



Los maestros y la

Investigación, dignidad profesional y reconocimiento

Deisy, Benjamín, Gary y Willar son cuatro maestros que al interrogarse acerca de la docencia encontraron en la investigación el camino hacia una enseñanza dinámica, que cuestiona los métodos tradicionales y reevalúa enfoques y temáticas.

► Lea nuestro tema central desde la página 4.

BOGOTÁ CAPITAL MUNDIAL
DEL LIBRO 2007

TEMA CENTRAL

- | | | | |
|----------|--|-----------|---|
| 4 | Docencia, investigación, dignidad profesional y reconocimiento | 12 | Conversatorios con Aula Urbana
Cuatro maestros investigadores dialogan acerca de experiencias y perspectivas docentes. |
| 6 | Premios a los 10 mejores trabajos en Investigación e innovación educativa en el Distrito Capital | 16 | Tejiendo con el cuerpo
Cuerpo, arte y expresión |
| 8 | Convocatoria a maestros para
Financiación de investigaciones en educación | 18 | Observatorio de Política Pública
Primeros resultados |





En Colombia, entre los pocos abuelos y abuelas centenarios, habrá quienes recuerden en su niñez a los dignatarios de su pueblo, entre quienes estaban el cura, el alcalde y el maestro, "gente honorable, letrada, de respeto".

A despecho de los ilustres egresados de la Escuela Normal Superior, con la expansión de la escuela elemental, andando el siglo XX, la profesión del maestro fue perdiendo reconocimiento, tanto por el escaso y a veces difícil salario, como por la imposición estatal de los programas oficiales. Pero, con la Constitución del 91, la Ley 115 del 94 y el decreto 1860 sobre el PEI, se reconoció en el maestro colombiano el liderazgo, la autonomía y la creatividad, que a través de transformaciones prácticas y producciones intelectuales había producido acontecimientos decisivos como el Movimiento Pedagógico y el Congreso Pedagógico Nacional de agosto de 1987.

La dignidad del maestro

Ese reconocimiento, coherente con una elevada idea de la Nación y su soberanía, le confió al maestro tareas de fondo asociadas con los fines de la educación. Este reconocimiento, a través de "malentendidos", ha sufrido un proceso de desmoronamiento, mediante la imposición sucesiva de los "lineamientos curriculares" –entendidos como programas–, las "competencias" –entendidas como objetivos–, y los "Estándares" –entendidos como el "mínimo obligatorio con el que hay que cumplir"–, todo ello unido a una sucesión de pérdidas de conquistas anteriores.

Durante las últimas décadas, la forma indirecta de inculpar al maestro en la divulgación los resultados de evaluaciones de los estudiantes, la pérdida de importancia social y económica de los estudios básicos, la difundida desconfianza en la educación pública, menoscaban la representación social del maestro, desconocen sus saberes, los hitos de su formación académica y profesional, la complejidad de la construcción con la que cotidianamente alimenta y sostiene el diálogo de generaciones, y el secreto de comunicación que, como dice el maestro Gustavo Escobar, se abre en el "rostro del niño" que sólo el maestro conoce. El desconocimiento del maestro ha llevado recientemente a convertir la simple premisa de que "basta con saber algo para poder enseñarlo" en un principio que da licencia para ejercer la docencia al profesional no licenciado.

En abierta contradicción con esa determinación, la formación universitaria de los Licenciados pasó, con el nuevo siglo, de cuatro a cinco años, se reconoció la pedagogía como "disciplina fundante" y se concibió la formación del maestro a través de un coherente proceso interdisciplinario, teórico y contextual (histórico, jurídico y político), en relación con lo práctico, o más bien, la práctica, no como simple aplicación, sino como fuente de

preguntas, aprendizaje vivencial, y servicio a las comunidades. Este proceso, tuvo la exigencia de la investigación "propia mente dicha" y "formativa", sin discriminar si se trata de un maestro para la infancia o para los jóvenes de grados superiores.

Hoy, basta constatar en Colciencias la multiplicación de grupos de investigación de las Licenciaturas. El IDEP ha promovido la vinculación de grupos de investigación y equipos de maestros en proyectos conjuntos de investigación y se ha asociado con Colciencias, como apoyo científico.

La dignidad del maestro no está desligada de las grandes exigencias del tiempo, pero tampoco del sentido de humanidad, por cuanto su tarea es formar seres humanos. Su labor involucra lo humano que merece ser conservado de una generación a otra, pero más allá de tener que elegir los contenidos que han de salvarse, como un Noé con su arca, debe cuidar en sus estudiantes el crecimiento de los poderes personales y grupales de pensar, sentir, elegir y transformar lo dado.

