. Desarrollo profesional del personal docente. Todo el personal educativo (rectores, docentes, maestros de kinder, instructores) recibió una capacitación complementaria en temas pedagógicos y organizacionales de actualidad, para incrementar sus conocimientos profesionales a lo largo de su trabajo.
6. Captación de recursos. En cada municipio encontramos una serie de organizaciones que trabajan con el sistema educativo. Lo importante era establecer una conexión con ellos, definiendo todas las actividades educacionales del municipio, y canalizar los recursos y esfuerzos para beneficio del sistema educativo.

Nos aproximamos a los tres municipios de manera muy similar, entregando desde un comienzo nuestros propios principios. A medida que trabajábamos con ellos hacíamos ajustes al pro-

grama de acuerdo con las necesidades y características especiales de cada uno de ellos.

Lo primero que hicimos fue crear un Comité de Dirección en cada municipio. Nosotros sabíamos que para lograr un cambio real y significativo era necesario que éste fuera el resultado de una necesidad identificada en el campo y por ello, era importante que cualquier persona que tuviese algún tipo de vínculo con la educación debía tener un asiento en el Comité de Dirección. De esta manera podíamos definir un panorama muy completo de cuáles eran las necesidades del sistema y también llegar a conocer cuáles eran los deseos de todos los beneficiarios del sistema educativo.

Invitamos por tanto a los representantes de los diferentes sectores a que participaran en los **Comités** de Dirección, entre ellos a funcionarios municipales, (alcalde y secretario de educación), representantes del Ministerio de Educación, (supervisores y rectores), padres, estudiantes, profesores, maestros de kinder, trabajadores sociales, psicólogos, y representantes de los centros **comunitarios**. Se crearon entonces una serie de foros de discusión en los cuales se notaba el verdadero interés de participación de todos los involucrados.

La primera acción adoptada por el Comité de Dirección fue definir los cuellos de botella en el sistema educativo municipal y algunos de los problemas comunes a los tres municipios. incluyendo las dificultades en la transición entre subsistemas, por ejemplo, el paso de **preescolar** a primero, o de la primaria a la escuela secundaria de primer ciclo y de esa a la del segundo ciclo; también se tenían métodos pedagógicos totalmente obsoletos, falta de capacitación de los docentes, falta de liderazgo educativo, dificultad para relacionarse con otras poblaciones, necesidad de mejorar el entorno del aprendizaje, tanto desde el punto de vista físico como pedagógico.

Los miembros de estos **Comités** de Dirección se organizaban en **subcomités** para analizar cada problema identificado, basado en la **presenta-**

ción de datos precisos tomados del campo. Todos estos mini-estudios fueron presentados a los **Comités** de Dirección, instancia que finalmente decidía sobre la mejor forma de resolver los **problemas**, **teniendo** en cuenta, siempre, la siguiente pregunta: **¿Qué tipo de persona egresará de nuestro sistema educativo?** En otras palabras, **¿qué** queremos lograr con el sistema educativo y qué esperamos de los egresados de este sistema?

La opinión generalizada era que queríamos un alumno independiente, autodirigido, una persona educada, curiosa, investigadora, capaz de utilizar bases de datos y trabajar en equipo.

A medida que progresaba el proyecto, los **Comités** de Dirección se convirtieron en una plataforma **de discusión y análisis** de temas pedagógicos, que incluía la toma de decisiones relacionadas con el rumbo que debía seguir el programa.

Los comités también se ocupaban de acompañar y monitorear el proyecto. Se crearon una serie de foros en cada uno de los municipios:

- Foro de rectores. Se creó un grupo compuesto por los rectores de los sistemas primarios y secundarios, tanto de las escuelas estatales religiosas, como de las no religiosas. En este foro se aprendieron destrezas administrativas modernas y sirvió de grupo de apoyo a sus integrantes; se fomentaron discusiones sobre los problemas comunes de todos los rectores en el municipio y también se estudiaron temas pedagógicos como **planeación de currícula**, evaluación alterna, estudios **investigativos**, cambio en la estructura de la libreta de calificaciones, etc.
- Foro de instructores. Como respuesta a la falta de experiencia pedagógica de los instructores, se seleccionó a los más sobresalientes del municipio para que, orientados por el CET, se profesionalizaran en técnicas de enseñanza, liderazgo en procesos de cambio y en temas pedagógicos modernos. Nuestro objetivo era alimentar esta fuerza en el propio

municipio para no tener que traer expertos desde Tel Aviv, o sea que el municipio tuviera fuerzas profesionales locales con capacidad para servir como entes multiplicadores del programa en sus localidades.

- Foro de maestros de preescolar. En Israel la educación de párvulos es una entidad independiente. En este foro se **redefine** la función del maestro para convertirlo en un rector que se ocupa de los vínculos sociales y pedagógicos con la escuela primaria, para ayudara los niños de preescolar a pasar de colegio de pequeños al colegio de básica primariae. Trabajamos además, conjuntamente con los profesores de primer grado, para facilitar la transición de preescolar a la escuela.
- Foro educativo de bachillerato. A medida que avanzaba el proyecto descubríamos que cada uno de los municipios estaba viviendo dificultades en la iniciación del proceso de cambio en las escuelas de educación secundaria, dados los conflictos en las diferentes escuelas, entre ellas mismas y entre las escuelas y la comunidad. Por lo tanto se creó este foro para incluir ala administración de las escuelas en el esfuerzo por reducir la tensión que existía entre ellas, entre sus rectores, supervisores y directores de departamentos educativos. Este foro obligó a todas estas entidades a reunirse y a discutir sus problemas y no se les permitió ignorar aquello que los estaba distanciando.
- Foro de padres. Generalmente, los comités de padres intervienen en todas las iniciativas de la escuela y son ellos quienes asesorany aconsejan a sus funcionarios. Como sabemos que esto puede generar conflicto, en el foro de padres los orientamos para que aprendieran a involucrarse en la vida de la escuela, a formular preguntas ya exigir respuestas a través de una asociación y por medio de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.

En la escuela, los equipos administrativos y los rectores realizaron evaluaciones bajo nuestra orientación. Sólo entonces comenzamos el en-

trenamiento y la planeación del cambio en las escuelas. Señalaré varias áreas en las cuales dictamos cursos de capacitación.

1. Curso de capacitación sobre enseñanza y aprendizaje adaptativo. En primer lugar es necesario entender que nuestro enfoque educativo reconoce la gran diversidad que existe entre los alumnos y que la función del colegio es responder a esa diversidad, ajustando el entorno educativo a las necesidades de los estudiantes y las metas del currículum. ¿Qué les enseñábamos a los profesores?
 - A considerar a los estudiantes como el corazón, el núcleo mismo del proceso educativo y a aceptar a los estudiantes tal como son.
 - A permitirles expresar libremente su talento y destrezas cognitivas, sociales y personales.
 - A ajustar el ritmo del aprendizaje, su objetivo y el contenido, a las destrezas y capacidades de cada estudiante según sus necesidades.
 - A ofrecer a los estudiantes diferentes oportunidades, en términos de flexibilidad de tiempo, contenido y espacio.
 - A permitir a los estudiantes escoger cuál es el camino de aprendizaje que quieren seguir y cuál es el grupo con el cual quieren estudiar.
 - A despertar interés en los estudiantes interés por procesos educativos importantes, en los cuales ellos participan activamente en la construcción y creación de su propio conocimiento.
 - A reducir la disidencia y clasificar los marcos de aprendizaje.
 - A crear entornos educativos modernos, desafiantes y adaptativos.
 - A desarrollar criterios de evaluación y herramientas que se relacionen con el progreso individual de cada estudiante y su progreso en relación con ciertos criterios exógenos.
2. Creación de equipos administrativos, haciendo énfasis en el trabajo en equipo.
3. Organización de guías de ampliación del conocimiento. Por solicitud explícita de las escuelas, algunas de ellas recibieron una mayor orientación en temas como la planeación del

currículum, el diseño del entorno educativo, el idioma en general y la evaluación.

4. Se crearon una serie de foros para los coordinadores temáticos en los cuales se redefinió su función como líderes pedagógicos.
5. El personal docente fue orientado sobre cómo integrar los computadores en el proceso de enseñanza y también se les enseñó a utilizar la evaluación alterna.
6. En las instituciones de educación secundaria se crearon grupos de profesores, a quienes se les enseñó a dictar sus materias en aulas heterogéneas, para poder relacionarse con la diversidad de estudiantes y cambiar los métodos de enseñanza tradicionales.

Todo lo que les he descrito hasta este momento, corresponde a la parte formal de nuestro programa de trabajo. Ahora, lo que no está escrito y es más difícil de describir en palabras, es nuestra disponibilidad con los municipios, porque cada vez que uno de ellos tenía un problema que estuviera relacionado con la educación, se nos contactaba de inmediato. Como directora del proyecto debo reconocer que, gracias a la gran cantidad de expertos que tenemos en el Centro, la mayoría de las veces pude ubicar al más idóneo en el tema que nos consultaban.

FACTORES LIMITANTES Y POSITIVOS DEL PROYECTO

Hablemos primero sobre los factores que dieron apoyo al proyecto. El Ministro de Educación definió una sede especial para administrar el proyecto y de hecho se nombraron dos funcionarios que dirigían la sede principal, uno desde el nivel académico y otro en el plano administrativo. El resto del personal se dedicó básicamente a evaluar el trabajo realizado por los agentes de cambio. El propósito de este grupo era orientar el proyecto, asesorar al agente acompañante, aprobar las formas de acción, evaluar los programas de acción, actuar como puesto de escucha

para la población local y resolver cualquier diferencia que pudiera presentarse entre el agente acompañante y el municipio.

Cada miembro del grupo era directamente responsable de un pequeño número de municipios, facilitando de esta manera un estrecho contacto entre la sede y los agentes que acompañaban a los municipios. Este vínculo, que fue sumamente amistoso, indudablemente contribuyó a la racionalización de procedimientos y al éxito del proyecto.

Otro factor de apoyo fue la decisión del Ministerio de Educación, respecto a dejar el presupuesto en manos del agente acompañante, lo cual nos permitió tomar decisiones profesionales, en lugar de decisiones políticas.

También recibimos apoyo a través de las instrucciones impartidas a los alcaldes, por medio de las cuales se les invitó a que cooperaran con nosotros. Esto fue sumamente importante, porque jamás habríamos logrado éxito sino hubiera sido por su apoyo.

Finalmente, y lo más importante, es que el CET, que es una organización muy grande y de gran experiencia y conocimiento en diferentes áreas, nos permitió responder rápida y fácilmente a cualquier necesidad educativa en cualquiera de los municipios.

FACTORES LIMITANTES

El hecho de que el presupuesto estuviese en manos del agente de cambio llevó a crear una gran tensión, hasta que finalmente se logró desarrollar una relación de confianza mutua con el alcalde. Era la primera vez que el alcalde no controlaba el presupuesto educativo para su municipio.

El segundo problema tuvo que ver con el hecho de que algunos supervisores consideraban que el proyecto era como una declaración de su incapacidad de cumplir con sus funciones, pues el liderar el cambio educativo era compromiso

suyo. El traer un agente externo se consideraba una amenaza a su condición profesional. Por tanto, en muchos casos estas personas fueron poco cooperadoras.

El tercer problema que encaramos fue el permanente cambio de funcionarios durante el curso del proyecto. Algunos alcaldes fueron reemplazados debido a razones políticas, mientras otros, como supervisores, directivos y profesores ya terminaban sus períodos. Por lo tanto, teníamos que hacer un esfuerzo muy grande para entrenar al nuevo personal con el proyecto.

El cuarto problema fue la confusión reinante, por lo general a comienzos de cada año, con relación al presupuesto disponible para continuar con el proyecto, lo cual generaba incertidumbre con relación a la contratación del personal requerido para el proyecto.

ÉXITOS Y RESULTADOS DEL PROYECTO

1. En cuanto a la escuela, aún no podemos hablar de resultados cuantitativos, por cuanto se trata de un proyecto que acaba de terminar. De acuerdo con **nuestro** trabajo anterior, que cubre más de 20 años de experiencia en proyectos similares, podemos testificar que hubo enormes mejoras. Tenemos, eso sí, testimonios cualitativos que hablan sobre las mejoras, principalmente referidas a los métodos de aprendizaje y de enseñanza. Puedo describir además mejoras en el comportamiento de los **estudiantes** y de los profesores, tal como lo pudo comprobar el equipo de evaluación:

- Respecto a los **estudiantes, son** ahora más responsables frente a su aprendizaje; manejan mejor el tiempo en su día escolar; estudian en grupos con más frecuencia; escogen sus horarios diarios y sus compañeros de estudio, sus temas y sus métodos. Están cada vez más involucrados en investigaciones y utilizan innumerables fuentes de información.

- En cuanto a los **profesores**, han cambiado su estilo de enseñanza. Ya no trabajan aisladamente, hay reuniones de grupo, la instrucción tiene una mayor **planeación** y las tareas son más auténticas. Los profesores evalúan a sus estudiantes de una forma muy distinta y han aprendido a involucrarlos más en los procesos de enseñanza y evaluación.
 - Respecto al **ambiente escolar**, indudablemente mejoró: hay mayor comunicación entre todas las partes, incluso los padres y los profesores ahora están más cercanos. Las libretas de calificaciones tienen una nueva presentación: ya no hay notas equivocadas, sino descripciones que guían a los estudiantes y a los padres para conseguir un mayor progreso y desarrollo. La escuela ha cambiado de un sistema de clasificación a un sistema de interés por el alumno y por cada uno de los representantes de la comunidad educativa en general.
 - Los rectores ya no están solos en su trabajo, comparten sus responsabilidades con otros miembros educativos y tienen a quién consultar. Sus decisiones son mucho más profesionales y acertadas.
2. En el nivel de la ciudad se ha desarrollado un liderazgo educativo:
- Alcaldes y directores de departamentos de educación aprendieron a asumir responsabilidades frente al sistema escolar. Ellos son conscientes de que deben estar **atentos** al progreso de cada estudiante desde preescolar hasta último grado. Aprendieron a coordinar las expectativas con los representantes de la comunidad, (los clientes del sistema educativo) ya involucrarlos en la toma de decisiones. Tienen ahora una mayor conciencia de las necesidades de los profesores en relación con su entrenamiento y no se sienten aprensivos en cuanto a que los padres participen en el asunto.
 - Los grupos de rectores han pasado a ser entes fuertes en el nivel municipal. Han aprendido a trabajar como un grupo coherente, a apo-

yarse unos a otros y a resistir mancomunadamente situaciones que puedan crear tensiones. Aumentan cada día sus estudios para obtener mayores grados académicos. Constantemente ven el avance profesional de los profesores en los colegios.

- . Los comités de padres han pasado de ser un grupo crítico a ser un grupo de soporte. Su participación en los Comités de Dirección y en los foros fue muy significativa, puesto que se les solicitó que continuaran actuando como un grupo de discusión para aconsejar y apoyar el sistema educativo, aún cuando había terminado el proyecto.
- . En el contexto municipal se puede decir que se ha vivido un cambio en la cultura y en el sistema educativo del municipio. Hay testimonios reveladores sobre la adopción del enfoque holístico por parte de quienes toman decisiones.

En resumen, quisiera decirles que un cambio de segundo orden (Cuban, 1988) también se ha dado en las localidades. Podemos identificar las características principales del cambio como el apoderamiento que se desarrolló en los diferentes grupos municipales, entre padres, estudiantes, rectores y diferentes funcionarios municipales.

El apoderamiento, de acuerdo con los teóricos del tema, es la solución a los problemas sociales; se trata de un proceso que activa mecanismos a través de los cuales los individuos, las organizaciones y las comunidades ganan el control de sus propias vidas. Es la capacidad que tienen las personas para actuar de una manera intencional y voluntaria, para poder lograr el cambio con éxito.

El proceso de cambio de nuestro proyecto fue diseñado para estimular que los profesores y el resto de participantes se apropiaran del proyecto, siendo en parte guiados por un cambio ascendente; encontramos que en el transcurso de la implementación del proceso de cambio, era el desarrollo profesional de todos los participantes

el que realmente llevaba al desarrollo de un apropiación más vigorosa.

En las entrevistas realizadas, principalmente con maestros, descubrimos que el apoderamiento se dio en dos niveles: individual y grupal. En ambos casos, el grupo o el individuo declara su posibilidad de cambiar cualquier situación. La combinación de estos dos niveles, conlleva, en nuestra opinión, a la apropiación política en los ámbitos educativo y municipal, un hecho que define un proceso de continua mejoría del sistema educativo.

DILEMAS Y DIFICULTADES

Durante la implantación del proyecto tuvimos algunos dilemas y dificultades, pues no todo funcionaba de manera perfecta.

1. ¿Cómo conservar la autoridad y responsabilidad compartida entre todas las partes que influyen sustancialmente en el sistema educativo (Ministro de Educación, la autoridad municipal, local, las escuelas, los rectores, los padres, o cualquier otro grupo político)? ¿Quién asume la responsabilidad de lo que está sucediendo en el sistema educativo?
2. ¿Cómo conservar el efecto del cambio y quién será responsable en el futuro?
3. Tuvimos muchas dificultades en la forma de liderar el cambio en las instituciones de bachillerato, los cuales tienen a su cargo preparar a los estudiantes para los exámenes de matrícula. Fue difícil influir en el personal docente del bachillerato, para cambiar sus métodos pedagógicos tradicionales, aún cuando ellos mismos estaban insatisfechos con los resultados de los exámenes de matrícula. La pregunta en este punto es: ¿Cómo intentar un proyecto holístico que incluya al sistema educativo entero, si una de sus partes se rehusa a cooperar?
4. En el espíritu democrático de liderar el cambio, con frecuencia nos preguntamos ¿dónde

podemos dibujar esa fina línea que divide nuestra lealtad y responsabilidad profesionales con ofrecer a la gente local la oportunidad de cometer errores para luego aprender, crecer y desarrollarse a partir de ellos?

Para sintetizar, estamos terminando cinco años de esfuerzo en un proyecto fascinante, donde el cambio educativo se nota en cada clase y ha afectado a cada estudiante. La adopción de este enfoque sistémico y su aplicación en el ámbito municipal, escolar y de aula, y el apoyo ofrecido a largo plazo redundará en un balance positivo, una vez se realice la evaluación profesional del proyecto.

Quisiera citara uno de los administradores distritales del Ministerio de Educación, quien hace dos años dijo:

“El proyecto holístico logró terminar con el dogma de la estructura de la clase conservadora y tradicional, para crear grupos de trabajo conjuntos, compuestos por el municipio local, el Ministerio de Educación, los padres, los estudiantes, los profesores y rectores”.

El mensaje final es: No detengan el proceso porque se ha desarrollado un espíritu de cuerpo integrado en la ciudad. Estos han sido los mejores años jamás vividos por el sistema educativo.

PROYECTO DE ESCUELAS ACELERADAS

MÓNICA BYRNE-JIMÉNEZ

Centro de Escuelas Aceleradas

Nueva York, Estados Unidos

Credenciales

Socióloga de la Universidad de Columbia, con maestría en educación de la Universidad de Michigan, actualmente adelanta su doctorado en administración educacional, en la Universidad de Columbia.

Se ha desempeñado como consejera estudiantil, profesora e investigadora de estudiantes bilingües (español e inglés), con especial interés, desde un comienzo, en procesos de aprendizaje, prácticas pedagógicas innovadoras relacionadas con maestros, administradores escolares y estudiantes, programas para desarrollar en los alumnos sus destrezas en lecto-escritura, y material educativo.

Actualmente se desempeña como investigadora asociada al proyecto de Desarrollo Profesional del Centro, de Escuelas Aceleradas de Nueva York, donde aporta su experiencia en el desarrollo de materiales y diseño de actividades para un aprendizaje eficiente y rápido.

Pertenece a varias organizaciones educativas y ha sido merecedora de premios por sus logros en el campo.

3029 Briggs Avenue #4J

Bronx, NY 10458

Estados Unidos

Tel: (718) 584 4314 / (212) 678 3906

Email: mcb37@columbia.edu monicopas@yahoo.com

Resumen

La noción de Escuelas Aceleradas se basa en la premisa de **estimular y acelerar** el desarrollo de estudiantes “en riesgo”, construyendo sobre la base de sus fortalezas, más que buscando y “remediando” sus debilidades. La idea nació hace 30 años, y desde hace una década se aplica en más de 700 colegios de 37 estados, cubriendo más de 400.000 estudiantes. Es un proyecto que evoluciona, crece y se desarrolla a medida que se aplica en las diferentes instituciones educativas. Una permanente labor de ensayo y error, teoría y práctica, inspiración y trabajo duro, caracterizan el proyecto. Su gestor, el economista Henry Levin, insiste en que no se trata de un trabajo completo, ni acabado, sino en constante evolución.

