



003653



Santa Fe de Bogotá D. C., diciembre 9 de 1998

Dic 17 5 13 PM '98

Señores
**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO -IDEP-**
At: Sr Edgar Torres
Ciudad

INSTITUTO PARA LA
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO

Respetados Señores:

Con el propósito de dar cumplimiento a lo estipulado en el contrato respectivo estamos enviando el Informe Final del Programa de Formación Permanente de Docentes *La Innovación - La Investigación*, adelantado en el curso del año de 1998 por nuestra institución.

Sin otro particular y a la espera de sus comentarios, nos suscribimos.

Atentamente,

DINO DE J. SEGURA R
Coordinador General

INFORME FINAL

Nombre del programa de formación de maestros

LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN

Institución oferente

CORPORACIÓN ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL

Oficina responsable

COORDINACIÓN GENERAL

Universidad que avala el Programa

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Fecha de presentación

SANTAFÉ DE BOGOTÁ, DICIEMBRE DE 1998



Introducción

Como sucede con frecuencia, en estos programas no se trata de desarrollar una tarea que se había previsto con anterioridad de manera puntual sino de permitir y propiciar la búsqueda de las metas que se van dando de acuerdo con las interacciones que surgen en los grupos y de las necesidades siempre cambiantes de los protagonistas. En otras palabras, aunque la planeación es importante, ésta no debería ir más allá de la estipulación de ciertos principios generales ya que lo que a nuestro juicio es determinante son las disposiciones del programa que se concretan en las disposiciones de quienes lo administran, que no son otra

23/07/68

000 274

- **Interacción.-** El problema de estudio es la concepción de una enseñanza participativa en la cual el objeto se construye no mediante el estudio de las propiedades que lo caracterizan, cuando se sigue el derrotero que proponen los programas y los textos, sino de las interacciones, de tal manera que en la construcción las propiedades son emergencias ya sea de la interacción en el mundo de la experiencia, ya sea en la interacción con el individuo que aboca el estudio, ya sea en la interacción entre miembros de la comunidad que validan las opciones y descripciones grupales. Este grupo presentó su proyecto a la convocatoria del IDEP y recibió una evaluación positiva, aunque no fué financiado. Se encuentra actualmente en estudio para una próxima convocatoria.

Integrantes del grupo: Yomaira Rodríguez, Fanny Landinez, Gloria Esperanza Vásquez y Francis Janeth Callejas. Asesor del grupo: Dino de J. Segura R.

- **La clase que le gusta al alumno.-** Uno de los elementos más característicos de muchos de los estudios que se han adelantado acerca de *la escuela en la sociedad* es la constatación de que "al alumno le gusta ir a la escuela pero no entrar a clase", este resultado es explícito en trabajos de Juan Francisco Aguilar (Viajes, viajeros y laberintos) y de Rodrigo Parra Sandoval (Proyecto Atlántida). Reconociendo que la clase está íntimamente relacionada con el conocimiento, y que éste juega un papel determinante en la definición de la escuela, el grupo reconoce como pertinente la exploración de los parámetros y características que debería tener la clase para que fuese atractiva para el alumno. Uno de los puntos que son clave, es que las exigencias institucionales van en contravía con la cultura juvenil. Los jóvenes son esencialmente audiovisuales. Algunos estudios sostienen que son absorbidos por los medios masivos de comunicación y por la tecnología. Esto, sumado a la poca creatividad de los maestros en el desarrollo de sus clases y a la asunción de la tecnología como herramienta que ayuda a leer la realidad, distancia y provoca desinterés por la clase en los jóvenes. En una primera aproxi-

mación el equipo encontró que a los estudiantes no les gustan las clases porque los temas no son de su interés, no se relacionan con sus vivencias, carecen de sentido, no satisfacen sus necesidades, no son útiles para la vida. Los conflictos individuales, sociales, familiares y de grupo dispersan su atención e interés y contribuyen a que no desee desarrollar ninguna actividad.

Este proyecto fue presentado al IDEP y pasó a la etapa de evaluación, sin embargo no fué financiado.

Integrantes del grupo: Sonia E. Martínez, Aurora Bernal Duarte, Carmen Rosa Berdugo, Myriam del Socorro León, Fanny Hernández García. Asesor del grupo: Juan Francisco Aguilar S.

- **Problemáticas de género.-** La escuela posee una cultura (esto es, un entramado de significaciones) que de muchas formas refleja la cultura en términos generales. Para muchos la cultura que se construye en la escuela debería cuestionar elementos de la cultura de nuestra sociedad en términos de construir otros significados y conductas. En cuanto a la categoría de género, encontramos, a partir de reflexiones espontáneas, que la escuela se convierte en una caja de resonancia de la sociedad patriarcal que por una parte se sustenta en miles de años de historia de la humanidad, que por otra, es sustentada por las relaciones capitalistas y, que se traduce finalmente en relaciones de desigualdad entre alumnos y alumnas, maestros y maestras. En el problema se tornan especialmente conflictivos aspectos tales como las intencionalidades con que la familia lleva a sus hijos e hijas a la escuela, en estos términos son unas las expectativas cuando se matricula a un hijo varón y otras cuando se trata de una hija. El asunto se hace más crítico cuando se constata que las relaciones que plantea la escuela frente al conocimiento, por ejemplo en cuanto a las exigencias, son distintas si se trata de alumnos o de alumnas. Finalmente, las relaciones interpersonales son también diferentes.

Se aspira a presentar este proyecto en una próxima convocatoria.

Integrantes del grupo: María Clara Plata Adame, Magalli Rincón Suarez, Martha C. Díaz, Constanza Henao y Liliana Gaitán, Asesora del grupo: Dora Isabel Díaz.

- **Ciencias naturales:** Química.- La urgencia por transformar la clase en términos de actividades innovativas y la búsqueda de elementos que permitan configurar una investigación puntual a partir de la innovación, es el telón de fondo de este grupo de trabajo que se empeñaba desde reflexiones disciplinarias en acceder a la innovación-investigación. Una de las dificultades que se presentaron y que consideramos que es natural (tal vez podríamos referirnos a ella como un obstáculo, en términos bachelardianos), es el trabajo simultáneo en la innovación y la investigación: La urgencia de la cotidianidad como docentes es la innovación, la tarea adicional que se plantea el proyecto es la sistematización y ésta exige que se privilegien miradas, esto es categorías, desde las cuales mirar la innovación. El tránsito de lo uno a lo otro es de compromiso, además de teórico.

Finalmente el proyecto se elaboró y se presentó en la convocatoria del IDEP en la modalidad de investigación, fué evaluado y obtuvo financiación. Su título (que resume el problema) es *Las sustancias como emergencias: de la certeza del número atómico a la incertidumbre de las interacciones*. "El problema planteado no obedece solo a las metodologías y didácticas sino que se deriva fundamentalmente de las concepciones de disciplina científica que las soportan, por ello, debemos comenzar por redefinir la concepción de la química como disciplina científica. Para nosotros en vez de considerar la disciplina como una colección de resultados, la concebimos como un situarse frente al mundo, esto es, como una forma particular de construir realidad que corresponde a un nivel de organización. Pero una forma de construir la realidad implica entre otras cosas una manera de pensar. Si se avanza en la constitución de una manera de pensar, se avanza en una manera de com-

prender y en una orientación para actuar no para un problema particular sino para la realidad química como totalidad.

En la constitución del pensamiento químico tenemos al menos cuatro elementos: (1) la química es operatividad, esto es, la acción que se plantea el químico es intervenir su realidad. (2) El pensamiento químico comparte el pensamiento por modelos. (3) Ver las propiedades como resultado de las interacciones, en particular las sustancias como emergencias, y (4) Los pensamientos clasificatorio, proporcional, probabilístico y correlacional, en términos de la escuela de Ginebra.

Integrantes del grupo: Clara Inés Chaparro Rubiela Martínez, Amparo Otero, Fabiola Moreno y Rosa María Galindo. Asesor del grupo, Dino de J. Segura R.

- **La escuela en sectores marginales.-** Ya en años anteriores COLCIENCIAS había financiado este proyecto, de tal suerte que durante 1998 sólo tuvimos que elaborar el informe final de la investigación. Se trata de formalizar una experiencia alternativa para sectores marginales (Caso de El Voto Nacional). Se presentó el informe y éste fue evaluado positivamente.

Los investigadores son Luz Myriam Hernández, José Parra y María Isabel Santos y ellos continuaron con sus inquietudes acerca de la vida escolar en sectores marginales. En el momento sus preocupaciones y la meta que se proponen es comparar los procesos de adquisición de la lecto-escritura que se presentan en niños pequeños, con aquellos que siguen los niños que tienen un ingreso tardío a la escuela. En particular parece ser que el dibujo marcha de manera paralela a la escritura. El equipo se ha ampliado con la participación de Astrid Santos.

- **Formación Ciudadana desde la ética y los valores.-** Este proyecto surge de la necesidad de orientar fundamentalmente los PEIs a la ética y los valores, como una respuesta a la situación que vive el país. Para alcanzar

estos objetivos se enmarca la propuesta dentro de los propósitos del Plan Decenal y la Ley General de la Educación, su fundamento en la ética y los valores, visualizados desde la libertad, la democracia y la cultura y todas las actividades giran en torno a la concertación ciudadana, por lo tanto, la realización de talleres, seminarios, paneles, mesas de trabajo, cine foros, video conferencias, entre otros son las metodologías mas usadas.

Investigadora: Maria del Pilar Duque Valencia.

- **Relaciones de poder frente al manual de convivencia.** Este trabajo surgió de un sin número de inquietudes pues el proceso educativo es dinámico y los cambios se suceden día a día. Como bien se sabe la Ley General de la Educación en su Artículo 87 determina que cada establecimiento educativo debe adoptar un reglamento o manual de convivencia y nuestro colegio así lo ha hecho. Sin embargo, se ve la necesidad de replantear desde la construcción hasta la aplicación del mismo, de tal manera que pierda el carácter represivo que mantiene y se convierta en un instrumento democratizador.

El presente proyecto pretende contribuir a esta tarea y por esta razón aborda como problema *la autoridad y relaciones de poder frente al manual de convivencia*, a través de una investigación etnográfica y tomando como población-estudio a los educandos en sus relaciones como estudiantes y como seres sociales; a los maestros y directivos, en sus relaciones entre sí y con los estudiantes; además, se tendrá muy en cuenta la actitud de dichos actores frente a la norma y la autoridad.

Los investigadores son Blanca Cecilia Riveros, Juan Pablo Rocha, Gladys Santana y Jannette Urbano. Asesor del grupo: Mauricio Lizarralde.

Multimedios en el desarrollo de competencias en Inglés.- Aunque este proyecto carece de una perspectiva sico y sociolingüística que justifique los procedimientos a seguir (técnicas y estrategias) en el desarrollo y adquisición de las

competencias comunicativas, es necesario señalar la intencionalidad innovadora que subyace en este trabajo al manifestar en éste la necesidad de buscar alternativas pedagógicas que permitan a los estudiantes de noveno, décimo y once aproximarse al desarrollo de sus competencias comunicativas en el inglés como segunda lengua.

La investigadora: Ruth Toro. Asesor Gildardo Moreno.

- **Establecer la incidencia de los exámenes de estado, las pruebas del ICFES, en la dinámica escolar.**- Existen muchos estudios sobre las pruebas del ICFES, que en su mayoría analizan aspectos como los resultados obtenidos y el status que adquieren los colegios de educación media luego de ser evaluados sus puntajes. Estos resultados también han sido tenidos en cuenta para la elaboración de manuales que estimulan la autoevaluación académica escolar.

Otro aspecto que ha sido objeto de estudio es el ICFES como entidad evaluadora, ya que la prueba ha generado diferentes cuestionamientos sobre la objetividad, metodología, tipos de pregunta, etc. Así mismo, otras investigaciones se han dedicado a controvertir la calidad de las pruebas e incluso hasta su propia existencia, pues el examen sesga interpretación sobre el acceso a una institución universitaria: ¿es un problema de carencia de cupos en las universidades o de rendimiento académico? Como docentes vinculados a una institución de modalidad técnica y luego de analizar estas investigaciones nos nace el interrogante de la manera como se afecta el desarrollo curricular de las instituciones en el periodo de preparación y presentación de las pruebas, más aún, en las de modalidad técnica que deben responder a unos objetivos especiales no tenidos en cuentas en los exámenes de estado. Hasta el momento no se han encontrado estudios sobre este tema, por ello este grupo pretende diseñar e iniciar un proyecto de investigación sobre el mismo.

Integrantes del grupo.- Luz Marina Zorrilla, Laudy Marlen Garzón, Luis Carlos Romero. Asesor del grupo: Juan Francisco Aguilar S.

Otro grupo de trabajos se relaciona ya no con el planteamiento de proyectos de investigación, sino con la ejecución de sistematizaciones de las tareas innovativas. Dentro de esta dinámica algunos grupos sistematizaron la experiencia de manera descriptiva en un documento amplio y la expusieron en el evento Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias, otros además de la exposición en el citado evento elaboraron un escrito analítico.

Sistematización en el área de ciencias.- El Proyecto Construyo mi futuro se plantea inicialmente como un intento por hacer realidad algunas de las intenciones plasmadas en el PEI del colegio Distrital de Educación Básica y Media Vocacional Los Alpes como son: la constitución de la empresa comercial escolar y el mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad; pero posteriormente como producto del trabajo en equipo con los profesores del área de ciencias, este adquiere nuevas dimensiones al identificar como problemática central la carencia de sentido de la labor escolar tanto para maestros como para los estudiantes.

Las actividades realizadas en este proyecto permitieron traer al aula de clases los intereses e inquietudes de los estudiantes, así como también su cotidianidad al identificar problemáticas de su entorno y convertirlas en objeto de estudio, posibilitando no solo dinamizar el que hacer en el aula sino construir conocimiento en los ámbitos disciplinar y pedagógico-didáctico a partir de su discusión, análisis y sistematización en el espacio de este Programa de Formación.