En un mundo de intereses y evasiones egoístas, la dignidad de la docencia seguirá ligada al despertar de los seres humanos: al deseo de saber, cuestionar y transformar. Rodeado de servidumbres, incluso personales, el maestro halla sentido en la formación del otro, con el que se identifica cuando, sabiéndose juntos, miran el mundo: los conocimientos, las culturas, el pasado, las propias experiencias.

Para el maestro, el otro que aprende y se forma es el tamiz del mundo, y siendo la relación pedagógica un particular mirar el mundo sabiéndose juntos, las investigaciones pedagógicas se sitúan en torno a este encuentro. El otro, esencialmente singular, sujeto, es no obstante otros, no sólo por sus vínculos familiares y sociales, sino por que es grupo escolar. En vez de amenaza, la unidad del grupo, como un otro, es un fruto incomparable de la pedagogía, cuando ocurre un saberse juntos, en grupo, mirando el mundo, lo que puede aparecer como silenciosa contemplación o como desaforada actividad y discusión.

Lo que sea en cada caso "el mundo" está modificado por diversas estructuras mentales, por intereses y afectos, por el valor que se le atribuya y se le reconozca en el entorno, por las fuentes y recursos disponibles para contextualizarlo y por sus posibilidades de incorporarse como proyección en la vida de los individuos y de los grupos, las comunidades, el territorio-país y el planeta, que en su fragilidad frente a nuestro ímpetu ha entrado de lleno en nuestras necesidades de formación ética.

En la complejidad de estas relaciones y en el río cualificado de sus relatos surgen o se construyen los "objetos", problemas, motivos o preguntas de investigación, que con sólo ser formulados participan ya en la consecución de un saber indispensable para libertad humana, indisolublemente unido a la dignidad del maestro, cuya propia libertad se realiza mediante la emancipación de los otros.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ



Magazín del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. Bogotá, D.C., Colombia. No. 65. Septiembre de 2007.

Directora: Cecilia Rincón Berdugo • Comité Editorial: María Cristina Martínez Pineda, Daniel Hernández, Diana María Prada Romero, Ana Lucía Roffo, Evelyn Domínguez, Mercedes Borda, Anais Moncada • Mesa de redacción: María Cristina Martínez Pineda, Diana María Prada Romero, Daniel Hernández • Diagramación: Taller de Edición - Luis Rocca Lynn • Armada: Ximena Rodríguez • Edición, concepto gráfico, ilustraciones, concepto y diseño de cubierta: Henry Sánchez Ramírez • Impresión: Imprenta Nacional • Tirada: 11.000 ejemplares.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP y de la SED.

El Comité Editorial del MAGAZÍN AULA URBANA agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de su publicación, como también la revisión de estilo que no afere el sentido de los mismos. Las colaboraciones pueden enviarse a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente. Agradecemos el envío de la publicación en la cual se realice.

Correspondencia: AULA URBANA - IDEP

Avenida El Dorado No. 66-63. Edificio Empresa de Energía Eléctrica. Teléfono 324 12 68 - PBX 324 10 00, ext. 9007. Fax 324 12 67. Bogotá, D. C., Colombia • aulaurbana@idep.edu.co • www.idep.edu.co



● **María Cristina Martínez Pineda.**
Subdirectora académica IDEP
Profesora UPN

¿Cuándo podemos hablar de maestras y maestros investigadores?

Con estas reflexiones quiero desmitificar aquellas posturas radicales, bastante lejanas de la realidad desde mi punto de vista, que afirman que los maestros no pueden hacer investigación en y desde su lugar de trabajo, y dejar abiertas algunas pistas para su reconocimiento.

Para situarlas, me refiero a la investigación educativa y pedagógica que es el campo propio de reflexión y del quehacer de los educadores y que se enmarca en los cánones de la investigación en ciencias sociales. Parto de reconocer que existen diferentes formas y niveles de profundización y de alcance en la producción de conocimiento, y que dicha producción así como la investigación misma y la formación para su ejercicio, son procesos continuos y permanentes. Es claro, que no se llega a un nuevo conocimiento de forma inmediata sino después de largos esfuerzos de indagación, exigencia, rigor, conjeturas y reordenación de ideas y teorías, y que para llegar a ser investigador es necesario pasar por experiencias que potencien simultáneamente el desarrollo de la actitud y práctica investigativa.