Su origen tiene que ver con el trabajo de **Levin**, cuyo objeto de estudio inicial se centró en las dificultades experimentadas para obtener reformas educativas exitosas, que beneficiaran especialmente a niños de familias de escasos recursos o pertenecientes a minorías. Hoy en día cuenta con una filosofía propia y coherente puesta en práctica, y se basa en tres principios: la unidad de propósitos, el “**apoderamiento**” con responsabilidad, y la construcción sobre la base de fortalezas.

Las Escuelas Aceleradas se fundamentan en un grupo de valores que **permean** las relaciones personales y todas sus actividades. Entre ellos está la equidad, la noción de comunidad, la toma de riesgos, la experiencia, la reflexión, la participación, la confianza, y la comunicación.

En su conferencia, la profesora e investigadora **Byrne-Jiménez** detalla el estudio en cinco partes: Historia del Proyecto de Escuelas Aceleradas; Proceso de las Escuelas Aceleradas; Aprendizaje poderoso; Logros de las Escuelas Aceleradas; y Preguntas más frecuentes.

Quiero empezar con una pequeña confesión: luego de escuchar y aprender de todas las ideas y programas que se están llevando a cabo en el mundo y que fueron presentadas en las sesiones de ayer, llegué al hotel a volver a escribir mi presentación. A medida que iba escuchando las sesiones, incluso me sucedió con las que se presentaron esta mañana también, me di cuenta que cada expositor contaba una historia distinta, una historia sobre el viaje que llevaban a cabo para mejorar las vidas de sus comunidades y de sus niños, historias que son vitales para la salud de nuestras escuelas, de nuestros sistemas educativos, de nuestros países.

Bueno, pues yo también tengo una historia sobre mi viaje como profesora, otra sobre el Proyecto de Escuelas Aceleradas y otra sobre cómo estas dos realidades se fusionaron. Es probable que también pueda contarles una historia sobre el sistema educativo en los Estados Unidos.

Conocí el Proyecto de Escuelas Aceleradas mientras tomaba una clase con el doctor Henry Levin, fundador y anterior director nacional, lo cual me hace sentir afortunada. La clase trataba sobre Administración de escuelas de básica primaria, pero el doctor Levin se centró en las reformas en estas escuelas. Se trata de una idea que está siendo considerada por la mayoría de las escuelas públicas en los Estados Unidos, e incluso en muchas de ellas intentan introducirla. Estudiamos varios modelos de reforma durante el semestre, pero cuando empezamos a aprender sobre el concepto de escuelas aceleradas, yo sentí como si todas las cosas que había pensado y sentido sobre el proceso de enseñanza aprendizaje finalmente se materializaban en algo concreto. En Nueva York decimos que éste es un momento “ajá”.

El primer “ajá” me sucedió cuando el doctor Levin nos puso a reflexionar sobre nuestras propias experiencias de enseñanza. Yo había sido profesora en dos localidades del sistema de educación pública de la ciudad de Nueva York, -South Bronx y **Brooklin**— durante seis años, Durante mi primer año trabajé en un colegio de más o menos 1200 estudiantes, Me entregaron

un grupo de 38 alumnos, una caja de doce lápices y me dijeron, “enseñe”.

Mi escuela también tenía un programa especial para identificar estudiantes talentosos. Los profesores “talentosos” se sentaban a la hora del almuerzo a hablar sobre lo inteligentes que eran sus alumnos. Mientras los escuchaba recuerdo haber pensado que “mis niños también eran inteligentes y talentosos”. Para mi ha sido todo un proceso llegar a considerar a mis alumnos como talentosos, pues las escuelas y la manera como están estructuradas no los reconocen así. El modelo de las escuelas aceleradas cree que todos los niños son talentosos, no importa su raza, su idioma, su género, ni su estatus económico.

El segundo “ajá” lo pronuncié cuando discutimos sobre lo que se considera en educación “estudiantes en riesgo”. Habiendo enseñado en colegios urbanos, grandes y pobres, todos mis estudiantes estaban “en riesgo”. La escuela entera y la comunidad estaban “en riesgo”. Siempre me rebelé en contra de ese término. Sentía que se culpaba a los alumnos, que se les rotulaba desde muy temprana edad y por lo tanto venía la desesperanza. También sentía que de esta manera se me eliminaba la posibilidad de tener un impacto sobre mis alumnos. En las escuelas aceleradas hablamos de “niños en situaciones en riesgo”, lo que consideramos que es una distinción muy sutil pero poderosa. Si los niños están en una “situación” que los pone en riesgo, entonces súbitamente, yo como profesora, puedo trabajar conjuntamente con la administra-

ción de la institución, con los padres, con otros miembros de la comunidad para cambiar esta situación. Y si puedo cambiar la situación que rodea al niño, entonces puedo ayudar para que sean exitosos.

El tercer "ajá" sucedió cuando comentábamos sobre la idea y la práctica de los programas remediales. Por lo general, en los Estados Unidos pensamos que los niños que están en situaciones de riesgo son estudiantes lentos, con problemas de aprendizaje. Como tales, los sentenciamos a tener que hacer años enteros de programas remediales, a esperar bajos rendimientos, a tener actividades de aprendizaje aburridas y poco atractivas. Mi caricatura favorita muestra un Bart Simpson talentoso sentado en su escritorio diciendo: "Déjenme entender qué es lo que pasa. Estamos detrás de todos los de la clase; iremos más despacio para poder ponernos al día". Esto es lo que ha sucedido en los Estados Unidos por más de 30 años sin éxito alguno. El Proyecto de Escuelas Aceleradas cree que en lugar de impartir una enseñanza más lenta, se debe motivar el crecimiento académico a través de desafíos y estimular las actividades utilizando el tipo de estrategias enriquecedoras que tradicionalmente han sido reservadas para una minoría, de estudiantes seleccionados. Por medio de una enseñanza "acelerada", los alumnos pueden tornarse exitosos dentro y fuera de sus escuelas.

Estos tres conceptos claves, que corresponden a los tres "ajá's", forman la base de la filosofía de las Escuelas Aceleradas, lo que la convierte en única, entre todo el resto de modelos de reforma educativa.

El doctor Levin lanzó las dos primeras Escuelas Aceleradas en 1986, y desde entonces hemos crecido hasta contar con más de 1200 escuelas en todo el país, y 13 centros satélites. Tenemos además 50 escuelas desde Hong Kong, hasta Australia. Nuestro reciente centro en el *Teachers College*, ha trabajado con 30 escuelas en

los últimos dos años y esperamos poder tener unas 50 más el año entrante.

Basados en la investigación llevada a cabo en escuelas urbanas, el doctor Levin estableció un proyecto colaborativo con la Universidad de Stanford y dos escuelas de San Francisco, con características de alta concentración de pobreza, con estudiantes pertenecientes a minorías, de bajo rendimiento en las pruebas académicas de sus distritos.

El profesor compartió los resultados de sus primeros trabajos entre los cuales se destacan los siguientes:

- . Las escuelas eran una colección de programas y personas con metas individuales, sin ninguna relación entre ellas, y en algunos casos con metas opuestas.
- La dinámica que existe entre las escuelas y sus comunidades giraba en torno a la culpabilidad, al señalamiento con el dedo, al monopolio del poder, sin pensar en los beneficios del alumno.
- . Las prácticas educativas que subestiman a los alumnos y se centran en sus debilidades crean ambientes de aprendizaje que dejan a estudiantes y a profesores desinteresados, poco comprometidos y sin retos por cumplir.

Los investigadores comenzaron a delinear un proceso que diera inicio a un sistema de organización y gobierno escolar basado en la amplia participación de **todo el equipo docente, los padres de familia y los directivos** que pudieran tomar decisiones. De esta investigación surgieron los principios de la Escuela Acelerada: Unidad de objetivos, apoderamiento conjunto con responsabilidad y construcción sobre las fortalezas.

UNIDAD DE OBJETIVOS

Describe el proceso por medio del cual estudiantes, padres, profesores, administradores, el personal del distrito y los miembros de la **comunidad local** trabajan juntos para conseguir una visión compartida. Frecuentemente le pido a los

profesores que recuerden qué es aquello propio de la educación como profesión que nos hace o nos mantiene apasionados. Luego les pido que capturen esas emociones como comunidad.

APODERAMIENTO CON RESPONSABILIDAD

Este principio incluye la toma de decisiones compartida con responsabilidad para el logro de mejores resultados. Frecuentemente encuentro que tal vez éste es el principio más difícil de aceptar e interiorizar por parte de las escuelas. Mi propia experiencia en Nueva York me mostraba cómo los profesores, los padres y los estudiantes estaban absolutamente satisfechos con un rector tomando todas las decisiones. Estaban incluso más contentos con el hecho de que si esas decisiones resultaban erradas, era el rector el único que estaría en problemas. Lo que estamos diciendo ahora es que todos somos responsables por el futuro de nuestros niños y de nuestras escuelas.

CONSTRUCCIÓN SOBRE LAS FORTALEZAS

Este principio se refiere a ayudar a que profesores, padres y estudiantes identifiquen sus fortalezas y talento, con el fin de utilizarlos luego en el diseño de aproximaciones creativas del aprendizaje y la solución de problemas, y para orientar desafíos y retos.

Antes de continuar quisiera que tuvieran dos cosas en mente: La primera es que la mayoría de las veces, la filosofía de las Escuelas Aceleradas se basa en el sentido común y la sabiduría popular. Con frecuencia reto a los miembros de la comunidad educativa a que recuerden cuándo fue la última vez que aplicaron el sentido común. Algunos de estos aspectos suceden esporádicamente alrededor de la comunidad escolar, en algunas clases, o en algunos grados, pero ¿sucedan de manera que tengan un impacto de largo aliento en la vida de los estudiantes? La segunda es que cuando hablamos de una

“reforma escolar integral”, generalmente lo hacemos desde la perspectiva de los adultos: ¿qué significa para mí y cómo impactará mi enseñanza? Creo que es igualmente importante aproximarse a la reforma escolar desde la perspectiva del estudiante, ya que ellos también estarán comprometidos en el proceso del cambio. Por ello los invito a pensar en la manera cómo este proceso impacta en la vida de los alumnos, dentro y fuera del aula escolar.

Además de estos tres principios fundamentales, el Proyecto de Escuelas Aceleradas se basa en once valores. Es interesante ver que varias de las presentaciones de escuelas exitosas articularon sus valores y los hicieron centrales en la cultura de sus instituciones. También sentimos que es esencial hacer énfasis en los valores que guiarán nuestro proceso de cambio: respeto, equidad, participación, comunicación, comunidad, toma de riesgos, reflexión, escuela como centro de destrezas, habilidades y conocimiento, experimentación, confianza e interés de unos hacia otros. Insisto en la importancia de los valores; también les pido que reflexionen sobre la última vez que ustedes, como comunidad escolar, trabajaron sobre ellos o les solicitaron a sus estudiantes que lo hicieran.

Uno de los valores más importantes para mí, es aquel donde los colegios se convierten en el centro del conocimiento. Creo que este valor es primordial para el desarrollo de una “sociedad” exitosa entre las escuelas y las Escuelas Aceleradas. Con frecuencia digo, en mis presentaciones, que de acuerdo con nuestra experiencia de escuelas aceleradas, podemos saber más acerca de la reforma educativa integral, o de nuestro proyecto en particular, pero nadie sabe tanto sobre la escuela, o sobre sus estudiantes, como aquellos que han vivido y enseñado allí. A medida que las escuelas aprenden de nuestro proceso, nosotros aprendemos de la comunidad escolar, hasta que nos convertimos en compañeros del mismo viaje.

El proceso que utilizan nuestras escuelas es flexible. Todas ellas siguen los mismos pasos, pero sus problemas, resultados y soluciones varían notablemente. Algunas veces la gente se frustra conmigo porque quieren escuchar un ejemplo de la Escuela Acelerada “perfecta” y les digo que no existe. Cada una de nuestras escuelas es diferente y creo que debe ser así, para reflejar su comunidad específica.

Nuestro proceso comienza con algo que llamamos “tomar existencias”, o “hacer inventario”. Se trata de una figura de lo que expresa el balance de lo que existe en el colegio, aquí y ahora. Es una oportunidad que se le ofrece a toda la comunidad educativa para trabajar conjuntamente en la búsqueda de las fortalezas y retos que existen en sus propias comunidades. Los miembros de la comunidad desarrollan encuestas, entrevistan a otros miembros, observan a los estudiantes y profesores dentro y fuera del aula de clase y analizan esa información. “Hacer inventario” es un proceso de consecución de datos con el propósito de proveer información de base para hacer comparaciones futuras y para ser capaces de tomar decisiones durante el proceso. Generalmente toma entre tres y cinco meses, dependiendo del tamaño de la comunidad educativa y del grado de participación de todos sus miembros.

A medida que hacemos el inventario, las escuelas empiezan a desarrollar una visión. La totalidad de la comunidad educativa se une para crear la escuela de sus sueños, el tipo de escuela que quieren para sus propios hijos, con todas sus energías, fortalezas, retos, etc. Esto es importante porque nosotros además creemos que si una escuela no es lo suficientemente buena para nuestros propios hijos, no es buena para ningún niño. Esta Visión es compartida por todos y será utilizada como medidor del trabajo escolar y del progreso frente a la consecución de sus objetivos.

Una vez el colegio ha terminado de hacer su inventario, y ha desarrollado su Visión, o hacia

dónde va, descubre que hay ciertas diferencias entre los **dos** momentos. Más que abordar todos los problemas al mismo tiempo, las escuelas dan prioridad a esas diferencias e identifican de tres a cinco áreas para trabajar durante el año siguiente. Las escuelas establecen sus prioridades como comunidades, acordando el rumbo que sus esfuerzos tomarán. El núcleo directivo, *cadres*, será el encargado de trabajar en los retos identificados como prioritarios.

Es en este momento cuando la estructura directiva de las escuelas cambia. Los miembros de toda la comunidad educativa pertenecerán a un núcleo. Un Comité Directivo está compuesto por representantes de cada núcleo, de cada grado, administradores educativos, padres, estudiantes y miembros de la comunidad. A la escuela, como un todo, se le da el poder para actuar como cuerpo de toma de decisiones. Esa escuela, como un todo, decide sobre las áreas de desafío, con base en información e ideas generadas por los núcleos.

Los núcleos utilizan un proceso estructurado para resolver las áreas de desafío llamado **Indagación**. El proceso de indagación está basado en el método científico, a través del cual se recolecta información de acuerdo con el área de desafío; se plantean varias soluciones y se investigan; se selecciona una de ellas, se organiza un plan de acción y se pone a prueba; se implementa y se evalúa su efectividad para lograr el reto planteado desde el inicio. Todo esto sucede antes de que la escuela, como un todo, decida llevar a cabo la implementación general.

El proceso que acabo de describir brevemente se denomina las “grandes ruedas”. A medida que estas “grandes ruedas” van rotando para conseguir cambios en la escuela, las aulas de clase no pueden quedar estancadas; también deben cambiar. Las aulas, que llamamos “pequeñas ruedas”, comienzan a rotar hacia **un aprendizaje poderoso**.

El aprendizaje poderoso es una herramienta que le permite a los profesores crear situaciones en

las cuales cada estudiante tiene un interés específico de aprendizaje, percibe los significados de las lecciones y las conexiones entre las actividades escolares y su propia vida, aprende activamente por medio de la construcción basada en sus propias fortalezas. El aprendizaje poderoso está compuesto por un triángulo que ilustra las tres dimensiones necesarias para acelerar el aprendizaje:

1. **¿Qué** se aprende? (ayudas, objetivos, metas, evaluaciones, destrezas)
2. **¿Cómo** se aprende el contenido? (actividades, estrategias)
3. El **contexto** en el cual los recursos disponibles se organizan para apoyar el proceso de aprendizaje (tiempo, clima escolar, materiales, personal)

Pienso en el aprendizaje poderoso como un castillo de naipes donde si se quita cualquier carta, el castillo se derrumba. Históricamente, la reforma **curricular** en los Estados Unidos ha sido llevada a cabo de forma fragmentada: sólo se ha tenido en cuenta un lado del triángulo, por separado, sin dejar espacio a la discusión sobre la conexión entre los tres lados y menos un análisis de la interconexión entre ellos. Solamente cuando los tres lados están integrados completamente de una manera interactiva, continua, centrada en el estudiante, comprensiva, la experiencia del aprendizaje poderoso puede ser una realidad para todos los alumnos de nuestras comunidades.

En el núcleo de este concepto de aprendizaje poderoso hay principios y valores. Si bien para las Escuelas Aceleradas es importante que se concentren en el aprendizaje, es igualmente imperativo que reflexionen sobre sus propias fortalezas. Cuando yo trabajo con los profesores, les insisto en que reflexionen sobre este triángulo, que entiendan su significado y que se reúnan para compartir sus ideas sobre el tema.

En nuestro Centro de Escuelas Aceleradas, ubicado en el Teachers College capacitamos grupos

de cinco profesores a los cuales llamamos “grupos de implementación”, que luego volverán a sus comunidades escolares a iniciar el proceso de cambio. Los grupos están compuestos por el rector, un entrenador interno, que por lo general es un profesor de la escuela encargado de facilitar el proceso en el nivel escolar, un entrenador externo, generalmente una persona del distrito que apoya y provee una visión objetiva del proceso, y dos profesores. Algunas escuelas seleccionan además a un docente y un padre de familia. Este grupo de cinco personas viene a nuestro Centro a finales de agosto para participar en un taller de entrenamiento intensivo que dura cinco días. Durante el año el mismo grupo atiende a reuniones mensuales junto con otros grupos de otras escuelas, para obtener apoyo continuo y mayor desarrollo profesional. Estamos en contacto semanal con los entrenadores para poder entender lo que está sucediendo en las escuelas y asegurarse que ellas mantienen la integridad de nuestro modelo.

El proceso toma de tres a cinco años. Hay algunas escuelas que ven mejorías académicas en el primer año, por la dedicación y la energía que generan, pero esto no ocurre con mucha frecuencia. Después del quinto año, las escuelas continúan avanzando independientemente de nosotros. Yo creo que tenemos que ser muy honestos, pues definitivamente no somos la varita mágica que cambie las escuelas.

En su recorrido por el Proyecto de Escuelas Aceleradas las instituciones educativas encuentran tormentas, terrenos difíciles, obstáculos, falta de decisión. A medida que las comunidades escolares se unen para conseguir su visión compartida, y mientras continúen creyendo fielmente en nuestros principios y valores, su camino se convertirá entonces en otra historia que bien vale la pena contar.

TERCERA PARTE

EXPERIENCIAS
INSTITUCIONALES EXITOSAS

LICEO SEGOVIA

“DISEÑO CURRICULAR INTEGRADO”

<i>Jornada:</i>	Diurna y nocturna
<i>sector:</i>	Privado
<i>Número de estudiantes:</i>	780
<i>Localidad:</i>	Suba (II)
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media
<i>Presenta la experiencia:</i>	Pedro Sandoval, coordinador

“Yo os pido un sistema nuevo. un nuevo método, unos procedimientos tan nuevos como antiguos. inspirados en el amor”...

Padre Pedro Poveda, sacerdote español fundador de la Institución Teresiana.

A partir de esta frase, paradigma para el Colegio, el Liceo Segovia inició hace 15 años su experiencia sobre el “Diseño Curricular Integrado”. Hoy, la institución continúa el proceso, razón por la cual no tiene resultados finales; sin embargo, los frutos parciales de trabajo, de la búsqueda y el esfuerzo colectivo e institucional, muestran grandes logros.

La problemática que aborda el Colegio se resume en una pregunta: ¿Es posible, a través de la educación, formar personas que actúen como agentes capaces de transformar la sociedad?

Este interrogante nos obliga a reflexionar sobre las verdaderas posibilidades que existen para que personas educadas se integren en un mundo complejo, globalizado y fraccionado, que se debate entre los grandes bloques económicos y los nacionalismos emergentes. Hay que buscar nuevos métodos para preparar a nuestros jóvenes estudiantes ante la marea incontenible de información y hacer del saber una oportunidad que aborde la ciencia de una forma comprensible y permita vivir con significado.

Entonces viene una pregunta más: ¿Es posible transformar una educación que privilegia los contenidos y fractura el conocimiento, por otra que comprometa a los alumnos a descubrir sus capacidades de pensar y actuar con creatividad, desarrollando competencias básicas para enfrentar este mundo?.

En resumen, en el Colegio nos preguntamos si los paradigmas actuales de la educación podrían cambiarse. Con los cuestionamientos anteriores, concluimos que sí era posible responder a las expectativas de la educación y del entorno actual, porque estamos convencidos que los seres humanos deben alcanzar su plenitud y para ello vale la pena explorar nuevos caminos, tratar de aprender a ser y a hacer.