Protagonistas: Esperanza Castro, Mabel Jiménez, Teresa Rubio, Yolanda Rojas.
del grupo: asesora Margarita Vargas.

- **Construcción del conocimiento desde una perspectiva ambiental.-**
Este trabajo surge de la inquietud del equipo directivo y docente hacia la es-

tructuración de un PEI que tuviera sentido y con base en la finalidad y los logros que persigue el nivel de Educación Pre-escolar dentro de la educación formal en nuestro país.

Se parte de lo ambiental considerado como eje que estructura y enriquece la actividad en este nivel socio-cultural, principalmente porque se considera que la mayor parte de las problemáticas de la vida cotidiana tienen que ver con procesos de comunicación, participación e interacción social. En ese sentido, la propuesta planteada se hace atendiendo aspectos comunicativos, lúdicos y cognitivos propios del preescolar.

La realización de dicha experiencia ha posibilitado el que, el maestro tome una actitud reflexiva, crítica y activa que lidere el aprendizaje de sus estudiantes favoreciendo una transformación pedagógica y didáctica en su labor, la cual hacemos explícita, como sigue en esta sistematización.

Protagonista: Maritza Romero Duarte, *Asesora:* Margarita Vargas N.

- **La construcción del pensamiento y lo discursivo.-** La existencia de grupos de maestros que colectivamente y en una misma institución se proponen transformar su actuación es rara. En este caso se trata de un grupo de maestros del colegio Juan Evangelista que se han propuesto transformar las clases en el nivel de sexto grado. Del grupo total sólo cuatro docentes están en nuestro programa. Las conversaciones que hemos emprendido procuran enriquecer las propuestas de los docentes sin interferir con ellas puesto que consideramos que es mucho más importante el trabajo que colectivamente están emprendiendo que la escisión a que conduciría trabajar sólo con cuatro de los maestros del grupo de manera aislada. Inicialmente hemos abocado asuntos de matemáticas, buscando que la construcción de conocimiento matemático que se da en el aula sea basado en la discursividad de los alumnos, asunto que caracteriza la línea de pensamiento del colectivo de maestros.

El trabajo finalmente confluyó en la realización de proyectos de aula que tienen que ver con múltiples problemáticas que van más allá de lo disciplinar. En su realización se ha notado que cuando el niño participa directamente, está en capacidad de construir conocimiento porque la riqueza didáctica y conceptual que aparecen en cada actividad le posibilitan aprehender aquellos elementos que considera importantes para sí. Es necesario además, enfatizar en la importancia que tiene la función simbólica del lenguaje en el niño ya que a partir de ella se constituye su imaginario; el mismo que hace posible que las estructuras mentales del pequeño que antes carecían de elementos tales como la organización, la distribución y la diferenciación, ahora los posean.

Integrantes del grupo: Martha Lucia Díaz, Ludhin Helena Montañés, Estelia Lozano y Jeanneth Nieto.

Grupo de Medio Ambiente.- Se trata de dos docentes del colegio Técnico Distrital Laureano Gómez, quienes desde hace algún tiempo han abocado la tarea de transformar la institución desde reflexiones y actividades orientadas por la problemática del medio ambiente. El trabajo se resumirá en la sistematización de la experiencia, que durante más de un año ha logrado involucrar en el proyecto a la mayoría de docentes de las dos jornadas y a los niños y padres de familia en actividades de recuperación de las riveras del río Juan Amarillo en Suiba.

Protagonistas: Marta Cabuya y Graciela Matilde Gómez.

La lectura autónoma: implica estancias cognitivas y afectivas.- Como una estrategia para facilitar el encuentro placentero de los estudiantes con el texto literario, especialmente en el último trimestre académico, se seleccionaron textos de acuerdo con los gustos e intereses de cada alumno-lector, con el fin de identificar preferencias de textos, autonomía lectora, niveles de lectura y proyecciones personales, que se pueden inferir a través de esta actividad. Para iniciar este acercamiento junto con los alumnos se seleccionaron varios textos de gran

importancia en el mundo literario universal y de diversas tendencias. En el momento de elegir el texto tersonal, unos optaron por lo llamativo del título, otros por el simbolismo impreso en la portada, por comentarios de amigos o por influencia de la industria editorial, así, estudiantes y maestra, entran al mundo siempre fascinante de la lectura, como llave mágica que abre la puerta de diversas estancias de la inteligencia y de la afectividad del ser humano. ...

Protagonista: Nidia Méndez Hidalgo. Asesor, Gildardo Moreno.

- **Aprender Jugando.-** Esta propuesta ha generado una relación directa con los alumnos y profesor y entre ellos mismos, el diálogo pedagógico ha cambiado en cuanto a tener que pedir tareas, los muchachos lideran sus procesos logros lingüísticos y literarios, ellos son quienes se interesan por cada una de estas actividades, entonces se trabaja por proyectos, una semana o dos, o dependiendo del tiempo que nos gastemos en poesía, cuento, teatro y si es necesario algunos van presentando su trabajo cuando lo asimilan, es decir, no hay fechas obligatorias. La parte literaria y lingüística se trabaja en consonancia con otras materias en cuanto a sus lecturas desarrollando su producción en mayor grado con el inglés, denotando la necesidad de saber inglés no como una materia más sino como un complemento para nuestra vida presente y futura, a tal punto que algunos estudiantes se están atreviendo a realizar traducciones de algunos fragmentos de los libros que están leyendo en literatura ...Pienso que esta propuesta no es lo último en innovación, pero lo que sí siento es que la clase ha cambiado totalmente...He encontrado que aquellos alumnos que presentan problemáticas se integran más al trabajo grupal cambiando de actitud como estudiantes, debido a la fuerza que imprime el grupo de trabajo en determinada actividad.

Protagonista: José Luis Minaya M. Asesor: Gildardo Moreno.

- **Mi sexualidad, una propuesta liberadora y de responsabilidad.-** Esta propuesta se integra a la proyección que el Centro Educativo Distrital Santa Inés ha venido estructurando con la comunidad educativa en su proceso de formación donde cada integrante participa activamente con sus conocimientos, con su manera de proceder hacia sí mismo, con los demás y con su entorno, donde la experiencia y los aportes que se hagan son válidos para una retroalimentación del desarrollo de la educación sexual.

... Se ha evidenciado notoriamente la disminución de embarazos no deseados a tal punto que durante 1998 sólo se reportó uno, en años anteriores se tuvo conocimiento de cuatro a cinco por año. Algunos alumnos que ya viven en pareja o tienen relaciones sexuales piden asesoría de planificación familiar y prevención de enfermedades de transmisión sexual. ...

Protagonista: Clara Inés Márquez. Asesor: Dino de J. Segura R.

- **La homeostasis y el estudio de las ciencias naturales.**- El estudio de las Ciencias Naturales a partir de la homeostásis permite el enfoque desde una perspectiva holística para abordar problemas cotidianos en forma global y la construcción del conocimiento a partir de la experiencia directa con el objeto de estudio, en donde se hace necesario que el estudiante recurra a la observación, al análisis, a la comparación, a la jerarquiación, entre otros y así sea capaz de elaborar sus propias explicaciones, formular hipótesis, contrastar teorías y, por qué no, fundamentar o crear otras, pero siempre desde una mirada científica con espíritu crítico y analítico.

Protagonista: Irma Inés Caro, Rosmary Melo y Fanny E. Villar. Asesora: Aurora Amarillo de A.

8. PARTICIPACION EN EVENTOS

Dos opciones se organizaron para propiciar que los maestros compartieran sus experiencias, polemizaran y enriquecieran sus perspectivas de trabajo. En Agosto 22 y 23 con ocasión del Cuarto Simposio Sobre la Enseñanza de las Ciencias, evento que organizamos conjuntamente la Escuela Pedagógica Experimental, el Anillo de Matemáticas y el Grupo Física y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional. La segunda ocasión fué en Octubre 24 y 25, cuando convocamos al Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias. Es esta oportunidad nos acompañaron maestros de los Programas de Formación Permanente de Docentes de la Universidad Distrital (La enseñanza de la química) y de la Red CEE de Educadores de la U.P.N. (de ciencias naturales y el medio ambiente, en la Localidad de Suba)

Mientras al primero de los citados eventos sólo asistieron cuatro grupos, en el siguiente se presentaron más de ochenta trabajos (presentados por cerca de ciento treinta maestros), de ellos unos sesenta de la Corporación Escuela Ped-

gógica Experimental y en particular diecinueve de este PFPD, Formación de Investigadores.

El evento por sí mismo fué un evento de formación. A la vez que desde el punto de vista académico se enriquecieron los planteamientos puesto que una de las características del ambiente que se vivió fué el cuestionamiento positivo, profesional y fraterno, se lograron también situaciones irremplazables de reconocimiento. Y el reconocimiento es sin duda un motor de la creación y el desarrollo. Podríamos decir que una vez terminado el evento los maestros salieron recomfortados y entusiastas, de tal suerte que el trabajo que siguió fue muy productivo a pesar de las limitaciones de tiempo que surgieron por la recuperación de actividades en que se empeñaron los maestros después del paro.

Además de la presentación de los ochenta y dos trabajos de los maestros, tuvieron lugar dos pánels cuyas temáticas estuvieron muy relacionadas con los problemas que se discutían acerca de la escuela.

Primer panel (OCTUBRE 24)

TEMA: La formación de maestros y la innovación educativa

Mauricio Lizarralde, Corporación E.P. E. Formación de investigadores

William Mora, de la Universidad Distrital

Clara Inés Chaparro de la Universidad Pedagógica Nacional (Red CEE)

Beatriz Avilán, Corporación E.P.E. (¿Es posible otra escuela?)

Segundo panel (Octubre 25)

TEMA: La innovación y las culturas juveniles

Gildardo Moreno Corporación E.P.E. Formación de maestros investigadores

Juan Carlos Ibarra, Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Aguilar Soto, CEPECS

Laura S. de La Rosa, Corporación E.P.E. ¿Es posible otra escuela?

El evento se referenció con las memorias que recogieron los trabajos presentados por los maestros. Las memorias del evento se anexan a este informe lo mismo que un comentario que sobre el evento fué planteado por Edgar Torres de la planta académica del IDEP.

.ANEXOS

Se incluyen en este aparte los siguientes documentos

1. Reflexiones acerca de la innovación y la investigación: elementos de la innovación
2. Plegables de convocatoria al evento ENCUENTRO DE MAESTROS Y COMUNICACIÓN DE EXPERIENCIAS, celebrado en Octubre de este año (1988).
3. Plegable que resume las intenciones del Programa y las condiciones de acreditación
4. Comentario de E. Torres del equipo académico del IDEP sobre el evento ENCUENTRO DE MAESTROS Y COMUNICACIÓN DE EXPERIENCIAS.

Adicionalmente, como documentos separados se anexan las memorias del evento ENCUENTRO DE MAESTROS Y COMUNICACIÓN DE EXPERIENCIAS, que consta de cuatro volúmenes.

ELEMENTOS DE LA INNOVACIÓN

OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES

Abocaremos este aspecto haciendo la diferencia entre obstáculos y dificultades. Mientras las segundas son independientes de los procesos y, por consiguiente, causalmente ajenas a ellos, los primeros son inherentes a los procesos mismos, de tal manera que son inevitables. Trataremos en este sentido de respetar el significado que Bachelard (1974) le dió a los obstáculos en el campo del conocer (los obstáculos epistemológicos). Cuando hablamos de dificultades se trata de las dificultades que tienen un origen externo a la actividad innovativa, en otras palabras, que no se originan de su dinámica. Mientras las dificultades pueden

solucionarse, los obstáculos son característicos de la actividad y surgen de ella misma.

DIFICULTADES

En cuanto a las dificultades anotemos las siguientes.

- La interpretación vertical de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y de la Secretaría de Educación: currículos, planes de estudio, normas sobre evaluación, nuevas asignaturas, calendarios, etc.

Esta dificultad se hace patente cuando las actividades de innovación conducen al colectivo-clase a tratar problemas que no están previstos curricularmente y, como consecuencia, algunos de los contenidos previstos en los planes de estudio no se han tratado. Es entonces cuando la angustia se apodera de los maestros. Esta angustia se extrema por elementos derivados de la cultura (en general, y de la cultura escolar en particular) y por determinantes del sistema, que en gran medida no coinciden con las metas de la escuela, como es el caso de las pruebas del ICFES, que se han convertido en el parámetro de medida más usual cuando se habla de la calidad de la educación (ver por ejemplo, MEN,1998), aunque el mismo Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) haya declarado que las pruebas que administra no la miden, ni se han diseñado con tal propósito. Hemos visto en particular ocasiones en que proyectos muy prometedores de los maestros y actividades muy formativas para los alumnos como aquellas que se relacionan con trabajos con la comunidad o incluso la formación en el arte o la educación física, se abandonan en grado 11 por la necesidad de prepararse para las pruebas.

- El remitir el estado de insatisfacción acerca de la educación a las condiciones deplorables que vive la escuela, conduce a la idea de que si se avanza en este sentido (en la transformación material de la escuela con mejores materiales, mejor planta física, etc.) se tendría una buena educación. Para estos maestros, las quejas acerca de la educación no tienen que ver con lo que los maestros hacen, sus concepciones y prácticas, sino que son más bien una consecuencia de las condiciones materiales en que se brinda la enseñanza. Muchos de estos maestros se mantienen a la espera del cambio en las

condiciones de trabajo para ver mejorada la escuela como una consecuencia automática.

- Las formas de interacción de los maestros en su sitio de trabajo, la individualidad del ejercicio profesional, los grupos antagónicos cuyas valoraciones superan las consideraciones académicas y pedagógicas.