Si el investigador social no es un sujeto aislado del mundo, sino metido en el mismo, en contacto con la cultura, con la educación, con la historia, con la política, y a su vez, se asume como constructor de las mismas, entonces al leer, valorar o juzgar la produc-

ción pedagógica de los y las maestras que investigan sus realidades, sus prácticas, sus experiencias, y que producen saber sobre las mismas, es pertinente que nos preguntemos: ¿Cuál es el valor educativo o pedagógico de dichas producciones para el contexto en que se originan y para los mismos sujetos-productores-autores? ¿A quién o a quiénes beneficia esta producción? ¿Qué es lo nuevo? ¿Qué eventos o nuevas investigaciones podrían continuarse a partir de los hallazgos?

Con estas breves precisiones, dejo a manera de premisas y con fines provocadores las siguientes reflexiones:

Los y las maestros actúan como investigadores cuando amplían su mirada para leer textos y contextos más allá de lo que es visible.

Los maestros actúan como investigadores cuando amplían su mirada para leer textos y contextos más allá de lo que es visible.



Cuando buscan descubrir los invisibles que obstaculizan su labor, por ejemplo, las razones que hacen desertar a niños y jóvenes del aula escolar. En esa indagación, el maestro hace uso de herramientas y procesos investigativos: se obliga a consultar, a estudiar, se pregunta, se abre al diálogo, a la crítica, al disenso y al consenso, a revisar lo que hace para rediseñar el cómo de su acción pedagógica a fin de conjugarlas con las exigencias que sus estudiantes y el contexto le demandan.

Los y las maestros actúan como investigadores cuando asumen como propia la expresión de Goethe: "si no pretendiésemos saber todo, puede que conociésemos mejor las cosas". Cuando aprenden a delimitar los objetos y las preguntas sobre aquello que quieren conocer y se convierten en observadores permanentes, registran datos y detalles de todo aquello que les ayude a entender el problema y a configurar las nuevas respuestas. Cuando mantienen vivas sus preguntas, intensifican sus dudas, hacen evidente la necesidad de ampliar su saber y asumen una actitud de siempre aprender.

Pero, actuar como investigadores no es un deseo lejano en el quehacer de los maestros y maestras porque ya están actuando como tal; algunas de estas evidencias se expresan en su postura crítica frente a las realidades socio-educativas y en su decisión de asumirse como co-constructores de las mismas; en sus capacidades para leer críticamente la información que circula, para dudar de los contenidos y de los currículos preelaborados que se imponen como preceptos y adoptar su rol de constructores. En estos procesos los maestros son lectores y escritores autónomos, realizan producciones académicas, son rigurosos con las fuentes, adoptan rutas y métodos que a la vez que les posibilitan cualificar su quehacer, producen saber pedagógico.

Los maestros y maestras ya se están formando y están actuando como investigadores investigando, arriesgándose a reflexionar sobre lo que hacen, a escribir para compartir con sus pares. Al investigar están comprobando que uno más uno no son dos sino cinco, veinte, o más, porque su producción se multiplica y llega a beneficiar a muchos y porque en ese proceso sienten la necesidad de crear grupos, colectivos y redes productoras de saber y de nuevas formas de hacer pedagogía.

En suma, posibilitar que los y las maestras investiguen es la mejor inversión porque se produce una doble potencia: se transforma el sujeto que produce saber y se cualifica el saber pedagógico que se produce. La tarea entonces es continuar apoyando las iniciativas autónomas o cogestionarias de los maestros y maestras que asumen la investigación como su herramienta de trabajo, de cualificación y de producción intelectual. ●



El maestro investigador y la dignidad profesional

● Cecilia Rincón B. Directora IDBP

El Maestro como sujeto pedagógico

En la actualidad asumir al maestro como sujeto pedagógico significa reconocer en él su condición humana, una condición cargada de simbolismo, de representaciones, de imaginarios que se hacen evidentes gracias al lenguaje y a las diferentes formas de comunicación, que como construcciones de su espíritu y de su acción como sujeto, se vuelven herramientas de conocimiento del mundo y posibilidad de constitución de la diversidad de mundos que se presentan en la escuela.

En este sentido, el maestro como *sujeto pedagógico* se constituye en relación con una práctica y con un discurso educativo, donde la acción pedagógica es productora de sujetos en un proceso de mediación con otros sujetos. Esta mediación se realiza por medio de una amalgama de significaciones y sentidos que orientan y determinan las acciones y dinamizan las relaciones entre el sujeto maestro, el sujeto estudiante y el mundo.