Nuestra propuesta es generar un diseño curricular que articule procesos de desarrollo cognitivo, procedimental y valorativo desde el preescolar hasta la educación media vocacional. Con una visión global, integradora e interdisciplinaria del saber de la humanidad, para así formar agentes de cambio en las dimensiones corporales, estéti-

cas, éticas, lúdicas, comunicativas, cognitivas y trascendentes que tiene el ser humano.

Esta alternativa educativa pretende armonizar varios retos, entre ellos, que sea una innovación pedagógica, que rompa con el horario escolar tradicional; con la distribución temática de los programas y de las áreas; que cambie la manera de explicar los contenidos de las disciplinas y, en el futuro, elimine los límites de grados y niveles. Con este proceso también se busca mejorar la calidad educativa a través de actitudes y aptitudes investigativas que partan de la realidad.

El Liceo Segovia como institución confesional, de carácter privado, enfrenta un gran riesgo al diseñar nuevas estrategias pedagógicas y **curriculares accesibles a los padres de familia**, a quienes no se les cobra esos costos educativos porque el Colegio tiene la obligación ética y moral de ser coherente con su filosofía, que no incluye criterios elitistas.

Para alcanzar las metas propuestas en el nuevo diseño curricular, se necesitan personas activas, autónomas, responsables y críticas que sean concientes de la realidad. Deben ser profesionales capaces de comprometerse con la transformación social, que es el objetivo político de nuestro proyecto.

Así mismo, se requiere un estilo determinado de institución. Una que favorezca y permita la participación democrática, porque entiende que el saber no es unidireccional y está al alcance de todos; que propicie el acercamiento con la realidad, punto de partida y de llegada de nuestra labor pedagógica; que genere un ambiente de familia, por el trato y reconocimiento de lo que es cada uno en lo particular y en lo colectivo; que tenga un clima de libertad, donde el diálogo y las equivocaciones sean fuentes de aprendizaje. Una institución donde la confrontación sana, esté acorde con la sana convivencia.

Todo esto nos exige espacios privilegiados, en los cuales tanto profesores como alumnos desarrollen sus posibilidades y fomenten su espíritu

investigativo, partiendo de que el saber no lo posee nadie, pero entre todos podemos construirlo en un ambiente democrático.

Para lograr la consecución de instituciones exitosas, es importante apoyar al máximo la **formación y profesionalización de los docentes**. Cambiar los paradigmas académicos y pedagógicos exige volver a hacer, por lo tanto hay que empezar a reconstruir y a proporcionar nuevas herramientas a maestros y maestras.

El "Diseño Curricular Integrado" es un proyecto fundamentado en cuatro paradigmas educativos, de los cuales se tomó lo siguiente:

1. Educación personalizada:

Los principios de singularidad, socialización, comunicación, creatividad y participación sirvieron de base a esta experiencia. Se tuvo en cuenta la concepción de persona que tiene este paradigma, como un ser situado en la realidad, un ser para los demás, libre y **autónomo**, agente de su propia formación y capaz de comunicarse y trascender.

2. Constructivismo:

Se observó la forma de entender el proceso de **enseñanza-aprendizaje**, con todo lo que aporta al sujeto para el reconocimiento de significados y sentidos. Se analizaron sus conceptos previos y abiertos.

3. Paradigma ecológico contextual:

Se acogió todo lo que supone preocupación por el entorno como referente en las relaciones interpersonales y con el mismo medio.

4. Enseñanza para la comprensión: Se estudió la atención al desarrollo de los procesos que generan habilidades y capacidades para pensar y actuar con creatividad, con competencia en el mundo, a partir de un trabajo pensante y significativo.

Para poner en marcha la experiencia, la metodología que se utilizó fue **una** opción institucional a partir de la interacción que se da entre la realidad y el aula, caracterizada por una dinámica partici-

pativa y continua de reflexión sobre la acción, el conocido ARA (Actúa, Reflexiona, Actúa).

Esa permanente reflexión es la que permite construir poco a poco la propuesta del Colegio para abordar las asignaturas, a través de la investigación, la interdisciplinariedad y la *concientización*.

ETAPAS DE LA EXPERIENCIA

Para resumir la trayectoria del proyecto, se definieron cuatro etapas con sus respectivas actividades principales, así:

- 1983-1994. Comienza la primera fase con un trabajo serio, reflexivo, de estudio, que intenta responder a las necesidades y preocupaciones del momento, y busca definir la educación en torno a su ideología, políticas y tendencias. Fue una etapa de decisiones para unificar criterios, tanto en lo académico como en lo disciplinario y en lo pedagógico.

Se creó el principio metodológico, para nosotros interacción realidad-aula, el cual se articuló alrededor de unos ejes nucleares **aglutinadores** que permitían a todas las materias abordarlos. Esos núcleos se distribuyeron desde **kinder** hasta el grado once y a lo largo de cada uno de ellos se conformaron ejes temáticos que en ese instante dieron la sensación de integración.

En 1987, se asumió en preescolar la propuesta de innovación *Diseño Curricular Lesmes*, orientada por Carlota Lesmes, miembro de la institución, quien quiso generar en la educación personalizada un método de **globalización** y socialización en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura y lógica-matemática. Se realizaron, entonces, jornadas pedagógicas y se contó con la participación de asesores externos. Así se fue cualificando y construyendo un marco teórico, líneas de acción y principios metodológicos. En los dos

últimos años de esta etapa se definió la fundamentación teórica de todo el material resultante.

- 1995-1997. La Ley 115 proporcionó el marco de referencia legal para referirse a la autonomía institucional. Esto fue como una puerta abierta para construir algo con validez y se inició el estudio de los conceptos arquitectónicos que conformaban las asignaturas del plantel. La pregunta, en ese momento, fue: ¿Qué hace que su materia tenga razón de ser en el currículo? Así se revisaron la estructura y los Esquemas Conceptuales de Área, **ECA**, que propiciaron la realización de toda la lectura vertical de la asignatura.

En 1995, el proyecto que se estaba implantando requirió de una redefinición de la planta física, para lo cual el Colegio distribuyó nuevamente las aulas y las adecuó con un ambiente acorde a lo que se estaba gestando dentro de la institución.

Las actividades se encadenaban en torno a tres procesos: **actitudinal**, **procedimental** y **cognitivo**. Para ello, se partía de los proyectos integrados que diseñaba el profesor como trabajo escolar, de tal manera que él mismo generaba su propio horizonte y secuencia para que los estudiantes la siguieran.

Poco a poco se implantaron cambios en el horario clásico, de siete de la mañana a una y cuarenta y cinco de la tarde, que contaba con bloques de cuarenta y cinco o noventa minutos. Se impusieron dos franjas: las Áreas de Trabajo Socializado, ATS, y las Áreas de Trabajo Personal, ATP!

Los chicos y las chicas pasaban de siete a once y treinta de la mañana en trabajo personal, donde se les enseñaba a indagar, consultar, buscar y desarrollar ideas y conceptos. Luego, en la franja de ATS compartían lo que habían encontrado en la franja de ATP. El

maestro orientaba y guiaba el proceso para continuar con el trabajo de investigación.

En estos años se formuló el sistema evaluativo, el cual permitía que el mismo alumno lo sustentara libremente, cuanto había logrado de lo que se le planteaba en el proyecto.

En 1997, se emprendió, en todo el plantel, un proyecto integrado llamado "Los viajeros del milenio", pues tuvo al milenio como eje temático. Hubo dinámicas en el colegio y se distribuyeron los siglos, los personajes, las situaciones y los acontecimientos de cuanto había sucedido en la Historia por cursos. Fue una experiencia maravillosa y al final quedó la satisfacción de que era posible hacer lo que estábamos pensando.

- 1998- 1999. Fue la etapa de la **interdisciplinaria** **riedad**. La pregunta era **¿Dónde** hay experiencias de interdisciplinaria institucional? La respuesta demostraba que no existían; las había pequeñas en los colegios y entre áreas, pero no institucionales como tal.
- 1999. Sin duda fue nuestro año. Se lanzaron los proyectos integrados que necesariamente exigían un nuevo tipo de enfoque.

Actualmente, la propuesta del Liceo Segovia se basa en los proyectos integrados como una metodología de trabajo que busca integrar **saberes**, diálogos, significados y actividades entre los alumnos, los docentes y el mundo que los circunscribe.

La idea es desarrollar procesos de pensamiento; establecer relaciones entre conceptos; romper el rigor de las disciplinas; trabajar en equipo; enseñar a los estudiantes a elegir entre lo relevante y lo circunstancial de la información; ubicar a los alumnos en un mundo complejo y tener una visión global y holística del saber de la humanidad. Esto se logra, como se mencionó anteriormente, a través del pensamiento, de la **investi-**

gación y de las capacidades y actitudes de los jóvenes para indagar, buscar y sintetizar.

El objetivo continúa siendo formar agentes de transformación y de cambio, utilizando para ello los elementos de la enseñanza para la comprensión, los cuales se definen así:

- **Tópicos generadores:** son ideas, conceptos, temas, objetos, hechos fundamentales desde los cuales es posible establecer ricas conexiones entre el saber de la humanidad y los intereses, la vida y experiencia de los alumnos.
- **Metas de comprensión:** son propósitos explícitos centrados en lo que se considera fundamental de cada disciplina. La mejor referencia para este tipo de metas es preguntarnos **¿Qué** queremos que comprendan nuestros alumnos?
- **Hilos conductores:** no nos permiten perder la meta final y nos conducen a ella.
- **Desempeños:** son acciones explícitas y determinadas para abordar las problemáticas que se plantean.

En todos los proyectos hemos identificado tres momentos: Uno de exploración, otro de indagación y el último de producción. En este punto continuamos, paralelamente, con el paradigma de la enseñanza para la comprensión.

En la exploración, se identifica y justifica la problemática. Nos preguntamos acerca de qué queremos saber, qué queremos indagar y qué queremos aprender. De acuerdo con la participación de los alumnos, el profesor elige la problemática que le permite agrupar los conceptos y los contenidos por tratar. Esa problemática se enuncia como una pregunta en la que la investigación viene a ser la hipótesis; luego se formula el tópico generado y el hilo conductor y, se establece un cronograma.

En el siguiente momento, el de indagación, los alumnos buscan la información en el lugar donde esté. Aquí se maneja el concepto de aula flexible, que impulsa a los chicos a indagar en el colegio, en los libros, en Internet, en las **biblio-**

tecas, en las instituciones, en las universidades o entre sus familias. Con esto se pretende proporcionarle una visión global de las preguntas que se había planteado y establecer relevancias.

El siguiente paso es establecer una primera socialización que facilita la recolección de toda la información y genera un lenguaje común. A esto le llamamos la prueba de lápiz y papel, ya no la denominamos evaluación escrita, y nos permite establecer si las personas tienen más o menos la misma información y si comprenden lo que se quiere conseguir a través de las preguntas.

Después viene una segunda indagación, porque si bien en la primera se observa cuáles son las ideas que quedan claras, en la segunda se profundiza sobre esas ideas para responder a las preguntas generadoras. Se hace otra socialización y su correspondiente prueba escrita.

En el último momento, el de producción, los jóvenes recolectan toda la información y buscan lo que más haya llamado su atención. Por ejemplo, si el tema es "Grandes acontecimientos del Siglo XX" y a algunos les interesó el surrealismo, especialmente Salvador Dalí, investigan más sobre él, pero ese trabajo se hace por grupos de interés y aquí **entran a** funcionar las ATS. Finalmente, se prepara el producto para presentarlo por medio de video, exposición, cartelera u otro mecanismo.

Terminada esta fase, se prosigue con la evaluación, que se desarrolla de forma continua, integral y con criterios establecidos. Al estudiante se le hace seguimiento desde su trabajo personal y se practica una autoevaluación, donde él mismo tiene la palabra, y una coevaluación, que consiste en que los compañeros lo evalúen.

Para adelantar con éxito el cronograma expuesto y en general todo el proyecto, se requiere de un maestro creativo, que sea orientador, animador y guía. Un profesor que trabaje en equipo, que sea investigador y crítico, abierto al cambio y humilde, dispuesto a reconocer, en ocasiones, su ignorancia y a construir constantemente.

El proyecto además, requiere de conocimientos pedagógicos y administrativos. A nivel pedagógico hay que saber compartir en equipo, las responsabilidades, las decisiones, los errores y los fracasos: Es indispensable desmontar la lógica secuencial de las áreas, porque en algunas oportunidades los intereses de los alumnos difieren de los del profesor. Adicionalmente, se necesita que el Colegio sea flexible, es decir, que integre sus áreas, maneje el horario y mantenga un ritmo serio de trabajo y de responsabilidad.

Administrativamente el proyecto ha generado cambios. El Liceo Segovia duplicó su planta de profesores, extendió el horario laboral e incrementó recursos y material. Por la clase de actividades que se adelantan, la exigencia básica radica en una administración rigurosa y honesta que facilite la realización de la experiencia.

PROS Y CONTRAS DEL PROCESO

Entre los factores que facilitan la implementación del proyecto, se destacan los siguientes:

- Permanente dinámica de Acción-Reflexión-Acción, el ARA que se mencionó anteriormente.
- Formación y actualización integral del profesorado.
- Contactos con referentes externos, en algunos casos universidades o personas que propician la retroalimentación.
- Sistematización del proceso para mantener el eje conductor y tener en cuenta los pasos se han realizado.
- Apoyo institucional, que tanto la entidad rectora como las directivas de la institución se casen con la idea.
- Desarrollo de jornadas pedagógicas e intercambio de saberes con otras instituciones.

Como factores limitantes se señalan:

- Resistencia al cambio por parte de alumnos, maestros y padres de familia que confrontan

las actividades del Colegio con sus pares escolares.

- Escasez de referentes institucionales que trabajen la interdisciplinariedad colectivamente, como propuesta institucional.
- Bagaje formativo tradicional de los docentes.
- Exceso de trabajo de los profesores.
- Responsabilidad económica
- Problemas para trabajar en equipo; no todas las personas lo saben hacer.

¿Cómo se evalúa la experiencia? “Diseño curricular integrado” se evalúa continuamente a través de la reflexión, las propuestas de los alumnos y aportes del profesorado; sin embargo, se realiza la evaluación a mitad y a final del año, cuando termina cada proyecto, lo cual contribuye a realizar los respectivos ajustes que se requieran y a mantener una constante retroalimentación.

La evaluación se sistematiza a través del registro de las dinámicas y actividades que se llevan a cabo, lo mismo sucede con las evaluaciones periódicas que exige el Ministerio de Educación para presentar los avances del PEI y con el material formativo que se trabaja, del cual se guarda un récord.

¿Por qué consideramos que es exitosa? Hay varios factores, entre ellos el desarrollo de las habilidades de pensamiento que se ha logrado en los alumnos, la disposición a la investigación que caracteriza a estudiantes y profesores y el sentido crítico que se evidencia en los miembros de la institución, entre otros.

Hay indicativos externos que dan fe de la labor del Colegio, por ejemplo las pruebas del ICFES. en las cuales ganamos este año la categoría Muy Superior y ya el año pasado estuvimos entre las 136 experiencias nacionales que van bien. También, algunas universidades dan crédito a nuestra labor y reconocen que nuestros estudiantes se notan. Finalmente, en distintos estamentos públicos y privados, valoran la calidad educativa que ofrece el Liceo Segovia.

FUNDACIÓN INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL SUR

“CÓMO ACERCARNOS A SER UNA INSTITUCIÓN EXITOSA”

<i>Jornada:</i>	Diurna
<i>Sector:</i>	Privado
<i>Número de estudiantes:</i>	5.502
<i>Localidad:</i>	Tunjuelito (6)
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y media técnica
<i>Presenta la experiencia:</i>	Rosa María Bautista, coordinadora académica

El proyecto “Cómo acercarnos a ser una institución exitosa” se inició hace varios años en el Distrito; sin embargo, sólo en 1994 se reorganizó con parámetros definidos que le permitieron a sus gestores entender que las dificultades y deficiencias son inherentes al proceso, y por lo tanto son motores del aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, se impulsaron nuevas actividades encaminadas a optimizar la educación de niños y jóvenes del Sur, de acuerdo con sus intereses y necesidades. Lo importante en aquel momento era promover la participación de todos con esfuerzo, constancia, voluntad e imaginación, características indispensables para continuar con la experiencia y crear una cultura de éxito.

La problemática que se abordó fue ¿Cómo implementar un proceso de transformación de la institución tradicional, en un centro dinámico, actual, con proyección nacional e internacional?

Para encontrar el camino más acertado se inició un diagnóstico de la situación actual, en el cual se encontró a una institución tradicional, dependiente, con poca comunicación hacia afuera y mucha resistencia a generar procesos de cambio.

Como complemento a ese diagnóstico, se realizó un estudio socioeconómico que permitió replantear la educación superior y los intereses institucionales, logrando así un cronograma de trabajo proyectado al año 2003, el cual incluye los siguientes momentos: inducción, caracterización, formulación, operacionalización, ejecución, intercambio internacional, evaluación, y seguimiento y reorganización.

En cuanto a la procedencia de los estudiantes, se estableció que, en un alto porcentaje, residen en el sur de la ciudad, especialmente en el barrio Ciudad Bolívar. Un bajo porcentaje proviene de poblaciones cercanas a Santafé de Bogotá, como Zipaquirá, Chía, Tabío, Tenjo y Soacha.

Entre 1995 y 1996, la comunidad estudiantil se caracterizó por múltiples problemas sociales y económicos, bajas oportunidades laborales de sus familias, problemas de drogadicción, separación familiar, pandillas, sectas, promiscuidad sexual, apatía al proceso educativo, baja motivación, poca autoestima y escasa proyección.

Actualmente, los fundamentos filosóficos que orientan el quehacer educativo de la institución para contrarrestar las situaciones anteriores, se caracterizan por tres ejes fundamentales: el ser, el saber y el hacer, necesarios para encontrar un

proyecto de vida que de sentido y razón de ser a los seres humanos en su contexto social. Con estos fundamentos, acompañados del lema institucional, "Querer es poder", se motiva a los estudiantes a buscar la verdad a través del conocimiento, para llegar finalmente a la excelencia personal y comunitaria.

La misión de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur, es ofrecer una educación de calidad, integral, humanista, trascendente y cristocéntrica, para formar hombres nuevos con espíritu de servicio, abiertos al cambio, intelectualmente competentes, guiados por el amor, el compromiso, la justicia, el servicio, la ciencia, la cultura y el trabajo.

Su visión es constituirse en una institución educativa líder, moderna y trascendente, con identidad nacional y proyección internacional que promueva la ciencia, el arte, la cultura, el trabajo, la comunicación y el desarrollo empresarial.

Con esta experiencia, se pretende consolidar una institución dinámica, líder, de impacto nacional y dimensión internacional en el desarrollo educativo. Así mismo, se aspira a fortalecer una estructura organizativa dinámica, participativa y articulada, que permita la toma de conciencia y la cohesión del equipo para el avance del proyecto educativo institucional.

Hoy, después de un largo proceso, se logró consolidar el perfil de las personas que integran la comunidad, especialmente de los estudiantes, quienes se caracterizan por tener su propia identidad y estar abiertos al cambio, cuentan con buena formación, son auténticos y capaces de dar testimonio de vida y de trabajar en equipo.

Para llevar a cabo este proyecto, se han aplicado procesos pedagógicos, de bienestar, de proyección a la comunidad, pastorales, culturales y administrativos, todos mediados por la investigación, la participación y la comunicación.

Las teorías de Fallo han contribuido a dar luz verde a esta experiencia, partiendo de que el desarrollo institucional debe tener la visión de

unidad constitutiva y no sólo de resultados. Hay que crear campos de comunicación que faciliten esta interacción y la apropiación de responsabilidades.

El economista Joseph Shupet, también hace su aporte al sustentar que la innovación implica una destrucción creativa y el abandono de lo tradicional, de lo sistemático, de lo establecido, de lo familiar, de lo acostumbrado y confortable, en este caso particular, implica el cambio que vive el colegio.

En cuanto al académico, el Instituto reestructuró el currículum y le adicionó algunas metodologías de proyectos significativos de orden continuo, acorde con los niveles educativos. Esto, sumado a los diagnósticos mencionados anteriormente, hizo posible que el bachillerato adquiriera una nueva razón de ser en la comunidad educativa, pues se enfocó en las necesidades de los alumnos y en sus sugerencias, proporcionándoles otras modalidades:

1. *Bachillerato académico en arte con énfasis en música y diseño gráfico:* Además de su formación general, los alumnos estudian música, conforman coros, practican instrumentación y vocalización, tienen orquesta filarmónica y grupo de música Andina. Algunas de estas agrupaciones han realizado presentaciones en otras ciudades y han sido invitadas a los Estados Unidos. En el área del diseño gráfico, aprenden sobre creación de *marketing*, técnicas de ilustración, diagramación y *screen*.
2. *Bachillerato en comunicación, periodismo y manejo de información.* Para cumplir con el proyecto educativo, el Instituto compró la emisora Ecos del Sur 90.3, que es la herramienta utilizada por estudiantes y profesores en el aprendizaje de las técnicas periodísticas. En el desarrollo de la programación los padres de familia también tienen participación y son escuchados en Bogotá y algunas ciudades cercanas.