Nos hemos encontrado con escuelas en donde los maestros, en general, se han polarizado en dos o más grupos antagónicos de tal suerte que las propuestas que emergen en el colectivo, para la escuela o para el trabajo en alguna área, no se juzgan por sus características académicas o pedagógicas, sino por el grupo a que pertenece quien las propone. En estas instituciones quienes quieren mantenerse al margen de la rivalidad terminan en la soledad.

- La cultura escolar que se ha instaurado desde la tradición escolar y que se concreta en actitudes, formas de trabajo y en estrategias para relacionarse con los alumnos y maestros, con los líderes y con estudiantes obedientes, etc. En particular, existe una manera muy común de relacionarse con el propio trabajo: No se concibe la práctica como la ocasión por excelencia de realización profesional sino como el cumplimiento de una tarea que es impuesta desde afuera. Posiblemente el primer elemento que anotamos antes (la importancia de los reglamentos y disposiciones oficiales y su interpretación vertical) tiene que ver con esto. La tradición en la escuela es un elemento tan fuerte que se ha sostenido que la verdadera formación de maestros se da en la interacción con los otros maestros en el sitio de trabajo (Rockwell, L. 1993).

La cultura escolar conduce entre otras cosas a que las prácticas se mantengan independientemente de las ocasiones de capacitación, actualización y formación en que participan los maestros. Se reciben cursos y se aprenden discursos pero la práctica se mantiene (ver Parra R. 1997). Se proclaman nuevas reglamentaciones y nuevas estrategias pero los maestros con los formatos novedosos se mantienen haciendo lo mismo que siempre han hecho. Tal es el caso de los manuales de convivencia frente a los reglamentos estudiantiles; o de las normas de evaluación por procesos y de acuerdo con parámetros cualitativos (logros) frente a las prácticas tradicionales de evaluación.

La cultura escolar alimentada por la tradición puede ser tan fuerte que las dificultades para innovar llegan a concretarse en la imposibilidad para adelantarla en el ámbito de la escuela o dentro de los tiempos previstos para las clases del área del maestro innovador, de tal suerte que en ocasiones la innovación se convierte en una actividad paralela al cumplimiento de las exigencias de la escuela, en otros horarios, en otros lugares e incluso en la clandestinidad frente a los directivos.

- La cultura extra-escolar, esto es, el entramado social que de maneras explícitas y no explícitas espera ciertos resultados de la escuela en términos de aprendizajes y conductas. Esta cultura se concreta en los reclamos de los padres de familia pero no son ajenos a ella otros miembros de la sociedad.

En la medida en que la innovación es más trascendental podríamos decir que es más contra-cultural. Y los elementos de oposición más inmediatos son los padres de familia, los maestros y los mismos alumnos. Los primeros, suelen esperar de la escuela lo que la escuela fue para ellos, los contenidos emblemáticos (¿cuándo van a ver esto o lo otro?), las estrategias y metodologías de siempre (ahora los muchachos van a la escuela es a jugar..., etc.), o el régimen de otras épocas. Los maestros, compañeros del maestro innovador suelen devaluar lo que se hace, caricaturizar lo que se propone y, en fin, distanciarse de las propuestas. Finalmente, los alumnos con frecuencia comparan su que-hacer en las aulas con lo que hacen otros alumnos del mismo grado en otras escuelas, con la consecuente duda sobre la conveniencia de lo que se realiza.

OBSTÁCULOS

Los obstáculos son las dificultades que surgen de la actividad innovativa y son ineludibles, pues son generadas por ella misma.

- La incertidumbre del maestro frente a lo que está haciendo, ya que no posee respuestas a sus dificultades ni salidas ya definidas frente a las novedades implícitas en la innovación. La innovación está permanentemente acompañada de la duda acerca de lo que se hace o se propone. Mientras el maestro no innovador se enfrenta a una problemática conocida, con métodos conocidos y resultados muy bien definidos, el maestro innovador,

por más que haya preparado su actividad, sabe que los caminos se están construyendo y que son más las preguntas que resultarán que las certezas que orientan la actividad.

- El cuestionamiento al orden establecido, que genera rechazos dentro de la institución; en otras palabras, las nuevas relaciones que se generan dentro de la innovación, presionan sobre la normalidad escolar y de muchas formas se presentan en términos de comparación e inciden sobre otras prácticas como reclamos de estudiantes o de padres de familia.

Con alguna frecuencia los alumnos de otros cursos reclaman a sus maestros por qué ellos no hacen lo que se hace en la clase del maestro innovador. Una pregunta parecida puede presentarse de los padres de familia. Estas preguntas originan presiones en la escuela que suelen generar inconvenientes. Por otra parte, aun desde el punto de vista puramente operativo, las clases del maestro innovador suelen chocar con el orden, las clases se salen del aula, las disposiciones espaciales y temporales (orden del salón, horarios, etc.) se subvierten. Puede pensarse, incluso, que las prácticas innovadoras de los maestros se convierten en fuentes de indisciplina. Al respecto podría anotarse que una innovación legítima debe provocar estas situaciones y, aún, que si no se presentan, pueden existir dudas acerca de la realidad e incidencia de la actividad innovadora.

- La carencia de interlocutores legítimos que permitan enriquecer las prácticas, superar las dificultades o confrontar con otras experiencias los logros, las dificultades, las metas, los planteamientos teóricos, etc.

Los maestros innovadores necesitan enriquecer sus prácticas mediante la confrontación, el estudio y la polémica. Si esto no se logra, los intentos de innovación se frustran y sobreviene, a la vez, la rutina y la no valoración de lo que se hace. Si se posibilita la interlocución, simultáneamente se está enriqueciendo la innovación y se está propiciando el reconocimiento. Y hemos detectado que un elemento determinante para mantener la dinámica de la innovación es el reconocimiento, este lo hemos logrado enfatizando en los escritos, facilitando la lectura de otras experiencias y participando en eventos en donde ellos son los ponentes.

FUENTES DE LA INNOVACIÓN

Si partimos del hecho de que por definición la práctica de maestro es honesta y de que, en tal sentido, lo que él hace corresponde a lo que desde sus concepciones debe hacerse, cuando se inquiere por las fuentes de la innovación, nos estamos preguntando por las transformaciones que a nivel de concepción se han presentado en el maestro y que lo han forzado desde la perspectiva de la honestidad a buscar transformaciones y emprender cambios. Tenemos entonces imperativos de diversos órdenes.

- En primer lugar tenemos a quienes sin cuestionar la escuela (sus estructuras y horizontes) intentan formas alternativas de enseñanza para lograr resultados que siendo deseables, nunca han logrado. Se encuentran entonces búsquedas que podríamos sintetizar diciendo que buscan lo mismo por caminos alternativos. Estos casos suelen denominarse como cambios en lo didáctico, esto es en las estrategias de enseñanza con la perspectiva de cumplir con metas definidas y de contenido.
- En un segundo lugar, tenemos a quienes se han planteado un cuestionamiento de fondo acerca de lo que es el conocimiento y que entonces partiendo, por ejemplo, de la diferencia entre conocimiento e información, en vez de centrar la actividad de aula en la búsqueda de datos que se repitan memorísticamente como resultado de los procesos de enseñanza o de manejos de algoritmos y fórmulas que se aplican de acuerdo con una rutina, están buscando la elaboración del pensamiento que caracteriza las realidades que se han construido (p. ej. disciplinariamente) o la consecución de disciplinas de trabajo o de un pensamiento divergente.
- Podría pensarse en quienes actuando de acuerdo con el postulado de que los alumnos son diversos y de que, consecuentemente, no debe propugnarse ni suponerse en la escuela una homogeneidad, están tratando de pensar en una institución que respete la heterogeneidad, con la consecuente incidencia de ello en determinantes tradicionalmente característicos de la escuela como lo es el currículo o la evaluación.

En tercer lugar se encuentran los maestros que implícita o explícitamente están tratando de concebir unas relaciones diversas de la escuela con la sociedad. Cuando se analiza la organización escolar, parece claro que se está

pensando que la escuela es una institución cuya orientación se justifica en términos de una educación posterior a la que se está dando, esto es, que lo que se hace no posee valor en sí mismo, sino en la medida en que posibilita una formación futura, por ejemplo universitaria. Esta interpretación está a tono con los hallazgos de muchos investigadores que plantean que a pesar de los aprendizajes exitosos que se logran, por ejemplo en el terreno de la ciencia, los alumnos continúan interpretando el mundo y los hechos tecnológicos desde el sentido común, en otras palabras, que la escuela en estos términos no propicia una transformación cultural. Nos encontramos entonces con maestros que innovan con la perspectiva de darle sentido a su práctica cotidiana, buscando resultados para el presente, no exclusivamente para el futuro.

- Otros maestros están tratando de incidir en aspectos de la escuela que podríamos llamar transversales. Se trata de quienes actúan explícitamente sobre el ambiente educativo: las relaciones, los conflictos, la discriminación de género, la incidencia de las formas de evaluación en el clima de la clase, la conveniencia de discutir permanentemente los manuales de conveniencia y, con ello, la posibilidad de la educación democrática en la escuela, etc.

EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS INNOVACIONES

A nuestro juicio, los objetivos fundamentales de estas prácticas de formación, denominadas Programas de Formación Permanente de Docentes son dos, por una parte, se trata de crear un clima de transformación e innovación que supere los planteamientos didácticos (o didacticistas) a que nos referimos anteriormente y por otra, acompañar a los maestros en la identificación de las dificultades que surgen de las concepciones y posibilidades de superación de éstas. Cuando se logra lo primero, los programas logran convertirse en actividades que poseen una existencia permanente y que por lo tanto no se enmarcan dentro del tiempo restringido previsto para la ejecución del programa. Se trata de conseguir que a la vez, que se identifican insatisfacciones con la práctica cotidiana, se propicien situaciones que nos permitan afirmar que ello es posible, esto es, que es posible el cambio. Lo segundo nos remite a la posibilidad de superar el ostracismo de los maestros y, en este sentido, de

conseguir que se establecieran equipos de trabajo o grupos de estudio. Y estos dos objetivos se constituyeron objetivos fundamentales en nuestro programa.

El clima de transformación conceptual

Esta es tal vez la meta de consecución más difícil. Ya lo anotábamos en la exposición inicial del Programa, se hace necesario convencernos de que *es posible otra escuela*. En otras palabras, de que es necesario que se transforme la idea de conocimiento que ha orientado las prácticas escolares. Esta tarea se ha emprendido desde dos perspectivas, que toman como elementos centrales dos fuentes del conocimiento: la autoridad y la experiencia.

La autoridad.- La formación del maestro es fundamentalmente autoritaria. Esta afirmación se sustenta no sólo por la formación que han recibido los maestros, sino por las orientaciones de sus actuaciones de aula y se manifiesta en el carácter de verdad definitiva que se da a los resultados de la actividad científica, para ellos lo que dicen los textos (y, en especial, los textos de estudio) es verdadero, independientemente de la realidad que se viva y con tal afirmación, como telón de fondo de las concepciones de conocimiento que orientan las prácticas, lo que se hace es vertical y autoritario. Pero, por otra parte, se suele dar una sobrevaloración a lo que sostienen los especialistas y mayor aún si los especialistas proceden de lugares distantes.

Si la formación es autoritaria y sus prácticas son autoritarias, es conveniente también hallar argumentos para las transformaciones desde consideraciones autoritarias. Es por tal razón que una buena parte del Programa se orientó hacia elaboración de nuevos planteamientos teóricos a partir de especialistas contemporáneos que ponen en tela de juicio las concepciones de conocimiento y de aprendizaje y que cuestionan las relaciones entre la escuela y la sociedad. Entre los autores que se utilizaron con tal fin tenemos a H. Maturana, Von Glasserfeld, H. Gardner, F. Tonucci, D. Segura y J. ven Dov. A partir de las lecturas correspondientes se volvieron los ojos a la escuela que conocemos y que vivimos todos los días.

La incidencia de los planteamientos de especialistas en las prácticas no es posible de una manera inmediata, por ello se requiere de la discusión y de la ejemplificación. Se trata de mostrar que tal transformación sí es posible. En este

momento, el que se estudien publicaciones internacionales y hallemos allí casos de transformación en el aula muy semejantes a aquellos que adelantan los maestros y soluciones a problemáticas muy cercanas a las que viven, se convierte en elementos dinamizadores. Tal fue el caso de lecturas de las revistas Investigación en la Escuela (de Sevilla), de Enseñanza de las Ciencias (de Valencia) y de Pedagogía (de Barcelona)¹.

La experiencia.- El que los maestros conozcan de experiencias adelantadas por otros maestros en condiciones difíciles, el que puedan valorar positivamente lo que se proponen hacer al confrontarlo con lo que otros hacen, el que tengan la posibilidad de enriquecer sus planteamientos a partir de las observaciones y sugerencias de sus compañeros son elementos dinamizadores del trabajo.

En esta línea, las actividades se pueden orientar a la exposición de sus propias experiencias en seminarios, paneles, asesorías y eventos organizados con tal propósito² y a la lectura de experiencias de otros maestros colombianos y extranjeros.

Hacia la constitución de equipos de trabajo

Nuestro horizonte en este sentido es que más allá de las ocasiones espaciales y temporales de trabajo y estudio que propone el Programa las discusiones e inquietudes lo trasciendan. En otras palabras, se trata de incidir en la constitución de equipos de trabajo estables que se proyecten en el tiempo y trasciendan la pertenencia institucional.

Sobre la constitución de equipos estables de trabajo anotemos que existen dos dimensiones. Por una parte, lo que los justifica es la existencia de situaciones surgidas de las prácticas escolares, que se ven como problemáticas, que se comparten y que existe la intencionalidad de trabajar en torno a ellas más allá de una exigencia motivada por la obtención de créditos para el escalafón. Estas situaciones pueden ser disciplinarias, de ambiente educativo, de

¹ Las publicaciones más utilizadas fueron de España e Italia (F. Tonucci) por las conveniencias que se derivan del idioma.

² En nuestro PFPF se realizaron dos, uno en Agosto y otro en Octubre El cuarto Simposio sobre la Enseñanza de las Ciencias, que organizamos conjuntamente con el Grupo Física y Cultura de la U.P.N. Este evento acogió trabajos y propuestas de diversas áreas pero centró su interés en el problema de la evaluación. El otro evento fue el Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias, en donde participaron maestros de cuatro P.F.P.Ds y cuyas memorias se anexan a este informe.

reglamentaciones internas o de muchas otras características. Por otra parte, lo que los hace posible es una disposición afectiva. Es el afecto el que mueve a los grupos, también, es el desafecto lo que los destruye.

La identificación de temáticas o problemáticas comunes fue uno de los objetivos que se abocó inicialmente mediante las reuniones generales, en la constitución de pequeños grupos, y en la posibilidad de pasar de un grupo a otro. Esta dinámica condujo a que hacia Mayo ya estuvieran consolidados los grupos que se mantuvieron hasta el final.

La constitución del afecto es paralela con el conversar. Para el nosotros como formadores, cuando un maestro conversa con otro maestro se inicia la formación, independientemente del tema de la conversación. Para propiciar los encuentros se planearon muchas instancias de encuentro y para orientar las conversaciones hacia problemáticas de la escuela se mantuvo la dinámica de discusión y el trabajo en grupos constituidos al azar.

cosa que las actitudes que orientan las relaciones y la manera como se valoran las inquietudes, iniciativas y necesidades de los maestros que se vinculan al programa como protagonistas del cambio o de la innovación. Las necesidades cambian por cuanto obedecen a maneras de ver las dos cosas, la escuela y la actuación individual, aspectos que se transforman en consonancia con las discusiones y confrontaciones que se dan en el grupo, de las reflexiones individuales que surgen del estudio de documentos y de las consideraciones acerca de las prácticas personales y de otros. Ello conduce a que perspectivas que se habían construido desde la soledad del maestro, al ser comentadas en grupo no sólo se transformen, sino que se universalicen y ganen en generalidad. De ello surgen nuevos equipos de trabajo, grupos de estudio y posiblemente horizontes investigativos validados por la comunidad de trabajo.

Es por lo que anotamos que el avance es lento, pero siempre se avanza. Para la mayoría de maestros, lo que será su tarea investigativa hoy no es idéntico a lo que se había previsto antes de pertenecer al grupo. Es así como en el desarrollo del programa surgieron temas o tópicos problemáticos que no están relacionados con las disciplinas, tal es el caso del estudio de las pruebas del ICFES, la profundización en las problemáticas de género en el ámbito escolar y la definición de las características de una clase que guste a los alumnos. En otros casos se continuó pero con perspectivas renovadas, tal el caso del grupo de organización o de quienes estudian las interacciones. Para otras personas la identificación de problemas puntuales que generaran la práctica investigativa fue muy difícil y se presentaron casos en que tal meta no se consiguió, en parte debido a la necesidad de conciliar la innovación en el aula, que es una intención permanente y que debe ser una práctica siempre reiterada, con la definición de aspectos muy precisos para la observación y sistematización.

Estas consideraciones apuntan a reiterar que por una parte nos sentimos satisfechos con lo que se hizo y, por otra, a lamentar que tuviesemos que trabajar en medio de una gran angustia por no lograr en el tiempo que preveíamos los resultados que nos habíamos propuesto. Es claro que el tiempo previamente definido (un año) para lograr la definición y formalización puntual de un problema de investigación es muy corto, pero en su transcurrir nos resistimos a ejercer presiones que pudieran malograr los procesos que se estaban dando.

Finalmente conseguimos presentar formalmente al IDEP cuatro proyectos de investigación que resistieron los estudios previos de formalidad y fueron sometidos a evaluación. Paralelamente se dieron varias sistematizaciones de la actividad innovativa que son la antesala para futuros proyectos de investigación y se dió la producción de unos cuantos artículos que podrían publicarse con éxito en revistas dirigidas a educadores.

Aspectos administrativos

introducción

Pareciera ser que la administración de un Programa como éste se reduce a crear las condiciones para que quienes acceden a él puedan desarrollar y concretar libre y enriquecidamente sus intereses e inquietudes de transformación e innovación. El asunto puede verse así ya que lo que se pretende con esta propuesta es que aquellos maestros que en su historia como profesionales ya han superado el nivel de tranquilidad que se deriva de la rutina y han iniciado un cuestionamiento acerca de los fundamentos y las prácticas usuales de la escuela, encuentren un espacio de discusiones y de formación para que concreten sus propuestas en términos de opciones de investigación, de sistematizaciones y de elaboraciones teóricas.

Pareciera que se tratara sólo de un problema de actitudes, esto es de disposiciones, en nuestro caso, de estar dispuestos a profundizar y discutir, los unos; y a proponer, cuestionar y facilitar contextos, los otros. Las cosas no son lamentablemente tan fáciles puesto que las dificultades aparecen de manera inmediata y se requiere entonces de disciplina de trabajo, de exigencia y de rigurosidad. Se requiere entonces de la palabra oportuna que construya entusiasmo y permita que se salga de desencantos y frustraciones. Esto quiere decir, que lo que se requiere más que de cualquier infraestructura (que es necesaria) es de la palabra del compañero o del asesor que vislumbre opciones y mantenga el optimismo. Y esta ha sido el compromiso que hemos asumido quienes estamos en la dirección y cumpliendo tareas de asesoría: Dino Segura, Juan C. Orozco, Gildardo Moreno, Clara I. Chaparro, Mauricio Lizarralde, Juan Francisco Aguilar, Aurora Amarillo, Dora Isabel Díaz y Margarita Vargas, en compañía de maestros-investigadores que ya han superado el reto de emprender una investigación como lo son Rosa I. Pedreros, Orlando Torres, Rafael Reyes, Luz Myriam Hernández, José Parra y Maria Isabel Santos.

Descripción del desarrollo del Programa

Como fecha de iniciación tomamos el 31 de Enero, aunque para algunos participantes el trabajo durante 1998 fue la proyección del que ya venían desarrollando como miembros de los grupos de trabajo e investigación de la Corporación EPE, que se remonta a 1991.

Durante la primera etapa, de consolidación teórica (los primeros cuatro o cinco meses) el grupo se dividió en cuatro sub-grupos que se reunieron para adelantar discusiones generales de cuatro horas, cada quince días y, semanalmente, en pequeños grupos (en los casos en que ya se habían identificado problemáticas de innovación o investigación particulares). La existencia de los sub-grupos es una característica distintiva de la madurez de la discusión y fue lo que caracterizó a la segunda etapa del curso, en el segundo semestre de este año (1998)

Los subgrupos o grupos de investigación que se consolidaron durante el año fueron los siguientes.

1. Autorregulación.-
2. Organización.-
3. Interacción
4. La clase que le gusta al alumno
5. Problemáticas de género
6. Ciencias naturales: Química
7. La escuela en sectores marginales
8. Formación Ciudadana desde la ética y los valores
9. Relaciones de poder frente al manual de convivencia
10. Multimedia en el desarrollo de competencias en Inglés
11. Establecer la incidencia de los exámenes de estado, las pruebas del ICFES, en la dinámica escolar
12. Sistematización en el área de ciencias
13. Construcción del conocimiento desde una perspectiva ambiental
14. La construcción de pensamiento y lo discursivo
15. Grupo de Medio Ambiente
16. Aprender Jugando
17. Mi sexualidad, una propuesta liberadora y de responsabilidad
18. La homeostasis y el estudio de las ciencias naturales

Lista de maestros inscritos

	<i>NOMBRES</i>	<i>Identific</i>	<i>INSTITUCION</i>
1	Plata Adame María Clara	27950886	Coldisag J.T.
2	Bernal Duarte Aurora	21223854	Centro Ed. Distrital Miguel A. Caro
3	Martínez de Rueda Sonia Esther	41774851	Centro Ed. Distrital Miguel A. Caro
4	León Torres Myriam del Socorro	41647632	Colegio Distrital Miguel A. Caro
5	Berdugo de Vargas Carmen Rosa	28097570	Colegio Mariano Ospina Pérez
6	Umaña de Cueto Mercedes	41456861	Unidad Básica Las Américas
7	Enriquez Cordoba Aura	27056777	INEM "Santiago Pérez" El Tunal
8	Díaz López Martha Lucia	51771793	Col. Dis. Juan Evangelista Gómez
9	Montañez Mejía Ludhin Helena	46666774	Col. Dis. Juan Evangelista Gómez

10	Lozano Useche Estelia	28976304	Col. Dis. Juan Evangelista Gómez
11	Nieto Molano Jeanneth	41747478	Col. Dis. Juan Evangelista Gómez
12	Henao Cortes Fernando	19415411	C.E.D.I.D. San Pablo Bosa
13	Caro Perez Irma Ines	41792334	C.E.D.I.D. San Pablo Bosa
14	Melo Ballesteros Ros Mary	39665187	C.E.D.I.D. San Pablo Bosa
15	Chivatá Diaz Lucy Elvira	51664221	C.E.D.I.D. San Pablo Bosa
16	Villar Castro Fanny Elizabeth	51619074	C.E.D.I.D. San Pablo Bosa
17	Aguirre Arias Gladys	41678603	C.E.D.I.D. San Pablo Bosa
18	Santos Casas Luz Astrid	41639642	Voto Nacional
19	Otero de Romero Amparo	41550743	Colegio de Nuestra Señora
20	Moreno Cañadas Fabiola	51844248	Instituto Lisieux
21	Hernández Garcia Fanny	41441752	Colegio Distrital Manuelita Saenz
22	Martínez Páez Rubiela	41661205	Colegio Dist. Manuel E. Patarroyo
23	Diaz Camacho Martha Cecilia	41718810	Union Sindical Obrera
24	Parpilla Gutiérrez Margarita	41351271	C.E.D. Arbolizadora Baja
25	Landínez Gómez Fanny E.	51799032	C.E.D. La Belleza
26	Hernandez Plazas Luz Myriam	41552155	C.E.D. Voto Nacional
27	Parra Sánchez José Antonio	230959	Enrique Olaya Herrera
28	Santos Casas María Isabel	51636793	C.E.D. Voto Nacional
29	Reyes Rojas Rafael Raimundo	19287777	Col. Téc. Distrital Laureano Gomez
30	Amarillo de Alvarado Aurora	20340193	Unidad Básica Las Américas
31	Torres Mahecha Orlando	10528969	C.E.D.I.D. San Pablo
32	Duque Valencia Maria del Pilar	41540732	Secretaria de Educación Distrital
33	Minaya Molano José Luis	19309582	C.E.D.I.D. San Pablo
34	Méndez Hidalgo Nidia	20945676	C.E.D.I.D. San Pablo
35	Gomez Contreras Graciela M.	41636948	Inst. Téc. Distrital Laureano Gómez
36	Gómez Agudelo Leonor	23555023	CED Confederación Suiza
37	Marquez Estupiñan Clara Inés	51657772	CED Santa Ines
38	Lizarazo Barrera María Lucrecia	23636084	Inst. Téc. Distrital Laureano Gómez
39	Urbano Riascos Jeannette	51830724	Colegio Distrital Los Alpes
40	Riveros Romero Blanca Cecilia	20409813	Colegio Distrital Los Alpes
41	Jimenez Monsalve Ana Mabel	51718297	Colegio Distrital Los Alpes
42	Romero Duarte Maritza del C.	51818261	Escuela Dist Sn Domingo Savio
43	Zorrilla Bautista Luz Marina	41680948	Colegio Distrital Los Alpes
44	Santana Cruz Gladys	51650621	Colegio Distrital Los Alpes
45	Garzón Escárraga Laudy Marlén	51988696	Colegio Distrital Los Alpes
46	Romero Méndez Luis Carlos	11292942	Colegio Distrital Los Alpes
47	Castro Fajardo Esperanza	51728700	Colegio Distrital Los Alpes
48	Rojas Rojas Yolanda	41707219	Colegio Distrital Los Alpes
49	Rocha Martinez Juan Pablo	79299984	Colegio Distrital Los Alpes

50	Rodriguez Alfaro Yaneth Fader	51798645	Centro Ed. Antonio Baraya J.T.
51	Henao Cortes María Constanza	41797461	Centro Ed. Antonio Baraya J.T.
52	Carreño Rojas Nohora Margarita	37890736	Ministerio de Educación
53	Toro Ruth Rocio	35375490	Colegio Los Alpes
54	Ríos Chaparro Olga Lucía	63362414	Colegio Carmen Teresiano
55	Cabuya Parra Martha	51602067	I.T.D. Laureano Gómez
56	Rincón Suárez Magalli	27764521	Unidad Básica Marco Fidel Suárez
57	Gaitán Martínez Liliana	51831426	Arbolizadora Baja
58	Rojas Enciso Nancy	39529695	CED "San Agustín"

Uno de los resultados que nos satisfacen es la escasa deserción que se presentó en este programa (16%) y la constitución de equipos permanentes hacia el futuro: muchos maestros han manifestado su intención de continuar con sus grupos de estudio, aun en casos en que no consiguieron los seis créditos que preveía el programa para aquellos que lograran el enunciado de un proyecto formal de investigación.

La lista de acreditación es la siguiente.