3. *Bachillerato académico en ciencias.* Fomenta el interés de los estudiantes por el desarrollo científico, la ecología, la química industrial, la física y la investigación. Los estudiantes anualmente realizan una feria educativa para mostrar sus proyectos y sustentarlos ante los padres de familia y visitantes.
4. *Bachillerato en matemáticas.* Se enfoca hacia la resolución de problemas, la invención y la creación de sistemas. En asocio con la modalidad de *ciencias*, se proyecta que los mejores estudiantes realicen una visita a la NASA en el año 2002, para lo cual ya se están haciendo las gestiones.
5. *Bachillerato en Inglés.* Se orienta hacia la preparación de traductores y asesores bilingües. Para lograr un mayor impacto del programa, se estableció un intercambio académico con un colegio de Estados Unidos que consiste en que los jóvenes americanos escriben en *español* y los colombianos en inglés.

La educación media se complementa con la educación laboral a través de un convenio con el Instituto Santiago Apóstol, al cual asisten los estudiantes para practicar la marroquinería, el dibujo técnico, la mecánica automotriz, electrónica y soldaduras especiales. Esta es una labor voluntaria que desempeñan los alumnos en jornada complementaria al tiempo de estudio y ha tenido gran acogida entre ellos.

Adicionalmente, la educación media cuenta con el proyecto de desarrollo *comunitario* a través del cual se brinda apoyo al ancianato y a los alumnos *invidentes* o sordos que estudian en la institución.

En cuanto a la educación superior, en 1998 se logró un convenio con la Universidad San Buenaventura para que alumnos, personal administrativo y profesores adelantaran carreras en la sede sur; sin embargo, debido a la *inseguridad* de la zona se canceló y se pasó a la Normal de la Paz.

La experiencia "Cómo acercarnos a ser una institución exitosa", ha logrado impactos positivos entre la comunidad educativa del Distrito: ahora el Instituto participa en diferentes eventos académicos internos y externos, consigue óptimos resultados en concursos intercolegiales, estimula el aprendizaje articulando teoría y práctica y enseña el inglés desde preescolar.

Entre otros impactos la institución amplió la cobertura de preescolar y primaria con la construcción de las sedes B y C, se adquirió el laboratorio de idiomas y la emisora Ecos del Sur, la planta física en general se mejoró, el colegio compró dos fincas en Chinauta para sus eventos, logró ser PEI sobresaliente en 1998, *optimizó* el proceso educativo para los alumnos del sur, articuló de manera educativa el ancianato, participó en el concurso "Galardón" propuesto por la Secretaría de Educación y en otros concursos organizados por universidades, reorganizó la cultura institucional, ganó mayor credibilidad por parte de la comunidad y con toda su gestión el plantel mejoró la comunicación entre todos y bajó el nivel de agresión, considerado uno de los problemas relevantes que tenía.

Como resultado académico de todo este cambio en el Tecnológico, los alumnos obtienen *puntajes* altos en los exámenes del ICFES desde 1996 y con el transcurrir de los años se ha notado un incremento satisfactorio para directivas y padres de familia en general. De otro lado, en las pruebas de matemáticas y lenguaje aplicadas el *año* anterior por la Secretaría de Educación en convenio con la Universidad Nacional, también se tuvo un nivel sobresaliente.

Aunque los logros que presenta el proyecto son alentadores, el proceso en sí no ha sido fácil y se *ha visto* sujeto a *varios* obstáculos, entre ellos la resistencia al cambio, el manejo del tiempo, la desorganización inicial de la comunidad y de la misma institución, la inseguridad y el temor a las actividades novedosas.

Por el contrario, entre los factores que especialmente facilitaron el desarrollo de la experiencia

se encuentran la gestión de recursos y adquisiciones para el avance del proyecto educativo, la confianza, el apoyo y la credibilidad de quienes confiaron en el proceso y la paciencia de los padres de familia para entender que los resultados no **serían** inmediatos. También contribuyeron la dedicación de los líderes y la participación de la experiencia en eventos externos, donde se confrontaban esfuerzos y se visualizaban las estrategias en el corto, mediano y largo plazo.

En líneas generales, el Instituto Tecnológico del Sur puede recomendar, a quienes deseen convertirse en institución exitosa, tener líderes convencidos del proyecto; contar con una supervisión, orientación y asesoría constante; apoyar el proceso con recursos necesarios; desarrollar acciones que muestren resultados para lograr la credibilidad ante la comunidad educativa y trabajar siempre con énfasis en los objetivos propuestos, conformando equipos capaces de mediar las diferencias individuales.

Es importante visualizar los sueños y pensar en grande, en un ambiente cálido y humano donde cada dificultad se convierta en una oportunidad. Con fe e ilusión se puede transformar la educación como un aporte para el desarrollo de nuestro país y en pro de una Colombia mejor, porque se lo merece.

INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTÚFAR

“LECTOESCRITURA”

<i>Jornada:</i>	Diurna
<i>Sector:</i>	Oficial
<i>Número de estudiantes:</i>	817
<i>Localidad:</i>	Teusaquillo (13)
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media
<i>Presentan la experiencia:</i>	Jaime Patiño, rector Clara Triana, profesora

Uno de los conceptos que orientan con mayor fuerza la visión estratégica del IPARM es el sentimiento, entendido como la suma de los componentes emotivos, afectivos y relacionales de los significados que se construyen en todas las actividades escolares y extraescolares. Tienen sentido sólo aquellas dinámicas que aportan elementos útiles a la construcción de proyectos de vida.

Aunque la Universidad Nacional carece de carreras pedagógicas, ha hecho del IPARM un espacio humano privilegiado, en donde genera el saber, lo aplica, lo prueba, lo evalúa. Estudiantes y profesores de las facultades y departamentos relacionados con la salud, la psicología, la antropología, la sociología, las artes y la comunicación, son compañeros permanentes de nuestra labor.

Los excelentes resultados que obtuvo el Instituto en la calidad de formación de sus estudiantes, demuestran que dentro de las condiciones propias de una institución oficial, supliendo la crónica escasez de recursos materiales con dedicación, compromiso, espíritu abierto y optimismo, los colegios oficiales pueden y deben ser líderes en la formación de nuestros niños y jóvenes.

Desde que nació el colegio en 1963, la idea de que la excelencia es atributo privativo de la educación agenciada por instituciones privadas, no ha formado parte de su filosofía.

La Universidad Nacional, en cuanto universidad de la nación y del estado, mantiene el compromiso de abarcar dentro de sus actividades de docencia, investigación y extensión, la totalidad del espectro educativo. En el IPARM, la universidad tiene un observatorio de primera mano sobre la realidad de la educación preuniversitaria. Como se sabe, actualmente la entidad universitaria que con mayor dedicación reflexiona y actúa sobre los fundamentos de la educación en Colombia, es la Universidad Nacional y el IPARM es parte importante de ella. Para el cumplimiento de sus fines institucionales, la Nacional procura el bienestar de sus asociados, docentes, trabajadores, estudiantes y pensionados. La totalidad de los estudiantes del IPARM, son hijos del personal vinculado a la universidad.

La escuela es la institución humana de mayor alcance y significado social. A su desarrollo contribuyen, con acciones claramente diferenciadas pero complementarias, las autoridades del Estado, los padres, los maestros, los directivos,

los estudiantes y la sociedad en general. Con la participación de todos se construye de manera permanente. La comunidad escolar, que es el encuentro multiplicador de potencialidades, sinergia creativa y crítica de equipos durables y activos.

La escuela es la casa en donde niños y jóvenes se instalan como estudiantes permanentes, **Curiosos** y ávidos de **saberes**. Todos, y muy especialmente los maestros, son un proyecto siempre en marcha porque nadie está terminado y somos perfectibles dentro de un eje conductor del proyecto de vida de cada uno.

En este sentido, es fundamental para el desarrollo, la práctica del Instituto de hacer de los encuentros formales e informales, espacios para la reflexión y el análisis del saber y del quehacer pedagógico.

El IPARM, como la universidad, es una institución no confesional, abierta a todas las corrientes de pensamiento, respetuosa y practicante responsable de las libertades fundamentales.

Mientras se forman estudiantes autónomos, la libertad más significativa para ellos es aprender, examinar, indagar sobre todo lo que tenga más sentido para su proyecto vital y con ese propósito, encontrar el apoyo de los que pueden ofrecerlo.

El IPARM es una institución en donde conviven personas provenientes de grupos muy diversos en los aspectos económicos, culturales, étnicos, religiosos y políticos. Compartir, respetare interesarse por todo esto en apariencia, pensamiento y cultura, son los valores que con mayor **ahínco** se desea hacer vigente.

Sin la menor duda, la tarea central de la escuela de hoy en Colombia, es reparar en la conciencia de las actuales generaciones la falla histórica de intolerancia, el dogmatismo, la creencia ciega en verdades intocables, el tratamiento **excluyente** y la supresión definitiva de quienes piensano actúan de forma diferente.

El **niño** aprende, no porque se le imponga como obligación, sino porque la escuela ha creado las

condiciones para que él sienta la maravillosa necesidad de saber, construir y apropiarse de la realidad a través de los universos simbólicos,

En esta propuesta, el maestro es el guía, el mediador; los **saberes** son los vehículos por medio de los cuales se logran los aprendizajes fundamentales propuestos recientemente por la UNESCO: Aprender a aprender, aprender a hacer, a convivir y a ser. Esta es otra forma de hablar de las competencias que tanto mencionan los maestros hoy en día.

En el IPARM, los profesores creen en la verdad de su profesión, más exigente en saber, finura, arte y responsabilidad histórica, que todas las demás profesiones. En medio de muchas dificultades conocidas, el docente intenta hacer de su crecimiento profesional, la razón central de su proyecto vital. Así, la enseñanza es un mundo infinito de posibilidades de realización.

Se dice que el juego es la forma natural de aprender de los seres humanos, principalmente en los cursos iniciales, pues con su componente recreativo se convierte en el recurso **metodológico** fundamental para la construcción de **saberes** y destrezas sociales cognitivas y corporales.

La expresión estética, exclusiva del género humano, recibe en el IPARM una atención privilegiada por su aporte en la construcción del sentido de la vida. De igual manera, recibe un trato especial la competencia comunicativa del lenguaje como forma tangible del pensamiento, como **sustrato** material y conceptual de la expresión estética, como la literatura.

Según nuestros estudiantes en el IPARM "se lee mucho, se lee de todo, se discute y analiza lo que se lee, se escribe y se argumenta lo que se escribe". El diálogo es la forma ideal de relación humana creado por la modernidad y en el Instituto como forma de abordar los conflictos resultantes de las relaciones entre personas, el diálogo culmina con compromisos libremente aceptados y **moralmente** obligatorios para quien quiera seguir siendo miembro de la comunidad.

Como parte del proceso de educación, en los últimos años se ha experimentado la virtual desaparición del castigo supresor, pues el niño difícil es el centro de la acción educativa, lo fácil sería excluirlo, pero esa no es la misión del colegio.

El IPARM, como parte de la universidad, tiene tres tareas básicas:

- La docencia y formación de máxima calidad: el Instituto desde 1983 obtiene sin interrupción calificación muy superior y este año el puntaje promedio en las pruebas del Estado fue de 324 puntos. La calidad de la docencia también se expresa en el alto número de **bachilleres** que logran cupo en las universidades, notablemente en la Universidad Nacional, aunque no hay un paso automático del Instituto a la Universidad para nuestros bachilleres. En el campo laboral, los antiguos alumnos y los profesores son ampliamente reconocidos y han ganado presencia significativa en eventos académicos, culturales y **comunitarios**.
- Extensión: En este campo se comparten e intercambian **saberes** con otras instituciones y se llevan a cabo seminarios sobre nuevas propuestas pedagógicas para el aprendizaje **natural** y significativo de la lectura y la escritura; abordaje de la construcción de texto a partir de la literatura; elaboración de pruebas evaluadoras de competencias básicas y uso de regletas en el aprendizaje de la matemática inicial,
- Investigación pedagógica: es la **recontextualización** y adaptación a nuestro medio de saber-es construidos por otros. En esta área, profesores del IPARM han sido autores de textos didácticos, principalmente en ciencias naturales.

¿Cómo se ha logrado que el IPARM sea hoy una institución consolidada y destacada? Los factores son muy numerosos y algunos de ellos intangibles, pero indudablemente activos y presentes, por ejemplo:

- Los directivos se renuevan con la participación electiva de la comunidad, y al cargo pueden aspirar los mismos profesores del

Instituto, quienes una vez cumplido el periodo regresan al aula de clases.

- Las áreas son centros de discusión, construcción y evaluación de las tareas educativas. Sus coordinadores sobresalen por el liderazgo intelectual y la capacidad de movilizar las competencias de cada uno en favor del trabajo en equipo.
- Los concursos de ingreso de nuevos docentes son públicos y tan exigentes como si de una facultad universitaria se tratara. Los estudiantes, poco a poco, se posesionan de su capacidad para decidir y son autónomos en su proceso de formación.
- La autoevaluación de logros, que realiza el alumno, adquiere cada vez mayor consistencia y respetabilidad por parte de su profesor, sólo con argumentos muy sólidos éstos cuestionan su validez. Adicionalmente, se está construyendo otra práctica que consiste en la coevaluación entre pares.

El IPARM sustituyó casi totalmente los libros de texto **instruccionales**, para dar paso a textos de consulta especializados, publicaciones periódicas y sistemas de información al alcance de todos.

Clara Triana, profesora

Cuando los niños llegan a la escuela a aprender a leer y a escribir, se encuentran con diferentes formas de hacerlo que básicamente se diferencian por el método que utilice el maestro.

Existen los llamados métodos sintéticos, que son aquellos que parten de las letras para que el niño **aprenda a pronunciarlas y a construir sílabas, para luego conformar palabras**. El énfasis está en el análisis auditivo del fonema y su asociación con la representación gráfica. De esta forma se logra la lectura mecánica del texto, pero hace falta un paso para que el alumno comprenda la lectura.

Los métodos analíticos, donde la lectura es una tarea fundamentalmente visual, son otra opción de aprendizaje. Al estudiante se le invita a analizar los fonemas que entran en una palabra para hablar de las **sílabas** y de las letras. Tam-

bién puede ser que el maestro parta de una frase que elige previamente, pero ¿le interesará al niño esa frase?

Los métodos tradicionales desconocen en el niño su interés, pues se le enseña por el alfabeto y el proceso se torna mecánico. En esta parte se desconoce su competencia lingüística y comunicativa. Es a partir de los saberes con los que el niño llega a la escuela, que debe iniciarse el proceso de lectura y escritura, pues la escuela no es más que un espacio donde se comparten esos saberes y la maestra puede acompañar y estimular ese compartir.

Adicionalmente, se desconoce su competencia cognitiva. De acuerdo con la psicología genética y con la experiencia del Instituto en los últimos cinco años, es posible afirmar que todos los niños conocen el mundo mediante una constante interacción con él, en función de la cual se otorgan los significados de los objetos, se comprenden sus características y se estructuran sus instrumentos intelectuales.

En su desarrollo el niño pasa por sucesivas etapas, cada una de las cuales determina sus posibilidades cognitivas. El maestro es quien debe aprender a acceder a la interioridad del menor, porque él entra a la escuela con su propia hipótesis sobre lo que es leer y escribir, pero generalmente los maestros hacen caso omiso de esas ideas.

Según el camino señalado por Celestin Freynet y analizado posteriormente por Ferreiro, Teberoski, Troshinski, Kosman y Piaget, el niño aprende a caminar, caminando; a hablar, hablando; a dibujar, dibujando; ¿Por qué no puede aprender a leer, leyendo y a escribir, escribiendo?

La evolución de la escritura se da a medida que el niño va descubriendo la posibilidad de construir textos, es decir, de expresarse por escrito, la cual se convierte en un período que puede ayudar al maestro en su labor de acompañamiento.

El niño consigue diferenciar la escritura de otros sistemas de representación y asume desde su punto de vista qué es leer y qué es escribir. Estas

acciones implican el gusto y la libertad de trabajar, pero de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Lo que leen los alumnos en esta etapa inicial no corresponde a una notación alfabética convencional, aunque esto no significa la invalidación del texto porque su contenido puede ser develado de diferentes maneras.

En un segundo periodo, el niño realiza diferenciaciones dentro del sistema de la escritura y es aquí cuando las maestras hacen sus propias investigaciones. En este juego de descubrimientos asume el proceso de una forma natural, hasta que entra a tratar el aspecto fonético del lenguaje.

Al llegar a este punto los niños ya están preparados para dar el paso decisivo hacia la aprehensión de la lectura y la escritura, se acercan más a su maestra y a sus compañeros, muestran sus producciones y se observan satisfechos porque sus escritos han podido ser leídos, es decir, han accedido a una escritura universal.

Si el estudiante desarrolla actitudes positivas hacia los libros, los tiene disponibles y satisfacen sus necesidades e intereses, tendrá la tendencia de leer permanentemente y este hábito le perdurará toda la vida y le abrirá las puertas a nuevos aprendizajes.

¿Cómo escriben los niños? Estos son algunos textos de alumnos de primer grado que recibieron clases de escritura influenciadas por la poética y los primeros poemas:

*Las flores pasan de casa en casa eligiendo almas bonitas
espíritus buenos y sonrientes que alumbrar/
las calles cantando y sonriendo
qué lindas las flores que cantan de aquí para allá feliz.*

*Tú rosa
dime cuál es el secreto para que sea mi piel rosada/
como tus pétalos*

Girasol

dime cuál es

Cuál es el camino Tulipán

Pinta mis labios con el rojo de tus pétalos.

Cuando los maestros abordan el tema de la lectura y la escritura, leen en clases a autores universales, pero también invitan a autores de otros grados del colegio. El siguiente es el poema de Camila Fernández, una niña de tercer grado que compartió su experiencia con los alumnos del primero.

El invierno

*El invierno es como sentir el frío profundo
Es el invierno el que peina las nubes cuando llueve
Es el invierno el que acaricia las montañas
Es el invierno en el que todo el mundo está feliz
Es el invierno el que me hace reír
En fin soy feliz en el invierno*

Este es otro ejemplo de alumnas que fueron alfabetizadas a través de la poética universal y presentaron una buena evolución en este género literario:

El Amor

*Es una técnica para que los enamorados se casen/
y tengan muchos hijos
El amor, el amo.: el amor
Es como una rosa que por la noche se abre/
y en el día se cierra
El amor eres tú, sólo tú*

A medida que los niños avanzan cronológicamente, escriben diferentes cosas. Esta es una muestra de quinto grado:

Pensamiento de un niño

*La luna es el sol
que cuando sale la noche se apaga
Las estrellas son miles de bombillos
que no alcanzan a alumbrar la tierra
Los denta son para gastar el cepillo
La crema dental es para comer
Los cubiertos son para dejarlos en la mesa/
y comer con las manos
Y mi mundo es mi mundo
Y mi idioma es mío*

A continuación una estudiante que acaba de ingresar al bachillerato escribe sobre la adolescencia:

*Ahora sé quién soy
me doy cuenta de la tristeza del mundo
sé que ahora no puedo alzar la cabeza/
mirar tres estrellas y volverla a bajar
ya no me pasa todo por la cabeza sin que me dé cuenta
pienso en todo
todo piensa
todo habla
todo sale a caminar
siento, canto, río y puedo soñar con el problema de siempre
no puedo alzar la cabeza, mirar cuatro estrellas/
y volverla a bajar
no sé que pasa
no sé que piensas
la adolescencia*

Hay respuestas de los niños a la incógnita ¿qué es? Esta es una muestra de un texto producido por una niña de quinto grado ante las preguntas ¿qué son los libros? y ¿qué son las enseñanzas?

Los libros

*son historias que cuentan los abuelos
son amores imaginados
son bestias y caballeros
son viajes al infinito
investigaciones al más allá
también en viajes en submarinos, aviones y/
en naves espaciales
también es convertirse en princesa o sirena por un rato
o ser una gran médica o bióloga
también es como tener casa o a tu príncipe azul
eso son los libros*

Qué son las enseñanzas

*son un río de chocolate con coco o piedras/
con tina o miel para un loco
todo es enseñanza
enseñanza para comer
para beber
y para jugar
pero las mejores enseñanzas
son aprender a entender
Y aprender a enseñar*

COLEGIO DISTRITAL JORGE ELIÉCER GAITÁN

“INTEGRACIÓN DE DISCAPACITADOS AL AULA REGULAR”

<i>Jornada:</i>	Diurna
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Número de estudiantes:</i>	1.000
<i>Localidad:</i>	Barrios Unidos (12)
<i>Niveles educativos:</i>	Básica secundaria y media
<i>Presenta la experiencia:</i>	Abigail Navarrete de Galeano, rectora

El Colegio Distrital Jorge Eliécer Gaitán, es una institución tradicional con formación académica principalmente en las áreas de contabilidad y diseño gráfico, ambas apoyadas por el SENA.