	<i>NOMBRES</i>	<i>Identific</i>	<i>ACREDITACION</i>
1	Plata Adame María Clara	27950886	6 ✓
2	Bernal Duarte Aurora	21223854	6 ✓
3	Martínez de Rueda Sonia Esther	41774851	6 ✓
4	León Torres Myriam del Socorro	41647632	6 ✓
5	Berdugo de Vargas Carmen Rosa	28097570	6 ✓
6	Umaña de Cueto Mercedes	41456861	4 ✓
7	Enriquez Cordoba Aura	27056777	4 ✓
8	Diaz López Martha Lucia	51771793	4 ✓
9	Montañez Mejia Ludhin Helena	46666774	4 ✓
10	Lozano Useche Estelia	28976304	4 ✓
11	Nieto Molano Jeanneth	41747478	4 ✓
12	Henao Cortes Fernando	19415411	retirado ✓
13	Caro Perez Irma Ines	41792334	4 ✓
14	Melo Ballesteros Rosmary	39665187	4 ✓
15	Chivatá Diaz Lucy Elvira	51664221	retirada ✓

16	Villar Castro Fanny Elizabeth	51619074	4✓
17	Aguirre Arias Gladys	41678603	retirada
18	Santos Casas Luz Astrid	41639642	4✓
19	Otero de Romero Amparo	41550743	6✓
20	Moreno Cañadas Fabiola	51844248	6✓
21	Hernández Garcia Fanny	41441752	6✓
22	Martínez Páez Rubiela	41661205	6✓
23	Diaz Camacho Martha Cecilia	41718810	6✓
24	Parpilla Gutiérrez Margarita	41351271	retirada
25	Landínez Gómez Fanny E.	51799032	6✓
26	Hernandez Plazas Luz Myriam	41552155	6✓
27	Parra Sánchez José Antonio	230959	6✓
28	Santos Casas María Isabel	51636793	6✓
29	Reyes Rojas Rafael Raimundo	19287777	6✓
30	Amarillo de Alvarado Aurora	20340193	6✓
31	Torres Mahecha Orlando	10528969	6✓
32	Duque Valencia Maria del Pilar	41540732	6✓
33	Minaya Molano José Luis	19309582	4✓
34	Méndez Hidalgo Nidia	20945676	4✓
35	Gomez Contreras Graciela M.	41636948	2✓
36	Gómez Agudelo Leonor	23555023	2✓
37	Marquez Estupiñan Clara Inés	51657772	4✓
38	Lizarazo Barrera María Lucrecia	23636084	retirada
39	Urbano Riascos Jeannette	51830724	6✓
40	Riveros Romero Blanca Cecilia	20409813	6✓
41	Jimenez Monsalve Ana Mabel	51718297	6✓
42	Romero Duarte Maritza del C.	51818261	6✓
43	Zorrilla Bautista Luz Marina	41680948	6✓
44	Santana Cruz Gladys	51650621	6✓
45	Garzón Escárraga Laudy Marlén	51988696	6✓
46	Romero Méndez Luis Carlos	11292942	6✓
47	Castro Fajardo Esperanza	51728700	6✓
48	Rojas Rojas Yolanda	41707219	6✓
49	Rocha Martinez Juan Pablo	79299984	6✓
50	Rodriguez Alfaro Yaneth Fader	51798645	retirada
51	Henao Cortes María Constanza	41797461	6✓
52	Carreño Rojas Nohora Margarita	37890736	x
53	Toro Ruth Rocio	35375490	6✓
54	Ríos Chaparro Olga Lucía	63362414	retirada
55	Cabuya Parra Martha	51602067	2✓

33
13
3
9
58

Adonos:
cuantos creditos
oturo la
#52

56	Rincón Suárez Magalli	27764521	6 ✓
57	Gaitán Martínez Liliana	51831426	6 ✓
58	Rojas Enciso Nancy	39529695	retirada

Formalización del Programa

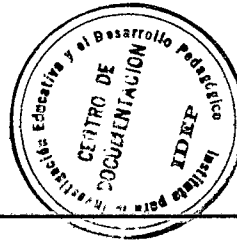
Como ya lo anotábamos en el informe de avance, desde el punto de vista de la organización el programa, en términos generales, se desarrolló dentro de los parámetros previstos inicialmente. Tanto los acuerdos con la Universidad Pedagógica Nacional como con el IDEP se han mantuvieron dentro de las perspectivas académicas y administrativas que se habían previsto, no sobra anotar, sin embargo que para próximas oportunidades un vínculo más íntimo con la Universidad Pedagógica, con sus docentes, por ejemplo, en términos de compartir experiencias, podría ser muy provechoso para las dos instituciones, la EPE y la UPN como lo mostró nuestro Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias en el cual participaron varios trabajos del Programa de Formación que ofreció la RED-CEE para los docentes de ciencias naturales de la Localidad de Suba y otros del programa La Enseñanza de la Química que ofreció la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Dificultades

La sorpresa de algunos docentes frente a las exigencias del programa, que comparadas con lo que se pide en otros, son demasiadas. En general, las dificultades podrían más bien calificarse como obstáculos en cuanto se trata de situaciones propias de los procesos mismos y no debidas a agentes externos. Tenemos entonces, la dificultad para definir los problemas de investigación, las preguntas por las definiciones metodológicas y las carencias de sitios que permitan la elaboración de estados del arte y el establecimiento de los antecedentes de cada uno de los temas o problemas que se identifican como propicios para su investigación.

Estas situaciones problemáticas se aúnan a veces con las urgencias por cumplir con los requisitos previstos en las condiciones de acreditación y conducen en algunos casos a situaciones de ansiedad y angustia. Otras veces persisten adhe-

rencias con problemas que ya en alguna oportunidad fueron estudiados por ellos mismos y que se presentan como la única opción. Se trata entonces de propuestas que fueron realizadas como requisitos para los títulos de especializaciones o maestrías y que mantienen formatos de investigaciones estadísticas o de comparaciones entre grupos control y experimental, que no resisten las preguntas y cuestionamientos que se plantean.



Aspectos académicos

Generalidades

Ante todo puntualicemos que un programa como estos, que se orienta específicamente a la investigación, es muy atractivo para un grupo de maestros muy bien definido, esto es, para aquellos que ya han recorrido caminos de insatisfacción y búsqueda, que adelantan innovaciones o que están ansiosos por comentar con otros docentes sus perspectivas de trabajo, sus iniciativas o la posible aplicación de referentes teóricos que les interesan. Esta circunstancia plantea desde un comienzo que las relaciones entre el Programa y los maestros no es de transmisión pasiva de informaciones o de teorizaciones, sino de interacción en la cual la actividad intelectual es lo distintivo.

En las dinámicas que se establecieron podríamos identificar tres tipos de actitud muy bien definidas. Por una parte tenemos a quienes se mantienen expectantes por lo que hay que hacer, esto es, se trata de maestros que no han logrado un compromiso íntimo con un problema de investigación y que esperan con alguna pasividad que se diga lo que hay que hacer, lo que hay que leer o acerca qué debe escribirse. En nuestro caso, aun cuando algunos se mantuvieron dentro de esta dinámica, casi todos estos docentes terminaron en alguno de los grupos que se estaban consolidando.

En segundo lugar, tenemos a quienes ya poseen una formación básica y con ello posiblemente un problema de investigación pero que se muestran reacios a la discusión y la polémica generales. Para ellos ya su problema está definido y lo que buscan es una asesoría para solucionar algunos detalles sueltos que los preocupan. A veces son tan fuertes los determinantes teóricos que cualquier discusión se considera inútil.

En tercer lugar -y esta fue la gran mayoría- tenemos a quienes están dispuestos a discutir y reflexionar sobre sus iniciativas y sobre las iniciativas de los demás. En esta actividad de interacción con frecuencia surgieron nuevos problemas o nuevas maneras de ver el problema que ya venían trabajando. En las discusiones era tan intensa la interacción que muchas veces el problema que alguien planteaba se consideraba tan interesante, que la asamblea (esto es, el grupo de unos 25) se dedicaba a su estudio sacrificando sus propias problemáticas. En general, fue de estas discusiones que surgieron los problemas que se estudiaron y que condujeron a los proyectos y sistematizaciones finales.

Otra característica de la dinámica de trabajo que se logró en el desarrollo del Programa tiene que ver con su flexibilidad. Esta debe verse desde varias perspectivas. Por una parte, la unión entre la autonomía creciente que lograban los grupos de estudio y la flexibilidad del Programa condujo a que cada sub-grupo poseyese sus propios ritmos: horarios de reunión, lecturas que se emprendían, niveles de exigencia e, incluso, capacidad de decisión para aceptar o no a quienes deseaban ingresar al sub-grupo.

Por otra parte, la diversidad temática de las intenciones de estudio que se derivaba de las experiencias personales de cada uno de los integrantes de los grupos condujo a una riqueza impredecible a la hora de poner en común el problema que se estaba abocando. Aun cuando existieron intenciones investigativas que se relacionaban con las disciplinas (la matemática, la química, el lenguaje, etc.) la mayoría se interesó por aspectos que cruzan transversalmente la vida de la escuela. Tal fue el caso de las discusiones sobre la evaluación y concretamente sobre la incidencia en la escuela de los exámenes del ICFES, o sobre la determinación que sobre el gusto por la clase tienen las culturas juveniles, o sobre las condiciones que se dan en la escuela para la convivencia o sobre cómo las prácticas escolares usuales inciden en las discriminaciones de género, características de nuestra sociedad, etc.

Una línea de investigación muy amplia que surgió de los pequeños grupos, dentro de la posibilidad que brindaba la flexibilidad, fué la búsqueda de articulación de las actividades escolares, con la intención de que ellas poseyesen sentido para el maestro y para los estudiantes. Fue así como varios grupos se comprometieron con las investigaciones de aula, tal es el caso de Construyo mi futuro: una alternativa para la enseñanza de las ciencias, Desarrollar el Pensamiento: una dulce experiencia, La construcción de Conocimiento Desde una Perspectiva Ambiental, etc.

El nivel de discusión y elaboración fué también diverso. Entre los enfoques novedosos que aparecieron anotemos, por su contemporaneidad e importancia los siguientes. El estudio de las interacciones desde la perspectiva de E. Morin, H. Maturana y Atlan fue emprendido por tres grupos. Los unos centrándose en la organización como resultado de la interacción y como consecuencia de una visión desde múltiples realidades; los otros, enfatizando en las emergencias en la interacción como origen de las propiedades y comportamientos, para pensar en una opción para la escuela primaria y en fin, otros, partiendo de supuestos similares, pero puntualizando en la construcción de diferentes formas de pensamiento, para aproximarse a la definición de lo que es el pensamiento químico.

El desarrollo del programa

Como elementos característicos del programa la Innovación y la Investigación, anotemos que como en la Corporación Escuela Pedagógica Experimental se ofrecieron simultáneamente dos programas, uno hacia la innovación (¿Es posible otra escuela?) y éste, hacia la investigación, (La innovación y la investigación) los maestros con mucha frecuencia insistieron en participar en el segundo. Fue así como en algunos casos elaboraron escritos para testimoniar su actividad innovativa que a todas luces habían sido escritos con el fin único de cumplir con el requisito que se exigía. La razón o razones que explican este comportamiento nos remite a tres opciones.

A veces los maestros sí se consideran innovadores aun cuando no hayan adelantado sistematización alguna. Al respecto, nuestra exigencia, esto es, el solicitar un escrito que diera cuenta de la innovación que se adelanta, se funda en el convencimiento de que las actividades innovativas para serlo deben estar acom-

pañadas y sustentadas (1) por una intencionalidad (innovadora) y (2) por un primer intento de sistematización.

En otros casos, se evidenció desde un comienzo la inquietud y deseo de los maestros por acceder a la investigación. Debido tal vez a la valoración positiva de las actividades investigativas y a las dificultades que suelen atribuirse a esta actividad, muchos maestros están interesados en ello.

En otros casos se trataba simplemente de curiosidad acerca de cómo sería un curso que apuntara como objetivo concreto a la investigación.

Entre los aspectos interesantes que se dieron en la inscripción vale la pena anotar la participación de un gran número de docentes de la misma institución, en nuestro caso particular de Los Alpes y del CEDID San Pablo. De la primera asistieron 12 docentes (incluso el rector) de la segunda 10. Y todos los que pertenecían a la misma institución iniciaron trabajando en el mismo grupo de discusión ya que su participación se sustentaba en un único documento. Como lo mencionaremos más adelante, esta circunstancia crea condiciones especiales que pueden dinamizar o dificultar el trabajo en los grupos.

Actividades realizadas

Descripción de las actividades

Las actividades que se adelantaron fueron muy variadas y en muchos casos su ocurrencia corresponde a las circunstancias específicas que se dan en el trabajo. En la primera etapa del Programa los objetivos podrían puntualizarse en dos aspectos. Por una parte, en la construcción de un referente teórico desde el cual pudiesen abocarse las discusiones y, por otra, en la identificación de las características específicas de una investigación y del trabajo de preparación de los proyectos. En la tematización que haremos más adelante sobre cada una de ellas se identificará su origen.

Las actividades que se adelantaron fueron las siguientes.

1. Lectura y discusión de artículos
2. Elaboración y publicación de ensayos

3. Exposiciones magistrales

4. Identificación de la estructura de investigación de un artículo tomado de una revista.
5. Adelantar una investigación ejemplar.
6. Panel de exposiciones en torno a un tema y seminarios
7. Trabajo de profundización en pequeños grupos.
8. Participación en eventos.
9. Preparación puntual de proyectos de investigación.

1. LECTURA Y DISCUSIÓN DE ARTÍCULOS

Como anotamos antes, estos artículos buscaban, por una parte, la fundamentación teórica que corresponde a concepciones contemporáneas de conocimiento, aprendizaje y escuela; y, por otra, la iniciación en una práctica investigativa.

Los artículos y libros que desde la primera perspectiva hemos abocado son los siguientes:

- Vivencias de conocimiento y cambio cultural, de D. Segura y otros. De. Escuela Pedagógica Experimental.
- Enseñar o aprender, de Francesco Tonucci.
- El sentido de lo humano, de Humberto Maturana. De. Dolmen, Santiago de Chile.
- ¿Es posible otra escuela? (1998) de Dino Segura R. En Planteamientos en Educación Vol. 3 N° 1.
- Enseñar ciencia-vs-hacer ciencia, (1998), de Dino Segura R. En Alegría de enseñar N° 34
- Actividades científicas en la clase de ciencias (1997), de D. Segura, A. Molina y R.I. Pedreros. Ed. DIADA, Sevilla España.

- Democracia y Educación, de Estanislao Zuleta. Corporación Tercer Milenio.

Entre los temas que más provocaron polémica podemos anotar los siguientes.

La concepción de conocimiento de H. Maturana, que desde una perspectiva biológica explica el conocimiento como la emergencia de la interacción entre el organismo y el mundo exterior, teniendo en cuenta que el organismo está determinado estructuralmente. En otras palabras, que lo que vemos es lo que vemos sin una referencia posible a una realidad externa.

El pensamiento de H. Gardner acerca de las inteligencias múltiples y con ello el cuestionamiento de un autor que ejercido una influencia notable en nuestro medio: J. Piaget. Este cuestionamiento no resulta solo de los escritos de Gardner, sino que se puede polemizar también a partir de los planteamientos de S. Toulmin y de los llamados a la consideración de la diversidad cultural y de los resultados cuestionables de la homogenización en la escuela. En fin se puede ubicar a Piaget como uno de los representantes más importantes de la psicología que desde la concepción de ciencia clásica busca el descubrimiento de leyes universales. Recordemos que él mismo se denominó como realista ingenuo.

Un tercer tópico que fué determinante tiene que ver con los autores que ya nombramos anteriormente (Morin y Atlan, p. ej.) que conducen a concebir la existencia de múltiples realidades y el resultado de cada una de ellas como un proceso de interacción-organización-orden-caos-interacción, refutando la segunda ley de la termodinámica y proponiendo para la escuela no el estudio de una realidad dada y objetivable, sino su construcción.

Entre las consecuencias que de manera generalizada se han visto de estas posiciones, y que en gran medida atribuimos a las lecturas de fundamentación, anotemos las siguientes.

- La inutilidad de buscar una validación del conocimiento por fuera del sujeto que conoce, esto es, la negativa, en la práctica, de la referencia a una posible objetividad. Esta concepción se proyecta al terreno de lo educativo mediante las lecturas ¿Es posible otra escuela? y Enseñar ciencia-vs-hacer ciencia.
- El cuestionamiento de la concepción de homogeneidad de los alumnos que subyace en las prácticas escolares, argumentada a partir de las experiencias

vivenciadas de los maestros y de referencias a H. Gardner, el autor de los estudios sobre las inteligencias múltiples. En esta línea se explora la estructura de la escuela, fundada en currículo, la evaluación y las didácticas.

- El reconocimiento, como actitud del docente frente al quehacer escolar. Este asunto posee una importancia particular en cuanto desde él es posible concebir la escuela -en su hacer- de una manera diferente. Cuando se toma conciencia de la importancia que posee para el individuo el reconocimiento, encontramos que muchas prácticas escolares cotidianas operan completamente a la inversa, por ejemplo cuando juegan más en la calificación de alguien lo que no posee o los errores, que lo que ha logrado, lo que sabe. Las reflexiones en este sentido nos remiten a aspectos de la escuela que van más allá de la clase, por ejemplo a las relaciones interpersonales, a la organización de los grupos de trabajo y al tratamiento de conflictos.

Los artículos orientados a la fundamentación de una mirada hacia la investigación son los siguientes.

- Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria. Investigación en la escuela N° 11, Sevilla, España. María A. Candela.
- La investigación en el aula: una alternativa, de Eloisa Vasco, material fotocopiado.
- Seminario de investigación cualitativa de COMPENSAR (Materiales)

2. ELABORACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ENSAYOS

Una de las quejas más insistentes de quienes nos preocupamos de la formación de maestros es la escasa actividad escritural: *los maestros no escriben, a los maestros les cuesta mucho trabajo escribir...* Aunque estas afirmaciones son ciertas, lo que encontramos es que una de las razones de la situación es que los maestros no tienen qué escribir, porque lo que evidenciamos es que cuando tienen sobre qué escribir, los maestros escriben. Además, la escritura es algo que tiene que ver con los lectores, para qué se escribe, si nadie va a leer lo que se escribe? Una de las actividades que realmente se ha mostrado como provecho-

sa es la articulación de la actividad escritural con su fundamentación y la garantía de que el escrito va a ser leído por un público, así sea restringido. Es por ello que se hace necesario, en cuanto a lo primero, cuestionar, discutir y valorar lo que se hace y lo que se piensa. Cuando esto se logra, se encuentra que las actividades que se realizan son importantes y valiosas. En cuanto a lo segundo, cuando lo que escribe el maestro se publica, ya la responsabilidad no se restringe a una tarea que solo va a ser leída por el maestro, sino que se proyecta como una responsabilidad frente a un grupo, que tal vez no conocemos. Y cuando el maestro sabe que va a ser leído por otros, que su texto va a ser comentado por otros, valora la actividad escritural y logra niveles interesantes de realización. Es así como las publicaciones que hacemos y que recogen los ensayos de los maestros son muy valiosas para ellos, tanto que las conservan, las fotocopian y las llevan a las carteleras escolares.



Citemos a continuación algunos de los ensayos presentados para su publicación.

- El reconocimiento, aspecto primordial para la motivación y autoestima del docente, de Laudy Marlen Garzón.
- Yo reconozco al otro y me siento bien, de Esperanza Castro.
- Una Palabra, de Mabel Jiménez.
- Reconocimiento, de Gladys Santana.
- El papel del reconocimiento en la escuela, de Ruth Rocio Toro.
- Reconocimiento, de Luz Marina Zorrilla Bautista.
- Ensayo sobre el reconocimiento, de Luis C. Romero M.
- El reconocimiento: Positivo o Negativo, de Blanca Cecilia Riveros.
- El papel del reconocimiento en la escuela, de Yolanda Rojas Rojas.
- Ficciones, de José Luis Minaya M.
- Acerca de un texto de H. Maturana, de Gildardo Moreno.
- ¿Qué es la convivencia educativa?, de Luz Myriam Hernández.
- Fundamentos Matristicos, de Luz Myriam Hernandez.
- El sentido de lo humano, (Reflexiones) de José Antonio Parra.
- Fundamentos Matristicos, de José Antonio Parra.
- La construcción del ser humano, de Clara Inés Márquez.
- El sentido de lo humano, de María Lucrecia Lizarazo Barrera.
- Ficción dos, de José Luis Minaya M.

- Hacia una escuela heterogénea, de María Lucrecia Lizarazo B.
- Una escuela pensada desde la heterogeneidad, de Carolina Arias Arenas.
- El sueño de una nueva escuela, de José Parra y Luz Myriam Hernández.
- Biología del conocer y del aprendizaje, de Irma Inés Caro.
- ¿Cómo sería una escuela en la que se respete la heterogeneidad de los estudiantes?, de Maritza Romero Duarte.
- ¿Niño limitado o niño diferente?, de Irma Inés Caro.
- Papel del reconocimiento en el desempeño de los equipos de trabajo docente, de Laudy Marlén Garzón E.
- El papel del reconocimiento en la evaluación y el trabajo grupal, de Jeannette Urbano Riascos.
- Devolvamos el sentido a la escuela, de Luz Marina Zorrilla Bautista.
- Reconocimiento en la evaluación, de Gladys Santana.
- Un instante de reconocimiento, de Yolanda Rojas Rojas.
- El reconocimiento y su incidencia en los procesos escolares, de Blanca Cecilia Riveros Romero.
- La escuela y el reconocimiento, de Ruth Toro.
- ¿Qué significa pensar la escuela?, de Carmen Rosa Berdugo.
- ¿Cómo tener en cuenta los intereses e inquietudes de los alumnos?, de Fabiola Moreno.
- Comentarios a propósito del texto Fundamentos Matrsticos, de Clara Inés Chaparro.
- ¿Qué le impide a la escuela actual atender las múltiples realidades?, de Juan José Cabillos.
- Es posible pensar otra escuela?, de Aurora Bernal.
- La coeducación como realidad en la escuela : el género, una construcción social, de María Clara Plata Adarme.
- Una realidad anhelada, de Myriam León Torres.
- Algunas consideraciones sobre cómo lograr una escuela diferente, de Sonia Martínez Rueda.
- Una escuela que tenga en cuenta la heterogeneidades y las multirealidades de los individuos, de Amparo Otero.

3. EXPOSICIONES MAGISTRALES

Esta forma de trabajo fue poco frecuente. Los expositores en la primera parte del Programa fueron Mauricio Lizarralde, Gildardo Moreno, Dino Segura y Clara I.

Chaparro y los temas se centraron en el cuestionamiento de los fundamentos de la escuela actual, la identificación de las culturas juveniles y algunos elementos de la investigación cualitativa. En el segundo semestre anotemos la participación de Francisco Aguilar, William Mora y Juan Carlos Ibarra, quienes profundizaron en dos aspectos determinantes para la vida en la escuela la concepción de innovación y los imaginarios juveniles.

4. IDENTIFICACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE UN ARTICULO EN INVESTIGACIONES REPORTADAS POR REVISTAS.

Esta actividad que se inició muy pronto (en Junio) se mantuvo incluso durante el segundo semestre pues resultó muy interesante e ilustrativa en la formación de maestros investigadores. Se trata de seleccionar un artículo publicado en una revista internacional (en este caso todas las revistas que se utilizaron eran españolas) de acuerdo con los intereses temáticos de los maestros. Anotemos que la propuesta era muy precisa, se trataba de identificar en el artículo la pregunta que se estudia (problema concreto), su fundamentación teórica, que podría reducirse a la localización de la investigación que se reporta dentro del contexto de la investigación universal, la metodología de la investigación, los instrumentos utilizados y en ocasiones su construcción, los resultados que se obtienen y las estrategias de análisis. A pesar de que esta propuesta como tarea fue muy taxativa: los maestros se negaban en la práctica a cumplir con la tarea, ellos insistían en resumir el artículo.

El asunto es que por una parte, el tema que se trabaja o investiga se convierte en un asunto supremamente interesante y sobre él existen comentarios, insatisfacciones, dudas, implicaciones para la clase, etc., en cambio, la estructura de la investigación aparece como un esqueleto casi que neutral, que no es explícita, esto es, que es necesario reconstruirla.

Con el transcurrir del tiempo, en cuanto se identificaron las estructuras de investigación, se cayó en la cuenta de que se trataba de algo realmente interesante. No todas las preguntas conducen a metodologías similares, la elaboración de instrumentos es una labor sumamente delicada y creativa, las formas de analizar son muy variadas y, finalmente, la manera como se articulan los resultados con

las conclusiones no siempre es tan clara como cuando simplemente se lee el artículo.

5. UNA INVESTIGACIÓN EJEMPLAR

Cuando identificar problemas de estudio e investigación se convierte en una pesadilla y, en especial, cuando la innovación es mucho más que una búsqueda puntual, posiblemente se justifica la organización de las actividades en torno a una investigación ejemplar, esto es, a un ejercicio investigativo. En uno de los grupos (con 15 personas) emprendimos una investigación colectiva que tuvo su origen en comentarios y ensayos muy orientados hacia los problemas de la evaluación¹. En su desarrollo fueron surgiendo de manera muy natural los problemas que suelen agobiar a los investigadores: establecer con precisión lo que se va a hacer, argumentar acerca de la importancia del estudio, profundizar en las concepciones desde las cuales se sustentará el trabajo, puntualizar lo que se busca y elaborar los instrumentos que se utilizarán. En el desarrollo del ejercicio, debido a lo numeroso del grupo y a la cobertura temática, se logró una división en pequeños grupos, que condujo a que ya no teníamos una investigación sino cinco investigaciones. Al final, solo un grupo persistió en el ejercicio como su investigación, los demás participantes iniciales se reagruparon de acuerdo con las inquietudes investigativas que fueron surgiendo en el desarrollo de las discusiones. Sin embargo, consideramos que esta es una actividad ejemplar en cuanto posibilita una aproximación a lo que es la investigación, sus presupuestos y dificultades. Es por ello conveniente verla más de cerca.

El problema que se estudiaba en el caso que nos ocupa es "Establecer la incidencia de los exámenes de estado, las pruebas del ICFES, en la dinámica escolar."

En la actividad se hizo necesario estudiar elementos de la investigación cualitativa, para esto nos apoyamos parcialmente en el Seminario que sobre tal tema ofreció Compensar (Junio de 1998), en el cual se adelantaron exposiciones formales sobre los instrumentos usuales y sobre estudios cualitativos prototipos.

¹ El tema de la evaluación continúa siendo uno de los núcleos polémicos más característicos de las conversaciones de los maestros. Para muchos de ellos, las exigencias que se plantean en términos de logros dificultan la organización del trabajo de aula en términos de proyectos o de actividades más libres, por ejemplo, vinculándolas con la realidad próxima.

Esta actividad se enriqueció con exposiciones de especialistas y lecturas de artículos y de investigaciones realizadas, que se publican en revistas internacionales.

En el desarrollo del ejercicio se abocaron cuestionamientos acerca de qué es lo que mide la prueba del ICFES, que nos llevaron a inquirir al respecto con el propio Instituto, nos aproximamos a sopesar los cambios de actitud y de mirada valorativa de lo que se hace en la escuela desde los maestros, los alumnos y los padres de familia, fué necesario discutir acerca de lo que es el conocimiento y sobre la diferencia entre conocimiento e información, para lograr identificar algunas de las consecuencias de la prueba en la escuela.

6. PANELES EN TORNO A UN TEMA

Se trata de una actividad muy enriquecedora que se adelantó en varias oportunidades. Unas veces exponiendo los avances de las investigaciones que se adelantaban en los pequeños grupos, otras, preparando una ponencia sobre asuntos relacionados con las metodologías de investigación y en otros casos sobre temáticas de interés común, ya sea de los fundamentos o acerca de inquietudes generales.