Desde 1996 los resultados en los exámenes del ICFES son satisfactorios, logro que se debe en gran parte a su PEI “Hacia el mejoramiento de la calidad de la educación integral”, que se fundamenta en una filosofía sencilla y profunda, relacionada con el triángulo de la personalidad: aspecto cognitivo, valorativo y psicomotriz, mediante el cual se orienta al estudiante hacia la integración, la creatividad y la autoformación, proporcionándole valores en todas sus actividades y desarrollando en él habilidades y destrezas.

En una matemática muy pura se dice que $a + b + c$ es igual al perfil del estudiante gaitanista, aquel que se caracteriza por su solidaridad, igualdad, justicia y autoestima. valores fundamentales en el desarrollo de la experiencia.

La misión del colegio es educar al estudiante gaitanista para que tenga un pensamiento crítico, profundo y original, que esté en condiciones de decidir, de amar y de trascender en su individualidad para formar comunidad. Su visión es propiciar una formación integral con

acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología, que fomente en el estudiante el espíritu de investigación y lo induzca al progreso social y por ende productivo del país.

La estrategia pedagógica tiene como base a los equipos interdisciplinarios, que consisten en agrupar a los alumnos por grados, así: el equipo número uno lo conforman los grados sextos y séptimos; el número dos, los grados octavos y novenos y el equipo número tres atiende a los grados décimo y once. En todos estos equipos hay un coordinador, alumnos sordos y alumnos sin dificultad de audición.

En 1996 los padres de niños con problemas auditivos solicitaron a las directivas del colegio recibir a sus hijos, en esa oportunidad el colegio se negó porque no estaba preparado para afrontar tal reto. El problema radicaba en que al no ser los niños usuarios del castellano, su progreso educativo exigía otras consideraciones que pocas escuelas estaban en capacidad de ofrecer, pues es bajo el porcentaje de instituciones que tienen la integración alumno oyente-alumno sordo, por lo cual los padres tenían pocas opciones de estudio para sus hijos cuando terminaban el quinto año de primaria.

Ante esta situación, y en busca de soluciones, el colegio Distrital Jorge Eliécer Gaitán se propuso

apoyar el proceso de formación integral del estudiante sordo e integrarlo al aula regular, garantizando en ella su permanencia y promoción.

Así, en 1996 se inició el proceso de adaptación del colegio para poner en práctica la experiencia con los niños sordos al año siguiente. Lo primero *que se hizo fue concientizar* a profesores, alumnos oyentes y padres de familia de las oportunidades que se les podía ofrecer a los nuevos estudiantes discapacitados.

Al principio se hicieron acercamientos con alumnos del Instituto INSOR para conocer su enseñanza y metodología. Poco a poco se invitaron niños sordos al colegio para observar lo que sucedía con los oyentes y viceversa. En 1997 la institución obtuvo la aprobación del Consejo Directivo para recibir a diez alumnos con problemas de audición y se conformó un equipo voluntario interdisciplinario que atendió el primer curso integrado del colegio.

Los alumnos sordos contaron con intérpretes en las aulas de clase y a los estudiantes oyentes se les dieron **unas** bases para que tuvieran conocimiento de la lengua de señas. El colegio se vio en la necesidad de replantear su *currículum* y sus métodos pedagógicos para facilitar la integración de los niños sordos, oyentes e intérpretes.

Con estos esfuerzos los mayores beneficiarios de la experiencia son, sin duda, los estudiantes discapacitados, quienes ahora cuentan con nuevas posibilidades en su educación; los padres de familia, favorecidos con la integración de sus hijos; el colegio, porque con este paso ha logrado afianzar y dar testimonio de sus valores; el país, porque finalmente podrá contar con esta **comunidad** sorda que no se quedará con su formación incompleta.

Es de destacar el papel que los intérpretes han realizado en la implementación, adecuación y aplicación del quehacer pedagógico. En estos momentos el colegio cuenta con siete intérpretes que se desempeñan en todas las áreas del conocimiento; en cada clase hay un docente y

un intérprete, pero éste tiene que prepararse tanto como el profesor para comunicar los diferentes temas. De esta forma, la columna vertebral del proyecto es la integración total entre el intérprete, el docente, el alumno sordo y el oyente.

Actualmente hay niños oyentes que se comunican con los discapacitados a través del lenguaje de señas, lo que ha facilitado el acoplamiento de los alumnos entre sí, a tal punto que aún no se han presentado casos de deserción y el rendimiento académico de los estudiantes sordos ha sido sobresaliente.

Cuando la experiencia comenzó, el colegio contaba con ocho alumnos sordos que nunca habían estudiado integrados. Hoy, tiene cincuenta y cuatro alumnos discapacitados entre sexto, séptimo, octavo y **décimo**. Para el año entrante, la proyección es de sesenta alumnos, pero se están estudiando otras alternativas porque hay muchas solicitudes de nuevos aspirantes.

Con esta experiencia los impactos logrados han sido muchos y muy positivos, entre ellos se destaca la seguridad que ahora tienen los estudiantes sordos en su interacción y convivencia diaria con jóvenes oyentes; el mejoramiento de la calidad de vida de los discapacitados; el cambio de paradigma de la institución que ahora está abierta para todos; el intercambio cultural y lingüístico entre toda la comunidad educativa; la atención que ha cobrado esta experiencia desde otras instituciones académicas y de investigación; el reconocimiento y respeto por las diferencias individuales de los estudiantes.

Como todo proyecto que se inicia, el colegio ha pasado por momentos buenos y difíciles que le han permitido establecer cuáles han sido sus fortalezas y debilidades a la hora de llevara cabo esta experiencia.

Así, el replanteamiento del quehacer pedagógico, la mediación comunicativa, la motivación de los docentes, la participación de la comunidad sorda en todas las actividades internas y **exter-**

nas del colegio, la coordinación y planeación del desarrollo integral del alumno y el enriquecimiento de todos los planes de estudio que benefician a sordos y a oyentes, son fortalezas identificadas en la puesta en marcha de la experiencia.

Por otro lado, entre las debilidades del proceso sobresalen el temor de los estudiantes sordos de enfrentar nuevas situaciones en el aula escolar, el desconocimiento de los padres de familia en el manejo de lengua de señas, la falta de material didáctico y recursos audiovisuales que faciliten el aprendizaje de los niños discapacitados y la inestabilidad laboral de los intérpretes que son contratados por trimestres.

Con este proyecto de integrar alumnos discapacitados al aula regular, el colegio aporta a la comunidad educativa su experiencia humanitaria e invita a todos a conocerla.

ESCUELA DIANA TURBAY

“ESCUELA PARA EL DESARROLLO ACADÉMICO”

<i>Jornada:</i>	Diurna
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Número de estudiantes:</i>	612
<i>Localidad:</i>	Rafael Uribe Uribe (18)
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar y básica primaria
<i>Presenta la experiencia:</i>	Myriam Álvarez de Ramírez, directora

A quién MO, sino a los niños y niñas, porque abarcan con la inmensidad de su alegría cada rincón de la escuela, inundando de un sentido profundo y nuevo este trabajo, nuestra profesión.

A ellos y a ellas, a los dueños del futuro. devolvemos estas páginas hurtadas de las recónditas profundidades del baúl de su eterna sabiduría

Colectivo-Diana Turbay I

En busca de darle mayor sentido a la educación que se ofrece a los estudiantes del sector, la Escuela Diana Turbay planteó en su experiencia pedagógica una escuela para el desarrollo académico, con la cual ha demostrado que “el sur también existe y en él hay un norte”.

El proyecto se inició en 1991 como resultado de un proceso apoyado por la Escuela Pedagógica Experimental y por Colciencias para repensar la escuela y definir bajo nuevos parámetros su misión, visión y valores.

Escuela para el desarrollo es el espacio social y humano en donde niños y niñas, maestros y maestras, padres de familia y personal de servicios en general, potencian sus capacidades para emprender un proyecto de vida y otro comunitario que les permita alcanzar la plenitud. Bajo este contexto, los estudiantes aprenden a ser, a aprender y a comprender, cada uno en su espacio, pero compartiéndolo con el otro.

Esta propuesta, que parece sencilla, es fácil en el papel más no en la práctica. Para sortear las situaciones que se presentan, es necesario soñar y creer en ese sueño, creer que es posible. De esta forma se reconstruyó la cultura escolar y se cambiaron los paradigmas sociales, entendiendo que es necesario tener una responsabilidad frente a las comunidades menos favorecidas que hacen parte de nuestra localidad, caracterizada por su depresión social, económica y psicológica.

Así las cosas, el compromiso de responder ante la sociedad con niños formados académica y espiritualmente es cada día mayor. Nuestra experiencia no es estática; por el contrario, está sometida a múltiples cambios que responden a las necesidades del momento, lo cual ha generado un sentido de identidad y pertenencia entre todos los que conforman la comunidad educativa.

La escuela cobró importancia para los alumnos, profesores y padres de familia, quienes a partir de la puesta en marcha del proyecto, la sienten, la aman y la sufren, pero sobre todo la respetan.

Esta actitud permanente de transformación se logró reemplazando el imaginario tradicional de los maestros y directivos, imaginarios importantes en la cultura y en la historia de la educación, pero poco prácticos en estos momentos **para nuestra comunidad**. Conscientes de esto se inició la búsqueda de nuevos conceptos que permitieran rehacer las actividades del colegio para encontrar otras formas de actuar, de ser y de hacer en el mundo.

En esta etapa que vive el colegio, la comunicación y la convivencia son el eje **articulador**. Hay espacio para todos y los canales de comunicación formal e informal están abiertos. Con estos elementos ha sido posible diagnosticar, planear, organizar y transformar el ambiente social y académico de la institución.

A los padres de familia se les ha integrado a las dinámicas del colegio para que ellos también expresen lo que esperan de la escuela, asuman con nosotros el compromiso y decidan formar parte de esta gran familia que influye notable y positivamente en la vida escolar.

El tiempo dedicado a esta labor no se puede medir. Hay acciones que se realizan en horario escolar y otras que se llevan acabo en el tiempo libre que profesores y alumnos dedican a la escuela. La evaluación de la experiencia es continua y permanentemente, se practican pruebas para analizar nuestro propio desempeño y los resultados que arroja el proyecto.

El sueño de alcanzar el desarrollo integral en la escuela se ha convertido en un **facilitador** que nos ayuda a tener un lenguaje común y a encontrar las finalidades propuestas. Los miembros de la comunidad están convencidos de la importancia de continuar con esta experiencia.

En nuestra Escuela, tal como lo expuso la conferencista de Israel, Menucha Asher, se hace énfasis en la necesidad de abarcar todos los ámbitos de la vida escolar, lo **cual ha permitido** que esta experiencia independiente de ser exitosa o no, nos represente una vivencia diaria.

Las relaciones de poder y saber, en la institución las enfocamos inspirados en autores como Foucault y Estanislao **Zuleta**, quienes aseguran que el saber lo tenemos todos, sólo hay que ponerlo al servicio de la comunidad.

Las dos jornadas del plantel están completamente integradas y definidas en áreas estratégicas, así: curricular, pedagógica, administrativa, organizativa y financiera. A esta organización se le conoce como sistémica.

Estimular la gestión y mantener una actitud positiva es fundamental para continuar este proyecto; sin alejarse de la realidad es posible planear actividades y proyectar nuevos escenarios que nos acerquen a nuestro propósito inicial.

¿Qué hemos aprendido? Alguien dijo alguna vez que el único que aprende es el ser humano. Aprende en el sentido de hacer la aprehensión del conocimiento, pero resulta que la escuela es una organización humana y si el ser humano aprende, la organización también; si el ser humano se desarrolla, la organización lo hace de igual manera. Los modelos que seguimos en la escuela son proactivos y nos permiten partir de lo que tenemos hoy e ir más allá.

La autoridad no la tiene la dirección, la tiene la razón. Cada uno asume funciones específicas y en ese ámbito se desempeña. De acuerdo con la actividad, la autoridad es de aquel que la pueda ejercer con responsabilidad.

La participación y el compromiso están presentes a través de las instancias del gobierno escolar, punto neurálgico para todas las instituciones. Los niños construyen su ambiente con sinceridad y espontaneidad, de tal forma que aportan su participación real y activa a la experiencia. Los adultos debemos hacer lo mismo y enseñarles que todos pueden ser y hacer.

Así funciona el gobierno escolar y a medida que nosotros, "dueños de casa" abramos las puertas, sus instancias aportarán información, sugerencias, propuestas, inquietudes y críticas constructivas a los consejos directivos, de padres, de

alumnos y académico. En la escuela todos son maestros y cada uno desde su punto de vista está en capacidad de analizar las diversas situaciones y exponer el caso en el Consejo Directivo; por ello se afirma que las decisiones se toman entre todos.

El ambiente educativo es cálido y afectivo, propicio para estimular la **alegría** de los niños. Una vez les preguntamos a ellos cómo querían que fuera la escuela, y los alumnos dijeron: “como una discoteca, con mucho ruido, donde uno se mueve y baila”.

La comunicación es permanente y abierta, con amplios espacios de discusión, lo cual ha facilitado que los niños pierdan el miedo de hablar en público y se sientan seguros, con altos niveles de **autoestima**.

El conflicto se asume como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo. Nadie es descalificado, y se valora el pluralismo. Los niños y las niñas tienen mucho que ofrecer, pero en nosotros está el reto de conciliar la propuesta pedagógica.

El *currículum*, es el motor. En el Diana Turbay entendemos que el *currículum* es una construcción social, dinámica, abierta y flexible que destaca cuatro propósitos:

- Desarrollo del pensamiento: En algunas ocasiones el sistema educativo colombiano no logra completamente el acceso al pensamiento formal, así que la labor en la escuela, es propender para que el niño culmine su primaria y no presente este problema.
- Leer y escribir: No es quedarse en los códigos, sino enseñar y practicar una lectura intensiva del mundo simbólico que rodea a los estudiantes para que sean capaces de procesar esa información y traducir sus pensamientos y conocimientos.
- Comprensión del mundo social y natural: Es imposible habitar el mundo sin entender lo que sucede en él, pues sólo con su conocimiento, en el futuro los niños podrán ser en la comunidad, actuar y transformar,

- Desarrollo humano, ético y estético: Se considera que la estética es **un** elemento importante en la vida para actuar éticamente. Así, quien no se **conmueve** ante un cuadro, no siente una melodía musical, no disfruta de la belleza, difícilmente puede ser sensible **a** cuanto le rodea en el mundo y actuar con relación a ello.

El modelo pedagógico no está estructurado; se practica un modelo ecléctico, **socializador**, incierto, **interdisciplinario** y transversal, con un solo saber y muchas inteligencias, integrador y **globalizador** para llegar a aprendizajes significativos.

Con esta metodología, el Diana Turbay no presenta deserciones y ha disminuido los **índices** de **repitencia**, pero no puede ampliar cupos para alumnos nuevos. La promoción es flexible y uno de sus grandes impactos es la resolución de conflictos que conlleva a una cultura escolar democrática.

En 1996 el colegio presentó un PEI sobresaliente y fue el mejor en las pruebas de competencias básicas; el año pasado también obtuvo muy buenos resultados y se destacó en las pruebas de matemáticas y lenguaje. Actualmente, su equipo de trabajo impulsa una red educativa llamada *Tejiendo Sueños*, un espacio de reflexión con otros docentes que propende por la construcción de una verdadera labor educativa entre todos.

ESCUELA LIBERTAD VASED

“EN BÚSQUEDA DE UNA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA”

<i>Jornada:</i>	Diurna
<i>Sector:</i>	Convenio
<i>Número de estudiantes:</i>	429
<i>Localidad:</i>	Tunjuelito (6)
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media
<i>Presenta la experiencia:</i>	Dora Álvarez, profesora

La Escuela Libertad Vased, es el resultado de una obra de carácter eminentemente social, auspiciada desde 1963 por el Voluntariado de Acción Social Educativa de la IBM de Colombia. Durante casi 30 años el plantel ofreció educación preescolar y primaria, hasta que en 1992 decidió implementar el bachillerato en forma gradual. Para ello, se emprendió la búsqueda de un proyecto educativo institucional que partiera de la democracia participativa y permitiera la innovación pedagógica.

De acuerdo con su filosofía, la escuela es un espacio de formación sistemática que centra en la libertad las relaciones cotidianas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esta libertad se convierte así en un reto individual, colectivo y de la sociedad en general.

Para llegar al proyecto que se tiene hoy, fue necesario pasar por diferentes etapas. En 1992, la labor fundamental fue de sensibilización; 1993-1994, años de teorización y profundización; 1995-1996, etapa de socialización.

Cuando se inició esta experiencia, la **desmotivación** por la educación era uno de los principales problemas, acompañado de otros de índole ambiental y social que más tarde sirvieron para que todos en la comunidad hicieran

equipo. Un ejemplo de ello fue la contaminación del río Tunjuelito, que inspiró la construcción de un laboratorio experimental para recuperar su rivera y su impacto generó acciones de reforestación.

Las familias de los estudiantes presentaban dificultades económicas y eran víctimas de la violencia interna y externa, con problemas de convivencia, inseguridad, robos, pandillas, alto riesgo de drogadicción y alcoholismo.

Ante estas circunstancias, la propuesta inicial de la escuela fue organizar a la comunidad y hacerla consciente de su problemática, para que una vez aceptada decidieran participar en el proceso y emprender juntos estrategias de mejoramiento colectivo.

Bajo esta perspectiva, la misión del servicio educativo se orientó a las familias del sector para formar líderes **comunitarios**, con identidad individual, creatividad y solidaridad, capaces de trabajar en el diseño de una nueva comunidad. A medida que se trabajaba en esto, también se inculcaban otros valores al personal interno de la escuela, a los alumnos y al profesorado.

Los objetivos propuestos en ese entonces fueron los siguientes:

- . Conformación de un equipo solidario y homogéneo de docentes, con alto grado de sensibilidad.
- . Promoción de espacios de formación y **auto-evaluación** de docentes, estudiantes y padres de familia.
- . Canalización de las potencialidades de padres de familia.
- . **Implementación** del liderazgo **comunitario** y empresarial.
- . Vivencia de una democracia directa.
- . Búsqueda de un modelo pedagógico de innovación.
- . Creación de una conciencia ecológica.

Hoy, después de ocho años de trabajo en comunidad, la escuela cuenta con un barrio organizado y apropiado de su realidad que ha logrado que sus estudiantes quieran a la institución; que los padres de familia apoyen la gestión escolar, pertenezcan a los **comités** creados por áreas de interés y participen activamente en ellos; que la calidad de vida sea superior a la de hace algunos años, con acciones efectivas alrededor de la problemática ambiental como el laboratorio, mencionado anteriormente, el vivero y la **reforestación** del río.

Los alumnos y padres de familia que actualmente integran la Libertad **Vased**, son críticos y analíticos, con una permanente preocupación por el sector, lo cual ha facilitado aunar esfuerzos para conformar una democracia **participativa** con los siguientes resultados:

- . Consolidación de los estudiantes en la Dirección Colegiada del Consejo de Personeros.
- . Realización de Asambleas Estudiantiles **Autónomas**.
- Nuevos impulsos a grupos juveniles con el apoyo de otras entidades.
- . Alumnos capaces de concretar normas por medio de acuerdos y mecanismos de control.
- . **Integración comunitaria**
- Ampliación de la cobertura de la escuela a barrios vecinos.
- . Vinculación de niños autistas al proyecto.

- . Bajo **índice** de mortalidad académica y deserción en los últimos siete años.
- . Desarrollo de identidad
- Apropiación del proyecto en todos los estamentos.
- . Descenso del **índice** de agresividad **entre** chicos y jóvenes.

Con respecto a este último punto, el Plan Padrinos, puesto en marcha desde hace tres años, ha contribuido de una manera decidida a mejorar las relaciones entre grandes y chicos: consiste en que los jóvenes desde el grado sexto hasta el once, apadrinan a un niño de preescolar o primaria y a la hora del descanso, que es simultánea para todos los niveles, comparten con él muchos momentos. En algunas ocasiones, los padrinos o sus ahijados planean otras **actividades** para compartir a diferentes horas y los profesores les ceden espacio. Esta **estrategia** permite que haya más acercamiento entre jóvenes y chicos y por consiguiente reduzcan los niveles de agresividad **entre** ellos.

Por supuesto que las dificultades encontradas en el transcurso del proyecto han sido muchas, pero también lo han sido las facilidades que han propiciado su desarrollo.