Al final, los paneles se organizaron para dar cuenta al grupo en general de los proyectos que se estaban gestando, acerca de su nivel de elaboración y exponiendo las dificultades que se encontraban. Vale la pena anotar que cuando se expone en público los discursos y planteamientos teóricos se enriquecen no solo por los aportes de quienes escuchan y discuten, sino por la conciencia que se toma del discurso mismo por parte de quien lo expone. En algunas oportunidades la seguridad de quien expone se desvanece en el momento en que se verbaliza el trabajo, en otros casos, al exponer se aclaran asuntos que hasta entonces estaban oscuros, en fin sucede con frecuencia que la exposición misma da luces y evidencia variables que no se habían considerado antes.

7. CONSTITUCIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO

De alguna manera es la constitución de grupos de trabajo el elemento distintivo de este programa puesto que es de su actividad que surgirán los proyectos de investigación y las posibilidades siempre deseadas de enriquecer las innovaciones. Veamos a continuación una descripción de los proyectos (grupos de trabajo) particulares que se plantearon.

- **Autorregulación.-** Este grupo viene trabajando en torno a la posibilidad de lograr en la enseñanza media una mirada por autorregulación. Durante este tiempo el grupo adelantó la elaboración y presentación del informe final del Proyecto de Investigación que sobre este tópico les financió COLCIENCIAS. El informe fue evaluado positivamente y sobre él está pendiente una publicación. Este grupo presentó a la convocatoria del IDEP sobre investigación otro proyecto titulado La autorregulación, más allá de la ciencia-tecnología: una opción para la enseñanza de la ciencia tecnología en la educación básica y media. Se trataba de adelantar la segunda etapa del proyecto en las áreas de biología, física y electricidad-electrónica.

Integrantes del grupo: Rosa Inés Pedreros, Orlando Torres M. Aurora Amarillo de A. y Rafael Reyes. Asesor del Grupo: Dino de J. Segura R.

- **Organización.-** En este grupo se estudia la posibilidad de orientar la enseñanza de la ciencia desde perspectivas contemporáneas que surgen de la epistemología y de filosofía de la ciencia. La idea central es la construcción del objeto de estudio en términos de la organización, que en biología aparece como la autopoyesis (H. Maturana) y que se proyecta a otros dominios disciplinares. El proyecto definitivo de este grupo se encuentra en elaboración y se presentará posiblemente a la próxima convocatoria de COLCIENCIAS o del IDEP.

Integrantes del grupo: Aura Enríquez Córdoba, Mercedes Umaña, Fabio Omar Arcos y Martha Liliana Ospina. Asesor del Grupo: Juan Carlos Orozco.

COMPARTIR ALTERNATIVAS, UNA OPCION PARA PROYECTARLAS Y CONVERTIRLAS EN POSIBILIDAD DE MUCHOS

Uno de los momentos que hemos encontrado que son más productivos en los procesos de transformación cualitativa de las actividades escolares es la exposición de los trabajos de aula ante colegas maestros y ante personas capaces de escuchar y aportar significativamente. En nuestra opinión, las exposiciones de los trabajos innovativos, su discusión y el enriquecimiento que surge de ellos son importantes en cuanto son una oportunidad única y valiosa de reconocimiento del trabajo que se adelanta y, por supuesto, del maestro que lo lidera.

Frecuentemente se piensa que el trabajo que se adelanta debe presentarse solamente cuando se ha llegado a un fin, o cuando se han cumplido con unas metas que previamente se han planteado; podríamos decir que para muchos la exposición debe hacerse cuando el trabajo ya ha concluido. Para

nosotros, cualquier momento es propicio para su exposición y, más aún, que es mucho mejor compartirlo cuando la innovación está en marcha, cuando todavía es posible hacer ajustes pues la interlocución y la crítica son elementos dinamizadores del trabajo.

Por otra parte, cualquier momento es un buen momento si se trata de constituir equipos de trabajo, grupos de estudio de reflexión y discusión, que son vehículos importantes para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Estos planteamientos se sustentan en la convicción de que el acto de compartir iniciativas, éxitos y fracasos es sinónimo de construcción en colectivo y ellos es característico de las comunidades académicas, en las cuales independientemente de la innovación puntual que se adelanta, se está construyendo un saber que pertenece a la comunidad.

PRESENTACION
DE TRABAJOS

PANELES

CONFERENCIAS

PRESENTACION
DE
INVESTIGACIONES

CEPE

**CORPORACIÓN
ESCUELA
PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL**



Santafé de Bogotá,
Octubre 24 y 25 de 1998.
Escuela Pedagógica
Experimental,
Kilómetro 4,5 vía a La Calera

ENCUENTRO DE MAESTROS Y COMUNICACION DE EXPERIENCIAS: ¿ES POSIBLE OTRA ESCUELA?

Para la exposición de trabajos debe seguirse el siguiente procedimiento.

1. Inscribirse al evento en la sede de Corporación Escuela Pedagógica Experimental.
2. Enviar el trabajo a la transversal 29 N° 38-27 con una nota indicando los datos generales: título del trabajo, nombre del autor (o autores), dirección (es) y teléfono (s) personal (es), nombre de la institución donde se adelanta, dirección y teléfono de ésta.
3. El trabajo se incluirá en las memorias si se presenta antes del 15 de Octubre a las 5 de la tarde.
4. Debe anexarse una fotocopia de la inscripción al evento.
5. Si se ha de incluir en las memorias debe presentarse una buena impresión del trabajo a espacio y medio, en fuente número 12 y en tamaño carta (máximo 15 páginas)

INFORMACIONES GENERALES

Valor de la inscripción
\$20.000,00
Memorias del evento
\$80.000,00

La inscripción incluye transporte de la calle 72 a la sede del evento, los materiales (papelaría), los refrigerios y los almuerzos.

La sede del evento son las instalaciones de la Escuela Pedagógica Experimental, en el Kilómetro 4,5 Vía a La Calera.

Para cualquier información adicional:

Transversal 29 N° 38-27

CORPORACIÓN
ESCUELA
PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL

Teléfono 269 56 58

o (091) 860 8993 (-94)

NORMAS PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

¿ES POSIBLE OTRA ESCUELA?

Otras cosas más allá de la formación

Es indudable que aunque la educación en general no depende únicamente de la escuela, a la escuela le corresponde un papel insoslayable y, por su puesto, a los maestros les corresponde una tarea de privilegio. Ahora bien, aun cuando se esté de acuerdo con lo anterior, las tareas que deben emprenderse para que nuestra escuela sea una institución eficiente, contemporánea y acorde con los contextos que estamos viviendo, no son claras ni evidentes. Una pregunta que podríamos plantearnos es acerca de si las razones que explican la baja calidad de nuestras escuelas puede centrarse en la formación deficiente de los maestros. Si esto fuese así, por lo menos hipotéticamente, bastaría con lograr que los maestros hicieran mejor lo que están haciendo. Sin embargo, desde otra perspectiva, podría pensarse que aunque funcionara perfectamente la escuela, concebida como hoy se concibe, la educación no sería necesariamente mejor, esto es, que las falencias de la escuela no se remiten a su deficiente "arquitectura", sino fundamentalmente a la concepción de la escuela.

Para muchas personas existen razones suficientes para dudar de la concepción de

escuela que impera no solo en nuestro medio, sino en todo el mundo occidental u occidentalizado. Por otra parte, el que se remitan las deficiencias de nuestra escuela a la concepción de escuela que existe, no agota la problemática. Es conveniente considerar al maestro que cotidianamente labora en nuestras escuelas. El asunto es que la concepción tradicional de escuela ha incidido no solo en la idea que de educación se tiene socialmente, sino en la concepción de educación y de maestro que posee el maestro mismo. Este hecho es de particular importancia si se quiere transformar la escuela y aspiramos a que en tal transformación juegue un papel importante el maestro, esto es que el maestro sea un protagonista.

En síntesis, son dos los puntos en que debemos enfatizar. Primero, en que *las deficiencias de la escuela que tenemos no se refieren fundamentalmente a la precaria formación de los maestros*, sino a la concepción imperante de escuela y, segundo, que *para cualquier transformación que se plantee de escuela es necesario que el maestro sea un protagonista*. Y con estas dos ideas como fundamento, estamos proponiendo el presente proyecto.

ACREDITACION

De acuerdo con las elaboraciones y la producción que se adelanta durante el curso, el número de créditos válidos para el escalafón puede llegar a seis.

Para su consecución tendremos como criterios

- la realización de innovaciones en el aula o en la escuela, y la descripción escrita de ésta(s), para el primer semestre (3 créditos) y
- la participación en eventos de confrontación de experiencias y la elaboración de un escrito analítico de la experiencia para el segundo (3 créditos).

La constatación de la innovación (2 créditos) será certificada por el asesor. El informe descriptivo (1 crédito) será aceptado o no por el equipo de trabajo del programa.

La participación en un evento recomendado por el programa con ponencia escrita da 1 crédito y el escrito analítico de la innovación 2 créditos.

TIEMPO DE DEDICACION

En cuanto a dedicación el desarrollo del programa prevé dos etapas.

- Durante la primera, que se extiende entre el 31 de Enero y el 28 de Febrero, tendremos cinco encuentros de cinco horas (8 a 1 p.m.) los días sábados.
- En la segunda etapa tendremos trabajo por asesorías de tres horas cada quince días, y un encuentro mensual de cinco horas.
- Tendremos dos eventos de dos días, en Junio y en Diciembre.

SEDE DEL PROGRAMA

Tendremos actividades, dependiendo de ésta

- A- en la Sede de la Escuela Pedagógica Experimental Km 4.5 via a La Calera.
- B- en la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, Transversal 29 N° 9-43. Tel 269 56 58.

C- En el sitio de trabajo de cada docente.

INFORMACION

Corporación Escuela Pedagógica Experimental
Transversal 29 N° 39-43. Tel. 269 56 58

FORMACION DE MAESTROS INVESTIGADORES: LA INNOVACION Y LA INVESTIGACION

¿Por qué la innovación?

Los propósitos de trabajar con los innovadores son, primero, propiciar la generación de conocimientos pedagógicos y disciplinarios y, segundo, posibilitar en la práctica las opciones que brindan estas actividades: el reconocimiento y la autovaloración de los protagonistas, los maestros.

Por otra parte, así como partimos de que el conocimiento es conocimiento sólo en cuanto *orienta la acción y la comprensión*, queremos recalcar también que esto es válido no sólo para los protagonistas, puesto que los procesos y resultados de las innovaciones también orientan las acciones de otros maestros. Esta consideración nos plantea que no basta con que en una actividad se logren resultados, *para que éstos logros sean conocimiento deben ser públicos*.

Este propósito no es fácil de lograr, en el caso concreto de las innovaciones que autónomamente emprenden los maestros. Señalemos que a las dificultades de sistematización derivadas de lo complejo de la realidad de la escuela y de las múltiples actividades del maestro, se suma, como escollo que debe superarse, la poca valoración que el maestro da a lo que él mismo hace o hacen sus colegas.

Concomitante con este planteamiento nos encontramos con la posibilidad del reconocimiento. Solo los trabajos que se hacen conocer y que, por tanto, se someten a la crítica y al

cuestionamiento son susceptibles de tenerse en cuenta. Sólo quien escribe puede ser leído, podríamos anotar de manera sintética.

Este segundo aspecto es, a nuestro entender, de gran importancia por consideraciones de carácter cultural y social. Intimamente se piensa en nuestra sociedad, que el conocimiento es un producto de otras sociedades, de otras culturas y que, por ejemplo, la existencia de científicos es en nuestro medio una rareza. Este elemento que para las metas de nuestra escuela, es un punto de partida que debe cuestionarse en cuanto es origen, en nuestros alumnos, de actitudes negativas y de pasividad frente al conocimiento, debe también constituirse en punto nodal en cuanto a la formación de los maestros. El maestro debe convencerse de que el conocimiento es posible; más aún, de que él puede construirlo y de que, en la práctica, él lo está construyendo permanentemente.

Desde otras consideraciones podemos afirmar que la reconstrucción de una auto imagen positiva de parte de los maestros y de una imagen de maestro digna de estimación de parte de la sociedad es también de particular importancia. La imagen deteriorada que actualmente posee el magisterio, se remite en parte, a los comentarios y sub-valoraciones que desde muchas partes, por ejemplo, desde los medios de comunicación, se hacen de la escuela. Cambiar esta situación es algo que exige que el maestro mismo cambie la imagen que ha construido de sí mismo.

La elaboración y presentación a COLCIENCIAS de cuatro proyectos de investigación, para su financiación por parte de esa entidad.

De los cuatro proyectos presentados, dos están siendo financiados parcialmente y dos se encuentran en proceso de reformulación. Los proyectos que han obtenido financiación son los siguientes.

A - Profundización y sistematización de una experiencia pedagógica alternativa en sectores marginales. de los maestros Luz M. Hernández, María I. Santos, y José A. Parra.

B - Hacia la construcción de una mirada inspirada en la autorregulación en la enseñanza básica y media, de los maestros Rosa I. Pedreros, Rafael Reyes, Orlando Torres y Aurora Amarillo.

Recalquemos que en estos proyectos los investigadores son maestros de enseñanza básica y media vocacional que inician por primera vez una investigación formal como investigadores principales.

En el mismo sentido, anotemos que durante 1996/1997 adelantamos exitosamente cuatro proyectos de investigación financiados por el IDEP.

- Sistematización de una experiencia de matemáticas contemporáneas en el aula de Omar Ricardo Castañeda
- La silvicultura: una alternativa mas en el estudio del medio ambiente de Gabriel Hernández
- El fenómeno de la pobreza visto desde la representación social: una propuesta pedagógica y didáctica de Sandra Rodríguez y Piedad Ramírez Pardo
- Construcción de un modelo explicativo sobre la construcción de la materia con alumnos de básica primaria de Margarita Vargas y Sandra Sandoval.

OTRAS ACTIVIDADES

Paralelamente con estas investigaciones formales, en la práctica escolar hemos adelantado otras que han conducido a la publicación de varios artículos en revistas nacionales y extranjeras. Vale la pena anotar los avances que se han logrado en la construcción de concepciones para la enseñanza de la matemática, de la lengua materna y del arte. En la actualidad se avanza en la profundización en la didáctica de las ciencias sociales.

En otras palabras, demás de las actividades de investigación, la Escuela Pedagógica Experimental ha procurado comunicar sus experiencias y logros mediante diversas estrategias. Estas comunicaciones se han dirigido preferencialmente a la comunidad de educadores, a quienes consideramos sus destinatarios legítimos.

La Corporación Escuela Pedagógica Experimental

—entidad sin ánimo de lucro— debe su existencia a la necesidad de formalizar la actividad investigativa de la Escuela Pedagógica Experimental - EPE (cuya existencia se remonta al año 1977) y de los grupos de maestros liderados por la EPE que trabajan en las diferentes líneas de innovación, investigación y comunicación.

ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

El Ministerio de Educación Nacional reconoce desde 1988 a la Escuela Pedagógica Experimental - EPE como una Innovación Educativa. Este reconocimiento toma como punto de partida las concepciones alternativas de la EPE en aspectos muy precisos de la organización y la vida escolar: la concepción de currículo, de evaluación, de programa escolar, de ambiente educativo, de capacitación de maestros y en particular, de conocimiento. Síntesis de estas concepciones se encuentran en las publicaciones de la EPE y en particular en la Revista Planteamientos en Educación.

Entre 1983 y 1987 se adelantaron tres proyectos de investigación que condujeron a concebir, confrontar y enriquecer la concepción didáctica conocida como las ATAs (Actividades Totalidad Abiertas). Estos proyectos fueron financiados parcialmente por COLCIENCIAS y sus resultados se recogen en parte en el libro *Vivencias de conocimiento y cambio cultural*.

A partir de 1993 la Corporación inició el trabajo con diferentes grupos de maestros del Distrito Capital. Las actividades formales de trabajo en los diferentes grupos de estudio se han orientado de acuerdo con las perspectivas siguientes.

- Por una parte, se trata de dinamizar las actividades de innovación mediante la exposición, discusión y confrontación de experiencias.
- En segundo término, se busca profundizar en aspectos pedagógicos y disciplinarios.
- Finalmente, la reflexión en torno a las innovaciones se orienta también a la identificación o definición de problemas precisos relacionados con las actividades de innovación con el propósito explícito de emprender investigaciones puntuales.

El reconocimiento externo a la labor de la Corporación E.P.E. se puede apreciar a partir de los siguientes hechos, que se han dado en los dos últimos años.

ACREDITACION

Lo distintivo de este programa es la aproximación sucesiva a la investigación, a partir de la innovación.

Punto de partida: Presentación de una semblanza de la innovación que se adelanta. Podría decirse que éste es el requisito de admisión al programa.

En este proceso se pueden presentar los siguientes eventos (además de la reunión semanal de 3 horas con el grupo de trabajo y de la reunión mensual de confrontación de experiencias) que apuntan específicamente a la consolidación del maestro innovador como miembro de la comunidad de educadores:

A- Participación en por lo menos un evento nacional de confrontación de experiencias.

B- Elaboración de por lo menos un escrito que se someterá a publicación en una revista nacional o internacional.

C- Elaboración, para ser presentado a COLCIENCIAS o al IDER, de un proyecto de investigación.

Estos tres elementos serán determinantes en la asignación de créditos, de la siguiente manera.

*La presentación del Proyecto (C) será autorizada por el asesor y sólo en tal caso se lograrán los *seis créditos*. En caso de lograrse este criterio, todos los otros se anulan para efectos de acreditación.

*La presentación del artículo (B) para ser publicado estará sujeta al visto bueno del coordinador del Programa de Formación. Se aceptarán para créditos hasta dos artículos, cada uno *por dos créditos*.

*La participación en eventos (A) se considerará para efectos de acreditación si el evento es reconocido por el Programa de Formación como válido y se participa con una ponencia. Se aceptará para efectos de acreditación una única participación, *por dos créditos*.

Publicaciones de la Escuela Pedagógica Experimental

gica Experimental existentes para consulta y disponibles para la venta en la Sede de la Transversal 29 No 39-43 de Santafé de Bogotá (Barrio La Soledad)

Planteamientos en educación

- | | |
|--|---------------|
| Vol 1 N° 1 Enseñanza de las ciencias, | para consulta |
| Vol 1 N° 2 Enseñanza de las ciencias, | para consulta |
| Vol 1 N° 3 Enseñanza de las matemáticas, | para consulta |
| Vol 1 N° 4 La evaluación, | para consulta |
| Vol 2 N° 1 La Formación de maestros | |
| Vol 2 N° 2 El ambiente educativo, | para consulta |
| Vol 2 N° 3 La educación en Artes | |
| Vol 2 N° 4 La Lengua Materna | |

Vivencias de conocimiento y cambio cultural

PUBLICADO
CON FINANCIACIÓN COLGCIENCIAS

Disco en acetato: de la Escuela al disco

Libro de cuentos: La magia de la palabra

CORPORACIÓN ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL

Programas
de formación permanente de docentes

Con la financiación parcial del

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico - IDEP

y el aval académico las universidades

Pedagógica Nacional y
Distrital Francisco José de Caldas

**Encuentro de maestros y comunicación de experiencias:
¿Es posible otra escuela?**

Los días 24 y 25 de octubre de 1998, la Corporación Escuela Pedagógica Experimental organizó una actividad académica de intercambio discursivo protagonizado por los docentes que participan en tres PFPDs diferentes: «*Enseñanza de las Ciencias y Educación Ambiental*», aplicado por la RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional, «*Enseñanza de la Química*», de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Distrital y, los anfitriones; «*¿Es posible otra escuela?*» y «*De la innovación a la investigación*» de la propia Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

El evento fue inaugurado por un grupo de investigadores e innovadores educativos, quienes, durante tres horas, sentaron posiciones e interlocutaron con los profesores participantes de los tres PFPDs. La discusión giró en torno a la importancia de la integración de redes de maestros para potenciar sus alternativas en innovación y sus resultados en investigación.

Seguidamente, se instalaron 6 mesas de trabajo en las cuales, los docentes que habían inscrito previamente su trabajo presentaron los fundamentos, alcances y logros de proceso de sus investigaciones e innovaciones ligadas a los PFPDs. A lo largo de dos días de intensa actividad, 80 grupos de maestros presentaron, uno a uno, su trabajo y resolvieron inquietudes y preguntas de sus pares docentes, ligados y protagonistas de los Programas de Formación Permanente de Docentes.

Las exposiciones mostraron una diáspora de inquietudes y temas de investigación y aportes puntuales a esquemas innovadores de la vida escolar, tanto en el aula, como en el conjunto de las relaciones entre los estamentos que participan directa y/o indirectamente en los procesos educativos de la escuela.

De esta parte del evento, la interventoría de los proyectos convocados aprecia que la comunicación argumentada y crítica de las experiencias se constituye en un canal de multiplicación de la experiencia pedagógica. Lo cotidiano en la sociedad individualista, donde estamos inmersos, es que dicha experiencia se agote en la subjetividad, multiplicando la escisión del sujeto en vida pública y vida privada. En la primera, la vida pública, el maestro es funcionario del Estado y cumple como agente de poder y, a través de la multiplicación de los órdenes del discurso y de los privilegios valorativos, vela por el mantenimiento del orden de la Cultura (con mayúscula para designar el mosaico de agencias, códigos y representaciones que le otorgan posibilidad de sentido a las vidas individuales y colectivas). En la segunda, la vida privada, el maestro es un usuario pasivo de las posibilidades que le brinda la misma Cultura. Poner discursiva y públicamente la experiencia para la intervención

y la curiosidad de los demás, es el principio de una práctica pedagógica que devela los mecanismos de la escisión del sujeto y convoca a un actuar en relación, a vivir en intensidad y a deconstruir esa ilusión construyendo los pliegues de la experiencia pedagógica como un espacio en el que lo público de la experiencia educativa es público porque se interpreta y se vive en la experiencia interna, de la misma manera que lo privado del aprendizaje y la formación en los valores es privado porque es lo colectivo y público transferido a la vida interna. Este proceso de desmoronamiento de la escisión entre lo público y lo privado de la actividad educativa es el que va perfilando los resultados de la tarea comprometida en los PFPD.

Para cerrar el evento, cuatro panelistas expusieron sus apreciaciones y le dieron dimensión a la pregunta que acunaba esta convocatoria: ¿Es posible otra escuela? Si bien cada uno de los expositores presentó los lugares desde donde hablaba y dibujó el panorama que se contempla desde ese lugar y, a partir de esa intervención, convocaba las interpretaciones y las preguntas del auditorio, lo cierto es que el protagonismo de esos extraños a los debates que se habían cumplido durante los dos días tendió un manto de silencio sobre el sentido y el significado de la pregunta a partir de las experiencias de los maestros que están comprometidos con su proyecto y sobre el sentido de la interlocución y la comunicación de experiencias, sobre el Encuentro de Maestros.

Para continuar el debate y generar el espacio para que los maestros retomen el protagonismo que les fue arrebatado, raponeado por esa vieja costumbre occidental de aterrizar en medio de los discursos colectivos ignorando el drama que allí se pone en escena para constituirse en el Mesías que señala el camino donde se separan a los buenos de los malos, puede resultar importante replantear varias cosas. Entre ellas, las siguientes:

1. El tema es una pregunta cuya constitución tiene que remitirse a los quehaceres de los diversos protagonistas del espacio escolar, entre quienes se cuentan, tanto maestros, como estudiantes. Ha de preguntarse, entonces, ¿qué es lo que interroga la pregunta? ¿Es que hay una escuela? ¿Cómo se constituye la pregunta por la escuela?
2. Probablemente, la pregunta por la escuela no se puede constituir sino en relación con múltiples inquietudes sobre el trámite que define a la escuela como espacio. Entonces, sobrevienen las preguntas de este estilo: ¿Qué tramita la escuela? ¿Quiénes tramitan en la escuela? ¿Cuáles son las condiciones de tramitación escolar? ¿Hay una naturaleza de lo *escolar*? Si la respuesta es positiva, entonces cabe la siguiente pregunta: ¿Lo que se tramita en la escuela es *escolarizable*?

y la curiosidad de los demás, es el principio de una práctica pedagógica que devela los mecanismos de la escisión del sujeto y convoca a un actuar en relación, a vivir en intensidad y a deconstruir esa ilusión construyendo los pliegues de la experiencia pedagógica como un espacio en el que lo público de la experiencia educativa es público porque se interpreta y se vive en la experiencia interna, de la misma manera que lo privado del aprendizaje y la formación en los valores es privado porque es lo colectivo y público transferido a la vida interna. Este proceso de desmoronamiento de la escisión entre lo público y lo privado de la actividad educativa es el que va perfilando los resultados de la tarea comprometida en los PFPD.

Para cerrar el evento, cuatro panelistas expusieron sus apreciaciones y le dieron dimensión a la pregunta que acunaba esta convocatoria: ¿Es posible otra escuela? Si bien cada uno de los expositores presentó los lugares desde donde hablaba y dibujó el panorama que se contempla desde ese lugar y, a partir de esa intervención, convocaba las interpretaciones y las preguntas del auditorio, lo cierto es que el protagonismo de esos extraños a los debates que se habían cumplido durante los dos días tendió un manto de silencio sobre el sentido y el significado de la pregunta a partir de las experiencias de los maestros que están comprometidos con su proyecto y sobre el sentido de la interlocución y la comunicación de experiencias, sobre el Encuentro de Maestros.

Para continuar el debate y generar el espacio para que los maestros retomen el protagonismo que les fue arrebatado, raponeado por esa vieja costumbre occidental de aterrizar en medio de los discursos colectivos ignorando el drama que allí se pone en escena para constituirse en el Mesías que señala el camino donde se separan a los buenos de los malos, puede resultar importante replantear varias cosas. Entre ellas, las siguientes:

1. El tema es una pregunta cuya constitución tiene que remitirse a los quehaceres de los diversos protagonistas del espacio escolar, entre quienes se cuentan, tanto maestros, como estudiantes. Ha de preguntarse, entonces, ¿qué es lo que interroga la pregunta? ¿Es que hay una escuela? ¿Cómo se constituye la pregunta por la escuela?
2. Probablemente, la pregunta por la escuela no se puede constituir sino en relación con múltiples inquietudes sobre el trámite que define a la escuela como espacio. Entonces, sobrevienen las preguntas de este estilo: ¿Qué tramita la escuela? ¿Quiénes tramitan en la escuela? ¿Cuáles son las condiciones de tramitación escolar? ¿Hay una naturaleza de lo *escolar*? Si la respuesta es positiva, entonces cabe la siguiente pregunta: ¿Lo que se tramita en la escuela es *escolarizable*?

3. Y, para terminar y recuperar el hilo conductor de las actividades desarrolladas durante los dos días del evento, hay que preguntar cosas como las siguientes: ¿A qué actos de trámite corresponden los trabajos presentados por los maestros que expusieron en las mesas de trabajo que caracterizaron el evento? ¿A qué escuela corresponden esos actos de trámite? ¿Qué están tramitando, tanto los eventos de los cuales dan cuenta los trabajos, como el evento mismo que convoca a sus protagonistas a este espacio interlocutivo?

Como acto ponderativo de la condición pedagógica, los organizadores entregaron a los asistentes cuatro volúmenes, empastados en rústica, que contienen los trabajos que se expusieron durante los dos días del evento. Hay que dar fe sobre el hecho de que esta puesta en circulación es una provocación, primero a la lectura y, segundo a acompañar la afirmación que circula en la presentación de los textos: *Un Programa de Formación Permanente sólo hará justicia a su denominación «permanente» si se proyecta hacia la constitución de equipos de trabajo que se mantengan una vez que el programa mismo haya concluido, ¿Qué significado podrá tener un programa de formación permanente que sólo existe durante un año?*

ETC. - Noviembre 11 de 1998