En el primer grupo están: resistencia de algunos padres de familia a las innovaciones pedagógicas, la participación consciente de sólo un 60 por ciento de ellos en los **comités**, **falta** de recursos económicos para las **salidas** pedagógicas, problemas de alcoholismo y desintegración familiar.

Como entes **facilitadores** se destacan: respaldo, aportes económicos y logísticos del grupo de voluntariado de la IBM y de sus propios funcionarios; implementación de las estrategias **filosóficas** del colegio; alto grado de participación, liderazgo y compromiso del equipo coordinador y docente; **planeación** estratégica; evaluación permanente; ambiente afectivo y una planta física cómoda.

Adicionalmente, para **construir** esta experiencia la escuela ha seguido el norte propuesto en los

principios, la visión y estrategias planteadas desde que se inició la búsqueda de esta innovación pedagógica.

LOS principios se resumen en los siguientes cuatro puntos:

1. Identidad, entendida como el reconocimiento personal proyectado hacia el desarrollo individual y grupal.
2. Solidaridad, lo que significa compartir con los demás y superar carencias individuales y colectivas.
3. Creatividad, que se asume como la capacidad humana para crear o transformar nuestro entorno y construir nuevas experiencias.
4. Economía solidaria, que implica trabajar todos para nuestro propio beneficio, no sólo en el aspecto económico.

El gran reto sigue siendo el mismo: brindar educación de calidad en el sur de Santafé de Bogotá. La escuela está comprometida con el esfuerzo de su comunidad a optimizar metodologías y conseguir recursos en aras de una formación integral para niños y jóvenes, lo cual estamos cumpliendo poco a poco. Actualmente, aparte de toda la colaboración de IBM, empresas como Pfizer y Junior Achievement, también apoyan proyectos concretos del plantel, como la conformación de una empresa real que adelantan los alumnos de décimo.

Para seguir adelante con nuestros propósitos, se acordaron tres estrategias determinadas así:

1. Metodología innovadora: A partir de una metodología iluminada por enfoques, modelos pedagógicos y beneficios otorgados por la Constitución del 91, se desarrolló otra más activa, que parte de los intereses de niños y jóvenes, y ha permitido diseñar un currículum propio con contenidos básicos que involucran competencias, potencialidades mentales y axiológicas.

Para **implementar** esta metodología se llevan a cabo proyectos especiales, se cuenta con aulas específicas, docentes sistematizadores de procesos pedagógicos, se organizan talleres, salidas pedagógicas, culturales y recreativas, campamentos y vivencias, entre otras actividades.

El desarrollo **curricular** tiene como base el trabajo de los clubes, es decir, de los círculos de estudios, en los cuales alumnos y profesores abren espacios para la **planeación**, el debate, la orientación y los proyectos a corto, mediano y largo plazo.

Los clubes están organizados por niveles de la siguiente manera:

Club A: Preescolar y primero

Club B: Segundo, tercero y cuarto

Club C: Quinto, sexto, séptimo y octavo

Club D: Noveno, décimo y undécimo

El eje transversal del proyecto educativo es la ecología humana, la cual es reforzada por los programas de los clubes con el propósito de investigar e integrar alas diferentes áreas del conocimiento, la investigación, la acción y la participación.

El equipo pedagógico de la escuela que propende por el avance del proyecto, es comprometido, idóneo, capaz de liderar, con ganas de trabajar y estudiar, inquieto, con sueños e ideales y disposición al cambio.

Para ser docente y parte del proyecto, se requiere una persona crítica, reflexiva, estudiosa, que no tema aprender más, capaz de construir nuevas experiencias a partir de la suya, un docente que respete las diferencias, opiniones e ideales ajenos y propicie una convivencia armónica, que sea conciliador y no tema perder autoridad para colocarse al lado de sus estudiantes y crecer con ellos.

2. El autogobierno: esta estrategia permite aprender, convivir, formar grupos y crecer uno al lado del otro, sin la presencia de una autoridad inmediata. Mientras los **estudian-**

tes están en el autogobierno, los profesores están en jornadas pedagógicas; por lo tanto se pacta con los alumnos qué desean hacer durante ese tiempo para que lo practiquen con autocontrol.

El autogobierno se basa en acuerdos y en mecanismos de control. Con este método tanto estudiantes como profesores ganan su propio espacio para estudiar y reflexionar.

3. Evaluación: Es globalizada, integral, descriptiva, formativa y cualitativa. Verifica procesos, no resultados, y respeta el ritmo del trabajo individual, pero sin dejar de estimular el aprendizaje y el mejoramiento. Está orientada a detectar fortalezas y debilidades, acepta el error como una fuente de aprendizaje, involucra **saberes**, habilidades, competencias, actitudes y valores. Es extensiva a docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo.

La evaluación se realiza en tres momentos: autoevaluación, coevaluación y **heteroevaluación**. La primera es escrita por los propios estudiantes, quienes la presentan al grupo. A partir de ese instante comienza la **coevaluación**, en la cual sus **compañeros**, orientados por el profesor, expresan si están o no de acuerdo con su autoevaluación. Finalmente viene la heteroevaluación, donde participan los padres de familia para hacer un seguimiento cercano de todos los procesos que desarrolla su hijo en la escuela.

Con todos estos elementos en la escuela hemos podido llevar a cabo la experiencia y retener a los estudiantes en el proceso, factor que nos ha permitido un crecimiento a todas y cada una de las personas que estamos en este proyecto.

COLEGIO DISTRITAL JOSÉ FÉLIX RESTREPO

“GESTIÓN EDUCATIVA CON CALIDAD”

<i>Jornadas:</i>	Diurna y nocturna
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Número de estudiantes:</i>	1.040
<i>Localidad:</i>	San Cristóbal (4)
<i>Niveles educativos:</i>	Básica primaria, básica secundaria y media
<i>Presentan la experiencia:</i>	Clara Aurora Rojas, rectora Isabel Cristina Rivera, profesora

Hay que soñar con lograr lo imposible para conseguir el éxito y la excelencia, siempre dispuestos a levantar la mirada y el espíritu para emprender nuevas cosas que trasciendan y nos permitan legar a nuestros estudiantes un mundo mejor.

Después de ocho años de esfuerzos administrativos y pedagógicos, el Colegio José Félix Restrepo logró llevar a cabo una gestión educativa que lo hizo merecedor de varios premios y reconocimientos por parte de los principales entes que conforman la comunidad educativa.

En 1997 obtuvo PEI sobresaliente, segundo puesto en el Galardón Santafé de Bogotá y la representación de la Educación Oficial de Bogotá en el Congreso Nacional realizado en Cali. En 1998, ganó el PEI piloto, el premio a la gestión escolar y la representación de la Educación Oficial de Colombia en el Congreso de Liderazgo Educativo de Belohorizonte, Brasil. Este año el colegio fue seleccionado por el Ministerio de Educación Nacional para el Estudio Internacional de Cívica y Democracia y destacado por la Secretaría de Educación como institución exitosa.

Estos reconocimientos no han sido fáciles de obtener. La institución cuenta con estudiantes de familias de estratos uno y dos, que en mu-

chas ocasiones pertenecen a los cordones de miseria del Distrito. Adicionalmente, hacen parte del alumnado niños ciegos provenientes del Instituto Nacional para Ciegos que requieren de apoyos especiales en su capacitación. De 1040 estudiantes de la jornada diurna, 840 reciben educación gratuita.

Esta suma de factores implicó, en su momento, la construcción simultánea de los sistemas pedagógico y administrativo, aplicando nuevos paradigmas e iniciando una labor de sensibilización entre todos los que hacen parte del colegio para tener una visión de futuro compartida colectivamente.

En el plantel hay una frase muy dicente sobre el proceso que se ha vivido en los últimos años: “Del Tarro a la Excelencia”, porque cuando se inició la experiencia el colegio no contaba con la **infraestructura** mínima que le permitiera ofrecer una educación de calidad. Carecía de muros de cerramiento, portones, desagües, aulas funcionales, etc. Hoy, el José Félix Restrepo cuenta con un aula de informática con 24 computadores en red, teatro, sala de danzas, biblioteca con equipos y materiales propios, archivos sistematizados, aulas adecuadas, oficinas individualizadas, cafetería, canchas deportivas, emisora y periódico, entre otros.

Con la planta funcional, en 1995 se inició la construcción del PEI "La educación como aplicación del conocimiento y la cultura, en la productividad y el crecimiento humano", cuya visión planteaba hacer del colegio una institución productiva y competitiva que permitiera al educando mejorar su calidad de vida, proyectarse y promocionarse a nivel humano, intelectual y laboral.

Hasta este punto ya estaba definido que el horizonte institucional se llevaría a cabo con procesos personales, sociales y culturales dinámicos que estimularan en la comunidad educativa el desarrollo de competencias cognitivas, praxiológicas y axiológicas, orientadas al crecimiento humano y a la productividad.

Con estas decisiones el paradigma tradicional quedó atrás y comenzaron las innovaciones pedagógicas. Antiguamente el estudiante de la escuela se graduaba en la modalidad académica; ahora se le prepara para el campo laboral a través de un convenio con el Instituto de Desarrollo de la localidad, que consiste en crear la primera empresa recicladora del Fondo de Desarrollo.

La columna vertebral del proyecto es el ejercicio real de la democracia participativa, por medio de una estrategia de gestión educativa y liderazgo que se manifiesta en los comités de control interno, consejos y comisiones de docentes, estudiantes y padres de familia.

Es necesario tener en cuenta que el éxito institucional se construye con gestión, calidad, una administración al servicio de lo pedagógico y un gobierno escolar democrático, con espacio para el debate y la conciliación.

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA ISABEL CRISTINA RIVERA, PROFESORA

Para alcanzar las metas propuestas por el colegio era muy importante construir un modelo pedagógico que, centrado en el estudio de los teóricos, tuviera como base la satisfacción del

estudiante, es decir, que abordara el desarrollo del conocimiento sin desconocer los intereses de los jóvenes, sus gustos y preferencias.

Bajo estos parámetros, el aprendizaje significativo sirvió de modelo al privilegiar el desarrollo de todas las dimensiones fundamentalmente dentro del currículum oculto, que se define de acuerdo con las relaciones entre los alumnos y sus maestros, sus padres de familia y su escuela.

Se inició entonces el diseño de un plan curricular orientado hacia la productividad con objetivos, intencionalidad, proyectos para adelantar y evaluaciones específicas. Ese plan también estaba enmarcado por tres aspectos fundamentales: el desarrollo de las dimensiones del ser humano, de las competencias y de los pilares de la educación.

Desde luego que estos desarrollos que se buscaban, exigían una evaluación ajustada a la propuesta pedagógica que valorara el saber de los estudiantes. El resultado fue una herramienta de evaluación diseñada con tres columnas; dos de ellas para consignar los logros del estudiante y sus potencialidades, y otra para reconocer sus dificultades en el proceso de aprendizaje.

Hay un conjunto de proyectos que componen esta experiencia, pero en esta ocasión nos vamos a referir al proyecto de creación de la primaria. Mientras otros colegios crecen hacia arriba y ponen en marcha nuevos cursos de grados superiores, en el José Félix Restrepo se presenta un crecimiento hacia abajo.

Los cursos de quinto, cuarto y tercero de primaria, se abrieron como parte de un esfuerzo que busca tener en el año 2003 toda la primaria incluyendo el preescolar. La idea surge de analizar dentro de esta experiencia, si realmente la filosofía *restrepista* se evidencia cuando se le inculca al niño desde pequeño y luego de once años de estar en la institución cumpliendo su proceso de aprendizaje.

Con todas las acciones adelantadas dentro de la experiencia y los recursos gestionados, actual-

mente la institución sobresale por su rendimiento y sus resultados. Con el nuevo modelo pedagógico la promoción pasó del 35 por ciento en 1995 al 90 por ciento este año y los cupos para nuevos estudiantes son difíciles de obtener porque limitaciones naturales de cobertura del colegio no lo permite.

Otros índices demuestran que el ausentismo, que en 1995 era del 15 por ciento, hoy no se registra en la institución: los estudiantes quieren estar en la escuela. En el caso de la deserción, también había un registro del 30 por ciento en el mismo año y actualmente tampoco se presenta.

Como ha sido un camino largo y con mucho esfuerzo, son varios los elementos que han facilitado el desarrollo de esta experiencia y otros que han interrumpido un poco el proceso. Entre los puntos que favorecieron el proyecto es importante destacar:

- El liderazgo en general que se evidencia en el colegio y que viene desde las directivas, hasta los docentes, alumnos y padres de familia.
- La actitud de cambio, porque con ella se encontraron nuevos paradigmas que impulsan la gestión escolar con buenos resultados.
- El trabajo en equipo que hace de los proyectos tareas viables.
- La interinstitucionalidad, porque con la colaboración de otras instituciones hemos logrado sacar adelante nuestra experiencia.

De las dificultades sobresalen:

- Actitud negativa y falta de confianza de algunos docentes.
- Carencia de recursos económicos y humanos
- Baja autoestima de todos los miembros de la comunidad.

Lo importante no es sólo lograr el éxito; es mantenerse en él con trabajo en equipo, liderazgo y gestión; esa es nuestra filosofía y por ella esperamos seguir teniendo éxito.

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL LA CONCORDIA

"CÁTEDRA CANDELARIA: LA CIUDAD COMO ESCUELA"

<i>Jornada:</i>	Diurna
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Número de estudiantes:</i>	1.012
<i>Localidad</i>	La Candelaria (17)
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media
<i>Presenta la experiencia:</i>	Martha Cecilia Pérez, rectora.

El Centro Educativo Distrital La Concordia emprendió su proyecto *Cátedra Candelaria, una escuela que navega en la ciudad*, convencido de la necesidad de proponer un modelo de **autodinamización**, en toda la localidad, que intente recomponer, entre niños, jóvenes y adultos, un tejido social deteriorado.

La **experiencia** educativa parte de la indagación y la experimentación para emprender nuevas actividades que propicien un acercamiento de los niños y jóvenes, quienes buscan en la riqueza cultural de las leyendas y tradiciones otros aspectos **no visibles** de esta localidad.

En la **presentación** de este proyecto se utilizarán **simultáneamente** dos lenguajes, uno convencional y otro alegórico para suscitar imágenes, sueños y ficciones.

La Cátedra Candelaria tomó fuerza, desde comienzos de esta década, cuando grupos de estudiantes/ maestros, directivos, padres y madres se **dejaron** cautivar con las historias centenarias de fantasmas, personajes, callejones y cerros que conforman la Candelaria.

Desde **diversas** disciplinas, y en especial desde las ciencias sociales, la Cátedra se enriquece cada vez **más** y se estructura como programa interinstitucional. Para su crecimiento requiere de **esfuerzos**, espacios y recursos de institucio-

nes y establecimientos que hacen presencia en la localidad.

El mar es tentador, los olores salinos se **expanden** por la escuela, es hora de zarpar, salen los expedicionarios a la Candelaria. Diarios abordos, bitácoras de navegación, son varias de las herramientas que se requieren, algunas surgen de las necesidades y se construyen en el viaje.

Del mundo de la certeza **al** mundo de la incertidumbre. El asombro obliga a detenerse en territorios aún no descubiertos. La experiencia no está terminada, nuevos elementos se incorporan en el día a día.

Vamos dejando la Concordia y desde lejos nos vemos como islas en un archipiélago, el del Candelario, con su enorme potencial de recursos tangibles e intangibles, real y virtualmente desaprovechados por algunos educadores y escolares de la localidad.

Nos acercamos a otras comarcas y los estudiantes se involucran en procesos de producción de algunas papelerías y restaurantes, en la presentación de servicios de apoyo logístico en la Casa de Poesía Silva, en el Hospital de la Candelaria, en la promoción turística del Hotel **Dann** Colonial, en la Corporación Candelaria, en el manejo de la tecnología de la información, en nuestra

querida Biblioteca Luis Ángel Arango y en el IDEF!

Los alumnos observan la configuración de redes virtuales; la clasificación científica de algunos ejemplares del Museo de Historia Natural; la Universidad de la Salle; el diseño de futuros proyectos empresariales juveniles de la Cámara de Comercio de Bogotá; el Departamento de Acción Comunal; las deliberaciones, propuestas y decisiones de planes y proyectos locales en la Alcaldía y en la Junta Administradora; las actividades artísticas, deportivas, recreativas y ecológicas en el Centro Comunitario Lourdes.

En todas estas travesías hemos encontrado dificultades. Sólo se ve lo inmediato, lo concreto, lo tangible, lo pétreo; una realidad plana, lineal, homogénea, uniforme. Seres con ojos cuadrados, piel dura y callosa, insensibles ante tanta violencia y envueltos en caparazones. No hablan, no conversan, emiten gritos y alaridos ensordecedores que impiden la otredad.

Nuestros cuerpos y mentes se vuelven pesados, se precipitan, no podemos flotar. Esto ha ocasionado una porción cósmica, aislada, donde no es posible la ensoñación, el colorido, ni los vínculos; sin embargo, se continúa en busca de vida en la profundidad de aguas agitadas que amplíen horizontes y traspasen fronteras hasta fundir los unos con los otros y todos con otro.

Así emergen nuevas relaciones con el entorno natural y cultural de la Candelaria. La participación en programas como Jornada Ampliada, de la Secretaría de Educación del Distrito; Jóvenes Emprendedores, de la Cámara de Comercio de Bogotá; Encuentros Ciudadanos, de la Alcaldía Mayor; Arborización y Ornato, de instituciones educativas del Jardín Botánico y el premio Compartir al Maestro 1999, han evidenciado avances significativos en el proyecto.

La constitución del grupo empresarial juvenil de la Concordia, hace posible sueños como: descubrir Candelaria, red virtual de jóvenes, promo-

ción musical, recreación alternativa y proyecto Sede.

Con metodologías novedosas adoptadas recientemente, aspiramos a descubrir y a tocar de otras maneras lo invisible, para entonces valorar y reordenar lo visible. Un ejemplo de estas propuestas innovadoras es la cartografía social, diseñada por un grupo de colombianos habitantes de la Candelaria y colaboradores de la experiencia, quienes ganaron el Premio Nobel Alternativo 1999.

En todos los viajes, los barcos siguen cargándose de fantasmas, de imaginarios y de sueños. Los navegantes descubren que el mar no es sólo agua, así comienzan a hacer visible lo invisible, desbloquean sus antiguas estructuras mentales y en equipo aprenden acrecer.

Esta es una cortahistoria de Ludy, para mostrarles cómo transcurre actualmente una expedición pedagógica por la Candelaria:

“La expedición empieza cuando un grupo de adultos de distintas procedencias y campos del conocimiento, acompañados de 200 niños de los grados sexto y séptimo de La Concordia, nos damos cita para hacer travesías diarias por la localidad en horas de clase, con la gran incertidumbre de navegar en un pequeño velero en alta mar.

Estas aventuras y exploraciones, intentan propiciar los elementos fundamentales de la Cátedra Candelaria, acceder a lo invisible, abrir el flujo de la diversidad, visualizar y establecer nuevas relaciones con los otros y con lo otro.

Los navegantes nos desplazamos por la localidad, observando, indagando y reconociendo a sus habitantes, recursos y esfuerzos. Traspasamos muros y creamos rincones en ese territorio para resignificarlo y trasformarlo en un espacio pedagógico.

Así, la mente y el corazón de los participantes se ensanchan y se abren múltiples vías al conocimiento, a los afectos y a las relaciones. En este viaje creemos generar conexio-

nes e intercambios entre la población humana y no humana; rescatar las riquezas, los tesoros escondidos y el potencial oculto de los espacios locales.

La ruptura de los esquemas y el desorden de la información, se convirtieron en estrategias claves del proceso, pues niños y adultos comprendimos las restricciones que nos impone nuestra herencia biológica y cultural".

A partir de cuentos que los chicos inventan sobre un lugar del colegio, se arma una historia compleja. Ante un hechizo que les proporciona transformaciones físicas, ya no pueden ver, ni oler, ni sentir de la misma manera. En el hacer diario se diluyen, se descomponen o se desbaratan muros, sucesos o personajes para hallar lo oculto y configurar otros mundos.

Al preguntarnos cuáles mundos y con qué miradas, paisajes y corrientes van a cruzarse en el camino, surgió la propuesta de los campos y los niveles de captura de la diversidad, porque cuando salen a la localidad, son prácticamente atropellados por la multiplicidad de elementos y situaciones que allí ocurren.

Un escrito de Luisa Fernanda, en una de las primeras salidas dice así: "Hay una casa de color crema con tres puertas, una es de color verde, las otras dos son de color café, con dos ventanas de palo de color café, con dos materas, el techo es de teja".

Se sigue: explorando diferentes propuestas y continúan las salidas a navegar por la localidad para recoger las expresiones culturales, subterráneas, ecológicas, tecnocientíficas o sociohistóricas que se manifiestan a nivel lingüístico, icónico, activo, sonoro, científico, tecnológico, olfativo, gustativo, lúdico y paranormal.

Luz Helena escribe desde el nivel científico: "Yo aprendí a coger arañitas; antes de la expedición no sabía, cogí una arañita monita, con unas patotas largotas, tenía muchos ojos y ella no pica, sino que suelta una orina y le sale a uno

un brote. La encontré detrás del pasto, junto a la pared".

En un comienzo se trató de realizar la expedición por toda la localidad, pero aunque ésta es la más pequeña de Bogotá, hubo dos problemas que obligaron a reducir el espacio: Uno, sólo se contaba con el tiempo de un bloque de clase, es decir, una hora y treinta minutos; el otro, es que era difícil para los acompañantes del grupo realizar el seguimiento en el hacer, de cada uno de los cuarenta niños, pues ellos estaban disgregados por los distintos locales.

Con esas limitantes el trabajo se redujo a las tres manzanas que rodean el colegio, acercándonos a lo tangible, pero sobretodo a lo intangible. Al recorrer su cuadra, haciendo inicialmente un croquis, un chico escribió: "Voy bajando, pintores no están pintando sino hablando, huele a cigarrillo, ruido de motos".

Con una reflexión y revisión diaria de estas producciones, poco a poco encontramos una de las estrategias para mirar lo invisible, la relación entre información, claves y dibujos. Todo ello sugiere la búsqueda de otros lenguajes o metalinguajes, como las alegorías o el recurso de la abducción para captar el infinito en un instante. Esto ocurrió en el Amazonas, como cuenta uno de los colaboradores de la Cátedra Candelaria: "Una niña, en una sola imagen, logra capturar la complejidad presente en su región, el dibujo muestra una pequeña niña, Leticia, meciéndose en el trapecio, el trapecio Amazónico". A partir de esta alegoría, todo el equipo se dedicó a explorar y a imaginar cómo vive Leticia, dónde se educa, de qué se alimenta.

Adicionalmente, se estableció la necesidad de quitar un poco el peso de la mirada antropocéntrica para escuchar la letra del canto de la sirena, con lo cual se busca generar nuevas lógicas o racionalidades diferentes a la opticolúminica, mediante referencias contextualizadas y cuestionamientos sobre cómo ve, oye o siente lo otro.

El ejercicio que se propone es transformarse en cualquier ser o elemento de la localidad y sentir su cuadra a partir de esa transformación. Entonces se siente el viento que roza levemente las fachadas, el insecto de mirada estereoscópica o el duende que es traspasado sin ser visto.

Las travesías han puesto en evidencia potencialidades que se manifiestan indistinta y simultáneamente. Hay navegantes o aventureros que se lanzan a lo inesperado, sin planes, ni actividades predefinidas. Otros son los rastreadores, siguen pistas, rastros o huellas para encontrar situaciones o sucesos desconocidos u ocultos. Algunos se adentran primero a los territorios desde sus oficios, son los exploradores, que abren caminos para sus compañeros: Los expedicionarios crean y utilizan instrumentos de captura, desbaratan hipótesis y pueden transformar y habilitar los espacios de la localidad.

De esta manera aparecen los primeros instrumentos de captura. Jorge Armando, describe un capturador de animales: “Se hace con una coladera, hecha con una bolsa de plástico y palos, los tubos hechos con esferos o palos de colombina y el vidrio, hecho con la cola de una botella”.

Con estos procedimientos, no sólo se rescata la diferencia de quienes participamos en la expedición, sino además los oficios que desean realizar los niños. Cuando se encuentra a alguna persona por la calle, qué suponemos que llama la atención del niño, el nombre, su trabajo, su casa... pues a estos niños de la expedición les interesan sus gestos, la apariencia, el maquillaje o las cosas que usan en las manos.

Diego, escribió: “Femenina, rectángulo a los lados, forma cuadrada, tecnología alemana, color transparente con plateado y blanco, hecha en máquina. Es de material plástico, vidrio, metal, aluminio, cables y circuitos”.

¿Y qué pensamos que buscarían en los distintos lugares de la localidad? En los museos de arte, las pinturas; en las universidades, las carreras; en la Alcaldía, al Alcalde. No, ellos quieren ser

buscadores de cosas raras, como lo que nos cuenta Jésica: “Encontré un árbol parecido aun tenedor, un bus cebollero, una señora parecida a un payaso, descubrí que la estatua de Simón Bolívar es un aeropuerto llamado aerolíneas cóndor. Tengo frío, hay árboles como lágrimas”.

Estos jóvenes quieren buscar duendes, reinos, brujas, mentiras y animales fantásticos. Otros pretenden encontrar el agua de la pileta del Chorro de Quevedo, aspiran a ser inventores de historias, contarlas estrellas o configurar nubes.

Cada chico de la Expedición tiene una hoja de seguimiento en la que anota lo que realiza a lo largo del recorrido. En la primera etapa del proyecto, se hizo especial énfasis en los mapas, en las representaciones de la localidad y en el dibujo libre, con lo cual se lograron rupturas importantes en el esquema pictórico y en el imaginario de los alumnos.

El día en que John Jiménez, uno de los integrantes de la Expedición nos presentó en un extraño rompecabezas su sensación de la localidad, todos empezaron a pensar en la posibilidad de hacer un mural. Hoy, al contemplar ese impresionante mural no se puede dejar pasarlo que expresa con colores, lo que creció dentro de las mentes de los estudiantes y sus corazones. Ellos se sienten emocionados y al mismo tiempo asombrados, pues han roto otro esquema que a muchos nos caracteriza y se han dado cuenta de que se pueden realizar los sueños y convertir lo que nos imaginamos en realidad.

En estas travesías por la localidad, están vinculados actualmente 200 niños. La perspectiva es que posteriormente lleguen 1.000 más a visitar los espacios que ellos han resignificado y así, en un año, cubrir 500 recorridos por la Candelaria con más de 1.000 escenarios explorados y habilitados. **Mostrando una gran producción de murales, mapas, videos, artefactos e instalaciones** realizadas por los estudiantes y vinculando a otras instituciones.

FICHAS TÉCNICAS

DOCE EXPERIENCIAS
INSTITUCIONALES EXITOSAS FINALISTAS

COLEGIO DEL NIÑO JESÚS

“PRENSA ESCUELA”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	única
<i>sector:</i>	Privado
<i>Localidad:</i>	Santafé (3)
<i>Rectora:</i>	Clara Inés Sánchez Torres
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar y primaria

B. Síntesis del proyecto

Con el propósito de darle un nuevo enfoque al proceso educativo, en 1993 se inició en el plantel el proyecto Prensa Escuela, orientado a introducir diferentes tipos de textos en el desarrollo de la apropiación de la lectura y la escritura en los niños de preescolar. Con la colaboración del periódico El Espectador, los maestros se prepararon para trabajar la prensa en el aula de clase y así fomentar el hábito de la lectura en todos los alumnos.

C. Resultados

Hoy, esos mismos niños con los cuales partió el proyecto cursan tercero de primaria y demuestran facilidad para la construcción de su discurso, escriben un periódico mm-al, logran altos puntajes en las pruebas de competencias básicas y en evaluaciones de matemáticas y lenguaje, tienen un buen desempeño comunicativo y una formación de valores acorde con el medio social en el que están creciendo.

COLEGIO DEL SANTO ÁNGEL

“CONVIVENCIA Y DEMOCRACIA: DEMÓCRATAS ANTES DE LOS 18 AÑOS”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	única
<i>sector:</i>	Privado
<i>Localidad:</i>	Usaquén (1)
<i>Rectora:</i>	María Jesús Sánchez del Río
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media

B. Síntesis del proyecto

Ante una realidad que presentaba bajos índices de rendimiento académico, poca comprensión de lectura y escritura, falta de análisis, síntesis y sustentación, los directivos del colegio propusieron una transformación pedagógica que implicara cambios de mentalidad y fomento a las habilidades de desarrollo de pensamiento en docentes, alumnos y padres de familia, en torno a los contenidos curriculares. La escuela enseña y educa para la convivencia democrática antes de los 18 años a través de procesos de participación en los que los alumnos indagan, descubren y proponen.

C. Resultados

Se impulsaron entonces nuevas estrategias con base en la “Pedagogía conceptual y el aprendizaje, significativo”, orientadas a desarrollar la autonomía intelectual, moral y social a través del proceso de conocer y aprender. Como resultado de esta experiencia el colegio registra ahora bajos índices de repitencia, menor deserción y buena convivencia entre los alumnos, quienes además lograron aumentar sus puntajes en los exámenes de Estado y en las pruebas de Evaluación Nacional en Matemáticas y Español.

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL LOS PERIODISTAS

“MI COLEGIO PERIODISTAS, UN ESPACIO SIEMPRE NUEVO Y AGRADARLE PARA VIVIR”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	Tarde
<i>Sector:</i>	Oficial
<i>Localidad:</i>	Kennedy (8)
<i>Rectora:</i>	Elma Florián de Rodríguez
<i>Niveles educativos:</i>	Bachillerato académico comercial con énfasis en gestión empresarial

B. Síntesis del proyecto

El trabajo continuo fundamentado en los valores éticos, morales y cívicos ha permitido que el proceso formativo integral se construya en un ambiente de verdadera convivencia humana, donde el cambio de sanción por reflexión ha propiciado la construcción de una relación afectiva entre toda la comunidad educativa rompiendo con los paradigmas de la educación tradicional.

C. Resultados

La experiencia pedagógica hace énfasis en el aprender a conocer, hacer, convivir y ser. El mayor resultado es que los alumnos y sus familias han logrado asumir nuevos valores y actitudes que les permiten solucionar sus conflictos y enfrentar la problemática social.

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL CENTRO DON BOSCO

“NIVELACIÓN PARA ESTUDIANTES NO PROMOVIDOS DE LOS GRADOS SEXTO, NOVENO Y ONCE, A TRAVÉS DEL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DESDE LA POTENCIACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	única
<i>Sector:</i>	Privado
<i>Localidad:</i>	Engativá (10)
<i>Rector:</i>	P. Javier Alonso Castaño
<i>Niveles educativos:</i>	Bachillerato técnico industrial

B. Síntesis del proyecto

Con el fin de evitar al máximo la deserción escolar y proporcionar al joven con dificultades la posibilidad de alcanzar el éxito académico y construir su proyecto de vida, el programa de nivelación propuso una acción pedagógica que *dinamiza* el aprendizaje específico según los intereses personales, académicos y sociales de cada alumno, con las disciplinas académicas y tecnológicas.

C. Resultados

La experiencia desarrolla habilidades comunicativas e *interpersonales* con la estrategia de *construcción y uso del aprendizaje por problemas* que exige el trabajo individual, y se complementa con el trabajo de grupo, en el cual se comparten vivencias, se debaten hallazgos y se aprende cooperativamente.

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL
CARLOS ALBÁN HOLGUÍN

“FORMACIÓN INTEGRAL DEL EDUCANDO PARA EL
DESEMPEÑO EN LA VIDA COMUNITARIA 1999”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	Mañana
sector:	Oficial
<i>Localidad:</i>	Bosa (7)
<i>Rectora:</i>	Gladys Mauren Martínez de Pinzón
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria y básica secundaria

B. Síntesis del proyecto

El inicio de la secundaria y la autonomía de las instituciones para construir su propio currículum, fueron los antecedentes que impulsaron a los directivos y docentes del Centro a reflexionar sobre su “desorganización institucional” y a emprender acciones coyunturales que les permitiera crear una identidad propia del colegio y tener una **formación acorde** con el desarrollo pedagógico. La estrategia implementada permitió la formulación del Manual de Convivencia, propició la capacitación de los docentes y vinculó a los padres de familia y a los propios alumnos a los nuevos procesos del colegio.

C. Resultados

Se conformó una verdadera comunidad educativa y todos aprendieron a escuchar, a proponer y a debatir las situaciones de la institución. Entre alumnos y docentes se generó un sentido de pertenencia e identificación con el colegio, se desarrolló el liderazgo y se logró la permanencia del estudiante, quien demostró mejores resultados en las evaluaciones y en su rendimiento académico.

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL LUIS ÁNGEL ARANGO

"FORMACIÓN DE LECTORES, Y ESCRITORES : PLAN LECTOR "

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	Mañana
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Localidad:</i>	Fontibón (9)
<i>Rector:</i>	María Teresa Vargas Niño
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria y básica secundaria

B. Síntesis del proyecto

Plan Lector nació con el propósito de infundir la lectura como hábito en la comunidad educativa y mejorar con ello el proceso de escritura. A lo largo de sus doce años las acciones realizadas se orientaron a abrir espacios en las aulas para que tanto maestros como alumnos gozaran *del placer de leer*. Así nacieron los círculos de lectores en cada salón, los conversatorios sobre las lecturas y los talleres a alumnos, docentes y padres de familia para concientizarlos de la importancia de esta actividad.

C. Resultados

Se creó la biblioteca escolar como soporte al desarrollo del proyecto. Los alumnos arrojaron resultados satisfactorios en las competencias de lenguaje efectuadas por la SED, donde los porcentajes promedios de la institución superaron los obtenidos por la ciudad. En actitudes y valores se nota expresión verbal fluida, mayor integración, entusiasmo por la lectura y comprensión de texto.

COLEGIO TÉCNICO DISTRITAL **MENORAH**

“CÓMO SE VIVENCIA EL HUMANISMO Y LA TECNOLOGÍA EN EL COLEGIO **MENORAH**, EN BÚSQUEDA DE UNA MEJOR CALIDAD DE VIDA”

A. Identificación

<i>Jornadas:</i>	Mañana y tarde
<i>Sector:</i>	Oficial
<i>Localidad:</i>	Los Mártires (14)
<i>Rectora:</i>	María Inés Cuadros Corderos
<i>Niveles educativos:</i>	Básica primaria, básica secundaria y media

B. Síntesis del proyecto

La idea de integrar el humanismo y la tecnología se produjo ante la necesidad de ampliar el horizonte de la estudiante **menoreña** que se gradúa como bachiller técnica. Con esta fórmula los directivos se aseguraron de incluir en su educación los conocimientos y las herramientas técnicas indispensables en el mundo laboral actual. Dentro de sus actividades contemplaron la realización de prácticas empresariales y pusieron en marcha proyectos de democracia, tecnología e informática, habilidades comunicativas y desarrollo del pensamiento, entre otros.

C. Resultados

A partir de la experiencia las estudiantes han logrado su vinculación con empresas para realizar sus prácticas y el resultado ha sido positivo, en muchos casos éstas quedan vinculadas **laboral-**mente. Se empieza a notar la responsabilidad de la estudiante frente a su propio proceso de formación personal y académica. Los resultados de las pruebas del ICFES, así como los de matemáticas y lenguaje son satisfactorios.

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL EL CENTENARIO

“EL MATERIAL **RECICLABLE**: UN RECURSO PEDAGÓGICO QUE PERMITE EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO”

A. Identificación

<i>Jornadas:</i>	Mañana y tarde
<i>Sector:</i>	Oficial
<i>Localidad:</i>	Antonio Nariño (15)
<i>Rectora:</i>	Ana Dominga Pinzón de Vela
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar y básica primaria

B. Síntesis del proyecto

Seleccionar el material de desecho para convertirlo en una herramienta pedagógica de enseñanza a los niños de preescolar es la base de esta experiencia, impulsada por la comunidad educativa del colegio, los padres de familia y los alumnos, quienes participaron en encuestas y entrevistas que determinaron la puesta en marcha del proyecto. Los talleres son el centro de las actividades y con ellos se busca un desarrollo integral de los niños a partir de sus habilidades, destrezas, canales de comunicación y expresiones artísticas.

C. Resultados

La integración de los niños con sus padres, pues esta propuesta pedagógica supone la interacción de ambos para trabajar temas como la ecología y el medio ambiente. Se logró dar un uso y manejo adecuado al material reciclable, convirtiéndose éste en un recurso de enseñanza de fácil adquisición y bajo costo, teniendo en cuenta la situación socio-económica de los integrantes de la localidad.

ESCUELA LA ALQUERÍA

“PROYECCIÓN ARTÍSTICA”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	Mañana
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Localidad:</i>	Puente Aranda (16)
<i>Rectora:</i>	Ana Ofelia Ortíz
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar y básica primaria

B. Síntesis del proyecto

En busca de un espacio **lúdico** entre la comunidad estudiantil que pusiera de manifiesto la sensibilidad de los alumnos, sus capacidades artísticas y al mismo tiempo permitiera desarrollar y **potencializar** sus habilidades y **creatividad**, el colegio implementó este proyecto como innovación pedagógica para interrelacionar todas las áreas del conocimiento con las nuevas propuestas planteadas dentro de la educación artística y el inglés. Para ello contrató docentes especializados, organizó grupos y ensayos, asignó una hora diaria por grupos y elaboró un diagnóstico.

C. Resultados

Se creó el grupo de instrumentos musicales “Proyección”, el cual ha realizado muestras en sitios públicos logrando gran aceptación. Se implementaron las clases de danza y se diseñó el material didáctico de **enseñanza a partir de guías de apoyo**. Con esta experiencia la institución ha ganado nuevos espacios y los estudiantes han tenido la oportunidad de interactuar con otras comunidades educativas.

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL ARBORIZADORA BAJA

“PROYECTO PARA EL USO ADECUADO DEL TIEMPO LIBRE HACIA EL RESCATE DE VALORES”

A. Identificación

<i>Jornadas:</i>	Mañana y tarde
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Localidad:</i>	Ciudad Bolívar (19)
<i>Rectores:</i>	Fabio Gaitán y José B. Segura
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar y básica primaria, básica secundaria y media

B. Síntesis del proyecto

Conocida la problemática del sector y las alteraciones del comportamiento que afectan a la juventud actual, se planteó un proyecto interdisciplinario que tuviera en cuenta las necesidades de la comunidad educativa y rescatara sus valores. Partiendo de un estudio realizado en la localidad por una comisión de los Países Bajos, se decidió iniciar un proyecto que permitiera utilizar adecuadamente el tiempo libre y se conformaron escuelas de formación deportiva y artística. También se impulsaron actividades recreo deportivas y culturales como alternativas de prevención contra los vicios.

C. Resultados

Los estudiantes dieron gran acogida a las diferentes escuelas conformadas dentro del alumnado. Presentan cambios comportamentales positivos, buena disciplina y sentido de pertenencia de la institución. Esta experiencia ha servido para mejorar la autoestima y como medio para incentivar el rendimiento académico de los alumnos en las competencias pedagógicas básicas. También se han obtenido buenos resultados en las competencias deportivas, especialmente en atletismo.

CENTROS EDUCATIVOS
NAZARETH, LAS PALMAS, LOS RÍOS, U.B. LAS AURAS

“EDUCACIÓN DE CALIDAD Y COBERTURA,
UNA META PARA TODOS”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	Mañana
<i>sector:</i>	Oficial
<i>Localidad:</i>	Sumapaz (20)
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar y básica primaria

B. Síntesis del proyecto

La experiencia concentra el esfuerzo de todas las instituciones educativas del sector para mejorar su conocimiento agropecuario, tomando como base la preservación del medio ambiente. Actualmente, las escuelas implementan un plan de estudios integral con el propósito de hacer una granja autosuficiente en el Páramo y los estudiantes siguen un programa teórico-práctico por medio del cual organizan pequeñas huertas escolares.

C. Resultados

El rendimiento escolar en general presenta buenos logros, el índice de **repitencia** y deserción es bajo. Han sido importantes las prácticas que llevan a cabo los estudiantes en las propias fincas, pues facilitan el estudio y despiertan en ellos más interés en la conservación, manejo y uso de los recursos naturales. También ha sido significativa la participación de la comunidad, los padres y docentes en este proyecto.

COLEGIO FE Y ALEGRÍA DE SANTA LIBRADA

“CENTRO DE EXPRESIÓN CULTURAL Y FORMACIÓN INFANTIL Y JUVENIL”

A. Identificación

<i>Jornada:</i>	Mañana
<i>sector:</i>	Privado
<i>Localidad:</i>	Usme (5)
<i>Rectora:</i>	Hna. Pilar Alonso
<i>Niveles educativos:</i>	Preescolar, básica primaria, básica secundaria y media

B. Síntesis del proyecto

La experiencia trabaja dos supuestos fundamentales: la participación real y la organización. Con ella se propone convertir a los estudiantes de poblaciones marginadas en agentes de su propia transformación. Sus actividades se desarrollan de manera procesal e involucran a niños, adultos y madres a través de grupos de arte, recreación, deporte y ecología. Paralelamente realizan festivales, foros políticos, fogatas y convivencias.

C. Resultados

La experiencia se ha dado a conocer en otras comunidades y por ello actualmente se han conformado más de 70 grupos. Los jóvenes muestran un crecimiento cualitativo tanto a nivel personal como grupal y su regeneración es uno de los mayores logros.

CUARTA PARTE

CLAUSURA

CONCLUSIONES

Para que una institución educativa sea exitosa, debe contar con una **O** varias de las características identificadas durante el IV Foro Educativo Distrital. Del gran listado, lo curioso es que la mayoría, sino todos los puntos expuestos durante las dos jornadas del encuentro, son de sentido común;

Se insistió mucho, por ejemplo, en el trabajo en equipo; en la necesidad de entender el concepto y elevar la autoestima de estudiantes y de maestros; en la importancia de evaluar el papel del profesor, un maestro orientador, animador y guía, para volverle **a** dar sentido **a** su actividad. Se insistió en que la relación con la comunidad educativa entera tiene que ser armónica y cordial; que se debe contar con rectores líderes, comprometidos con la excelencia; que hay necesidad de formar líderes juveniles; identificar y **formar valores** ciudadanos, y casi podría decirse que todas las presentaciones destacaron la solidaridad, la tolerancia y la justicia como premisas básicas y elementales para una convivencia óptima y el logro de objetivos que beneficien **a** los estudiantes.

Quizá ninguno de estos elementos es ajeno **a** la comunidad educativa; de una **u** otra manera todos hemos leído sobre ello, hablado y disertado sobre algunas de estas características. Lo **novedoso** del IV Foro, y su gran logro, es haber podido materializar en experiencias concretas, la **manera** como las teorías han sido llevadas a la realidad en diferentes comunidades. La presentación de las diversas estrategias puestas en la práctica llevó **a** todos los participantes **a** comprobar que es posible convertir las teorías en hechos.

Las experiencias internacionales presentadas hicieron énfasis principalmente en sus programas de aceleración del aprendizaje, donde se tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado para rescatar lo mejor de los estudiantes, trabajando sobre destrezas y potencialidades, en lugar de hacerlo sobre sus deficiencias y vacíos. **Partir** de lo **rescatable**, para conseguir resultados óptimos.

Los casos de Brasil, Chile, Estados Unidos e Israel destacaron ciertas coincidencias que muy posiblemente cuentan **a** la hora de iniciar un lento pero fructífero proceso de cambio en las escuelas:

- . El apoyo irrestricto y decidido del sector gobierno.
- . La aplicación de los programas en sectores de bajos recursos, y cubriendo carencias tanto de material (didáctico y en algunos casos incluso de infraestructura), como intelectuales, por medio de talleres, foros, y otras acciones.
- . La permeabilidad de los proyectos fuera del recinto escolar, hasta llegar a los niveles familiar, comunal y de dirección política local.
- . El objeto de la escuela es que el alumno aprenda, mas ésto no es todo, siempre cuenta su bienestar y su aprendizaje intelectual, los programas tienen en cuenta el entorno (docentes, directivos, administradores, supervisores) para conseguir el mayor y mejor impacto.
- . Al conseguir excelentes resultados en los programas, uno de los mayores impactos tiene que ver con la relación costo-beneficio. Un programa educativo que disminuya **repiten-**cia y deserción es menos costoso para las naciones en el largo plazo.

Las conferencias nacionales dieron cuenta de experiencias colombianas que, como en el caso de Escuela Nueva, presentada por Vicky Colbert, suscitaron la mayor cantidad de preguntas por tratarse de un caso novedoso y ejemplar, que está siendo replicado en otros países.

El éxito de las experiencias vividas en las instituciones educativas seleccionadas por la Secretaría de Educación Distrital, SED, radica en el hecho de que lograron las metas de su Proyecto Educativo Institucional, PEI, lo cual se reflejó en mejores resultados de sus estudiantes, **verificables** en datos y hechos concretos (como los resultados de sus estudiantes en los exámenes de estado y en la evaluación de competencias en lenguaje y matemáticas), logrados como producto de un esfuerzo sistemático y sostenido, en un ambiente que propicia las condiciones favorables para el aprendizaje.

El papel del docente

El papel que debe desempeñar el docente en el aula, frente a sus estudiantes, a sus colegas, a los padres de familia y alas directivas, fue tema de discusión permanente, quizá porque el auditorio estaba compuesto en su mayoría por maestros, o bien porque se trata de un aspecto que ha sido polémico dentro de la comunidad educativa.

Durante el IV Foro, el tema de la capacitación del docente fue recurrente. Las intervenciones internacionales y las nacionales dieron cuenta de diferentes estrategias paralograr unmaestro interesado, motivador, capaz de trabajar en equipo, guía para sus estudiantes y conciliador con toda la comunidad educativa, responsable y crítico, sólido en su estructura y por ende capaz de hacer propuestas y tomar decisiones.

De acuerdo con Marina Camargo, “el docente es quien lleva a cabo el papel protagónico en el proceso de enseñanza; es él quien conduce el proceso de aprendizaje”; de la estrategia que utilice para que la interacción entre sus alumnos sea efectiva y dinámica, dependerá el logro

del éxito en relación con la participación del estudiante.

Crear en el alumno, es creer en sí mismo como profesor, según lo expresó la brasileña Nilcéa Lopes. “El proceso empieza descubriéndonos a nosotros mismos, respondiendo por qué optamos por el magisterio, cuál es la función social de la escuela, cuál es mi papel como profesional”. Una vez se logre esa conciencia profesional, se tendrá un camino menos difícil para conseguir el éxito escolar. “El éxito del alumno es también el éxito del profesor”, dijo.

Vicky Colbert resumió en tres los puntos básicos en la estrategia de capacitación del docente, utilizados por Escuela Nueva: Vivir la misma metodología que experimentarán los alumnos; visitar otras escuelas, de tal manera que los docentes tengan la oportunidad de verlas en operación y descubrir cómo ha sido su experiencia de cambio; organizar talleres o círculos de estudio, lo que se denominan **microcentros**, que actúan como instancias de participación, donde los docentes puedan colaborar entre ellos mismos y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

De acuerdo con Carmen Sotomayor, de Chile, una de las conclusiones del programa de las 900 Escuelas, es que “para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas, no sólo se requería del cambio en las prácticas docentes, sino también de los directivos”.

Lo anterior quedó comprobado a través de las presentaciones de las instituciones educativas exitosas: estas intervenciones demostraron que el papel del rector es primordial para la consecución del éxito educativo. Debe ser un directivo innovador, dispuesto al cambio, capaz de decidir, y con capacidad de delegar en su cuerpo docente y administrativo aquellas decisiones que buscan la excelencia, lo cual coincide con la nueva definición de liderazgo, como una acción compartida por la comunidad. “La estructura tradicional, jerárquica, induce al autoritarismo”, remató la conferencista chilena.

Aprender a pensar

Más que enseñar una gran cantidad de contenidos y de información, la tendencia expresada en las diferentes intervenciones del IV Foro es a enseñarle al alumno a pensar y motivarlo para que continúe aprendiendo.

El programa de aceleración del aprendizaje utilizado y comprobado en Estados Unidos, Chile, Brasil, Israel y Colombia, tiene su fundamento en la creencia de que aquellos alumnos, cuyo desarrollo mental no está acorde con el promedio de los compañeros de su clase, tienen unas potencialidades (probablemente ocultas) susceptibles de expresarse. Descubrir las y trabajar sobre ellas, se convierte en una meta tanto para el docente como para el propio alumno. Un maestro asertivo, convencido de que es más importante desarrollar las destrezas y habilidades en sus alumnos, más que llenarlos de información, alcanzará las metas que se ha impuesto para lograr el éxito en su estudiante, y, como consecuencia, su éxito profesional como docente.

Hay consenso en las experiencias nacionales frente a la necesidad de desarrollar el pensamiento, generar en los alumnos y en los docentes una actitud crítica para aportar, en lugar de bloquear, y una mayor contextualización en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que tenga en cuenta el entorno social en el cual actúa el plantel educativo.

Parte del éxito de algunos programas y experiencias presentadas radica en el diseño de acciones creativas dirigidas a poblaciones diversas (p.e. discapacitados y con desarrollo normal) logrando integración de todos los estudiantes y nivelación en el aprendizaje.

Se presentaron casos donde el desarrollo de aptitudes específicas de los alumnos fue diseñado dentro del plan de estudios, así como otros planteamientos que, de manera organizada en talleres extracurriculares, conjuntamente con otros actores de la comunidad, lograron potenciar esas cualidades.

La Escuela Nueva demostró que es viable aplicar estrategias de aprendizaje grupal y estrategias personalizadas en un mismo curso, con alumnos que tienen diferentes ritmos de aprendizaje. La experiencia se denominó las "escuelas multigrado".

De la localidad al universo

Si bien no hay una norma básica, ni un reglamento para conseguir el éxito educativo en las instituciones, una de las conclusiones del IV Foro quedó expresada de la siguiente manera: en la adaptabilidad de las diversas experiencias de uno a otro plantel puede nacer una nueva manera de llegar al éxito.

Las experiencias presentadas por las conferencistas internacionales y la correspondiente a Escuela Nueva, en Colombia, demostraron que todas iniciaron actividades con grupos pequeños. El salto a la universalidad, es decir a su aplicación en todas aquellas instituciones que pertenecen a los sistemas educativos nacionales, fue producto del ensayo y del error, de un largo y difícil camino que debe transitarse si se quiere trascender con los resultados y causar un impacto a nivel nacional e internacional. "No podemos pensar", de acuerdo con la representante brasileña, "que una experiencia que da resultado con un grupo dentro de una situación privilegiada sea un modelo para el universo".

Por otro lado, el contar la experiencia innovativa a pares educativos, parece ayudar a validarla, a tener más confianza y a mejorarla permanentemente.

La comunidad educativa unida

En general, los programas innovadores (las experiencias exitosas) surgieron como respuesta a un deseo de cambio y de obtener mejores resultados en los alumnos. Pero el problema no era solamente cómo o en qué parte del proceso innovar, sino cómo enfrentar la reacción de la comunidad educativa y local,

a la cual, en principio, le cuesta romper con esquemas tradicionales.

En el caso del programa presentado por la representante de Israel, fueron los padres de familia quienes demostraron interés en participar en el proyecto escolar, razón por la cual se logró establecer metas y objetivos comunes y compartidos para que ellos formaran parte activa de la transformación del colegio.

En cuanto a los procedimientos de evaluación, la misma experiencia israelí demostró cómo rompió los esquemas **evaluativos** de impartir exámenes y calificar, para modificarlos hacia la realización de un gran diálogo con los **niños**, con los otros profesores y con los mismos padres de familia antes de la evaluación misma, que puede impartirse de manera diferente en cada alumno, mediante la elaboración de un trabajo o una investigación, la presentación de un pequeño proyecto, o la invención de actividades **grupales** por parte de los propios alumnos. La evaluación alterna se convierte así en una estrategia más acorde con las potencialidades de los estudiantes.

Las propuestas nacionales

La presentación de las ocho experiencias institucionales exitosas dejó en el ambiente la sensación de que es posible lograr transformaciones en los aprendizajes que tienen que ver con la dirección, el gobierno, la administración y el clima escolar, el manejo y el desarrollo del personal, así como con el desarrollo **curricular** y las estrategias pedagógicas.

Entre las conclusiones expresadas por los expositores durante las dos jornadas del IV Foro Educativo Distrital sobre las experiencias institucionales exitosas se destacan las siguientes:

En las ocho instituciones se hace explícito un proceso sostenido y **continuo** de trabajo y reflexión, que hace posible hacer transformaciones y generar cambios que las **dinamizan**. Se trata de instituciones que se están moviendo con el hilo conductor de la pedagogía, buscando que

el aprendizaje sea significativo para los estudiantes y desde allí articulando todos los demás procesos. Esto significa que todas ellas tienen una dinámica institucional distinta y unos procesos de aprendizaje innovadores, es decir, tienen un proyecto de escuela, comparten objetivos, metodologías de trabajo, espíritu de equipo y responsabilidades por resultados. En resumen, todas tienen una identidad institucional.

Las experiencias presentadas parten de una problemática, un diagnóstico, identificando algo que no está bien en el inicio y es a partir de ese elemento que se plantea un proyecto de cambio. Esto significa que previamente la institución ha vivido un proceso de reflexión, de pensarse a sí misma como entidad educativa, proceso que generalmente es validado por la comunidad escolar, la cual tiene la decisión de asumirlo y de buscar su posible solución.

En general se trata de instituciones que construyen su propio proyecto pedagógico, su propio modelo de desarrollo, y solucionan las problemáticas planteadas. **A medida** que se lleva a cabo el proceso de las experiencias innovadoras, los docentes construyen su propia teoría y por tanto se destaca su papel como investigadores -innovadores, elaborándola a partir de su propia realidad. La posibilidad de que los maestros sean investigadores y difusores de teorías y de conocimiento, capaces de producir conocimientos desde la práctica, enaltece la profesión docente.

Es interesante y sugerente ver cómo la innovación pedagógica empuja el cambio administrativo, la gestión de la escuela, en un proceso que se basa en la confianza. En nuestras comunidades se **palpa** la necesidad de contar con un directivo que ofrezca la confianza al resto de líderes del cambio pedagógico, y capaz de transmitir el mensaje de que "cuanto se propone o va a resultar, quizá con equivocaciones, pero finalmente resultará". No olvidemos que por lo general hay resistencia al cambio y siempre tiene que existir ese alguien que sea el motor de las transformaciones. En la presentación de las ex-

perencias se nota que han modificado su estilo de gestión, se ve un fuerte compromiso y en todas hubo un elemento de participación de la comunidad. Se deduce, además, que la reforma educativa es un proceso local, activo y creativo, y que la escuela es el centro del cambio, y son ellas las que determinan su grado de éxito.

Se destaca también en todas las experiencias, el énfasis puesto en el papel formativo de la institución escolar. La escuela no es sólo formadora de competencias o conocimientos cognitivos, sino, y fundamentalmente, es formadora de personas. De todas ellas se concluyen ideas sobre cómo incentivar a los niños y jóvenes para que tengan un proyecto de vida y apoyarlos para que lo desarrollen.

El objetivo fundamental de largo plazo, expresado por el Liceo Segovia, pero que bien puede aplicarse a las ocho experiencias, es que a través de sus profesiones, sus exalumnos puedan ser agentes generadores de transformación. Es una manera de pensar en el individuo que se está formando en la escuela, de lo que habló detalladamente la representante de Israel, Menucha Asher. Tener la confianza y la meta de que los estudiantes pueden aportar a un cambio cualitativo de las sociedades. La educación no hace el cambio, pero sí es un factor que aporta a tal cambio.

Finalmente, las conferencistas invitadas destacaron como premisas originales e importantes para conseguir el éxito educativo algunas palabras escuchadas a quienes representaron a las instituciones educativas exitosas: amor, alegría, magia, encuentro, lo invisible, compromiso, coherencia entre teoría y práctica, productos finales socializados, sistematización de la experiencia, abrir nuevos horizontes, romper esquemas. Son palabras y frases que invitan a la reflexión dentro del contexto del análisis vivido durante el IV Foro Educativo Distrital.

¿Qué dijeron los participantes?

La SED repartió una encuesta que permitió llegar a las siguientes conclusiones: el 74 por ciento de quienes la respondieron afirmó que en este espacio fue posible dar una mirada introspectiva al proceso educativo, lo cual los impulsó a "repensar" la institución con temas de actualidad, estrategias novedosas y docentes comprometidos y decididos a actuar como agentes de cambio. Algunas personas expresaron su satisfacción ante el esfuerzo de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, por integrar al gremio y socializar las experiencias exitosas nacionales e internacionales. Al 22 por ciento de los encuestados, les hubiera gustado que el Foro presentara más experiencias de las escuelas del Distrito, de esta manera, dijeron, la participación del público habría sido mayor.

Ante el contenido de las exposiciones, el 61 por ciento lo calificó como bueno, el 31 por ciento excelente y sólo el 7 por ciento dijo que fue regular. El uno por ciento de docentes que participaron en la encuesta no contestó a esta pregunta. Los argumentos de las calificaciones se resumen en lo siguiente: buen análisis, contenidos actualizados y fundamentados, claridad en los conceptos, cumplimiento del temario y exposiciones acordes con nuestra realidad nacional e internacional. Los que no quedaron satisfechos con el contenido, afirmaron que no se habló de viabilidad política y de que hizo falta tiempo para profundizar en los temas.

También el 61 por ciento señaló que el contenido de las experiencias fue bueno y el 32 por ciento lo calificó como excelente. En este caso los encuestados coincidieron en afirmar que las experiencias ratificaron la problemática actual y proporcionaron posibles soluciones.

Los conferencistas gustaron. El 40 por ciento se refirió a ellos como excelentes y el 52 por ciento como buenos. Los docentes reconocieron en ellos su conocimiento, experiencia, sencillez, compromiso y visión. Sus aportes fueron significativos y las conferencias bien preparadas,

pues dejaron entrever el esfuerzo logístico y profesional que han realizado para llevar a cabo estos programas.

Finalmente, entre los aportes del Foro que mencionan los participantes se encuentran los siguientes:

- Nuevos conocimientos sobre el avance educativo a nivel nacional e internacional
- . Necesidad de humanizar la educación
- Importancia del trabajo en equipo
- Unión de la comunidad educativa
- Experiencias enriquecedoras institucionales
- . Importancia de la educación
- El papel del docente y su compromiso
- Empezar nuevas acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación
- . Reconocer que todos tenemos problemas, incluso en otros países y se pueden superar
- . El compromiso de los padres de familia en la educación
- . Nuevas metodologías para implementar y experimentar en la institución
- Educar para el cambio
- . La inquietud de seguir estudiando e investigando
- Aprendizaje para poner en marcha nuevos planteamientos

Hacer **un** buen trabajo es difícil, y por ello tantos se quedan en la mitad del camino, sin llegar a conclusiones, ni hacer evaluaciones. El IV Foro Educativo Distrital demostró que hay proyectos destacables en las veintelocalidades; que tienen comienzo, medio y fin, a pesar de que todos son conscientes que siempre habrá espacio para continuar mejorando, y llegar, muchas veces, a la excelencia. No en vano se dice que “se hace camino al andar”.

PALABRAS DE CLAUSURA

CECILIA MARÍA VÉLEZ

Secretaria de Educación Distrital

Secretaría de Educación del Distrito Capital

Las conclusiones de este IV Foro Educativo Distrital las pueden sacar cada uno de ustedes. Yo sólo voy a aportar breves anotaciones sobre la realización del Foro y lo que esto significa.

Hoy, en este evento que nos convoca cada año, estamos recogiendo una década de esfuerzos realizados por cada una de las instituciones del Distrito Capital para mejorar su calidad educativa.

Somos conscientes del trabajo que ha implicado el desarrollo de cada uno de los proyectos y también conocemos sus circunstancias adversas. La mala infraestructura, los problemas socioeconómicos de los estudiantes y las fallas administrativas son una realidad. Sin embargo, estos factores asociados adversos hacen que las experiencias sean todavía más significativas.

En un sector en donde lo tradicional es el reconocimiento de los problemas, es satisfactorio obtener respuestas positivas ante el llamado a presentar experiencias exitosas. Parecía casi imposible que la convocatoria realizada a través de los Foros Locales, hubiera logrado reunir 400 de ellas.

Ha sido maravilloso descubrir en este recinto a tantos líderes comprometidos con la educación. Rectores, profesores, padres de familia y comu-

nidades, todos trabajando en equipo para beneficiar a los niños.

Y seguro que esos niños, el día de mañana tendrán un conocimiento adecuado de su realidad y de su entorno, con el cual podrán superar las condiciones actuales y construir una ciudad mejor.

En este proceso no estamos solos. Son muchas las personas e instituciones que desde afuera nos están ayudando y comparten con nosotros su preocupación por la calidad de la educación del distrito. A todos ellos mil gracias por sumarse a esta tarea.

Los Foros son para aprender, descubrir y compartir los avances. Hoy, en un intenso intercambio miramos en perspectiva nuestra realidad y nos situamos en el contexto internacional que nos presentaron los conferencistas invitados de los diferentes países.

Exponer estas experiencias exitosas es un acto de generosidad que propiciará la puesta en marcha de nuevos proyectos. En el futuro, espero que sigamos evolucionando hacia experiencias institucionales exitosas que muestren sus efectos positivos sobre los estudiantes. Es así como vamos a lograr la Bogotá que queremos.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este IV Foro Educativo Distrital sobre “Experiencias Institucionales Exitosas”, no hubiera sido posible sin la colaboración del equipo de Corpoeducación, Interforum, Expedición Pedagógica, BioNotas, Videomóvil, Alsinter, Hotel Bogotá Royal, Biblioteca Luis Ángel Arango y los Cadel.

En esta serie se han publicado los siguientes títulos:

MEMORIAS TERCER FORO EDUCATIVO **DISTRITAL**

Hacia una Cultura de la Evaluación

Memorias Intermedia

Encuentro Internacional de Educación Media

Ejemplares: 2.000

Impreso en Colombia por Grafvisión Editores Ltda.