El maestro como *sujeto pedagógico* incursiona, entonces, en la dimensión cultural y comunicacional como formas de constitución del mundo escolar. Es decir, el maestro reconoce la fuerza de la subjetivación como elemento fundamental del proceso de humanización que debe realizar la educación y la formación; iniciando así un camino que debe ser recorrido por él como educador y por los estudiantes—niños, niñas y jóvenes— en el que reconocen la posibilidad de recrear y crear diferentes espacios culturales y ser creadores de sí mismos y de nuevas experiencias.

En este contexto, el sujeto pedagógico tiene el deber de explicitar y argumentar la relación que se teje entre el educador, el estudiante y el conocimiento, vínculos que permiten construir las complejas situaciones educativas. Estas situaciones y circunstancias requieren de una pedagogía que haga explícitos los elementos y el orden de las acciones, y que se constituya en una estructura significativa que articule los sentidos de los sujetos con los contextos culturales, que inculque una manera particular de ser y estar en el mundo en un tiempo histórico determinado.

En esta perspectiva, el maestro como profesional de la educación se constituye por excelencia en sujeto de experiencia que desarrolla no sólo una acción, sino que en un proceso reflexivo construye sentidos que le permiten entender la acción pedagógica como una acción social para la diversidad y la multiplicidad de formas de aprendizaje.

El maestro, entonces, se sitúa en una relación en la cual el sujeto materializa su experiencia en la vida cotidiana desde tres dimensiones: la **cognitiva**, que incluye las nociones que permiten al sujeto organizar su experiencia; la **práctica**, que establece las relaciones con los otros, con la naturaleza y las cosas; y la **identitaria**, que sitúa al sujeto en una relación de su subjetividad con la subjetividad del otro (Alian Touraine). Así, el maestro se posiciona como actor, con el poder de modificar su entorno material y social, de insertarse en unas relaciones sociales y transformarlas.

De este modo, la experiencia del maestro otorga a la escuela el sentido de vincular y rodear a los niños, a las niñas y a los jóvenes del ambiente cultural que les permita apropiarse de las herramientas fundamentales para insertarse en los diferentes grupos, enriqueciéndose en la diversidad y en la diferencia; para elegir y recorrer sus diversos caminos y dotar de sentido su relación con el mundo y con los otros.



Son más de un millón de estudiantes en relación constante, que por juego muchas formas de ser preciso que ojos expertos la e investiguen con detenimiento

El Maestro como sujeto investigador

Un maestro que se asume como sujeto pedagógico, sujeto social y sujeto de conocimiento se convierte –gracias a su capacidad de creación y transformación–, en maestro investigador.

Un maestro investigador tiene vocación y compromiso con el saber; es capaz de establecer un diálogo entre los saberes universales y locales, entre los saberes de los estudiantes y los de sí mismo, entre las formas discursivas académicas o disciplinares y las formas discursivas de los estudiantes, apropiadas, en muchas ocasiones, de los medios masivos de comunicación. Un maestro investigador no desfallece frente a la apatía, la rutina y el desencanto que a veces rodean al mundo escolar. Su objetivo superior es plantar la semilla de la curiosidad científica, del asombro en cada niño, niña y joven, reconociendo que su acción está orientada a la formación de sujetos libres y a la construcción de nuevos mundos y nuevos proyectos de vida.

Un maestro investigador tiene vocación y compromiso con el saber; es capaz de establecer un diálogo entre los saberes universales y locales, entre los saberes de los estudiantes y los de sí mismo.

La investigación con mayor pertinencia en la escuela y que el maestro investigador podría desarrollar con más compromiso es la *investigación aplicada*, también conocida como *investigación activa*.

Ésta busca interesar al maestro en el estudio y la aplicación de la investigación a los problemas educativos, a los de la escuela, del aula de clase y de la comunidad externa. Propone mirar con agudeza las relaciones cotidianas que se tejen entre estudiantes, estudiantes y docentes, docentes y directivos docentes, padres de familia y directivos y educadores. La *investigación aplicada* tiene un alcance local y a veces regional, y sus resultados no siempre se pueden extrapolar al plano nacional¹. Se puede decir que la validez de este tipo de investigación es restringida a las instituciones escolares, pero que sus procesos desbrozan el camino para investigaciones de mayor alcance. Así mismo, permite que maestros y maestras inicien un proceso de extrañamiento de su cotidianidad, punto de partida para toda mirada científica.

En el día a día en las instituciones educativas de la Capital ocurren diversos y variados episodios; son más de un millón de estudiantes en relación constante, que ponen en juego muchas formas de ser y estar: es preciso que ojos expertos las observen e investiguen con detenimiento.

La investigación aplicada o activa tiene compromisos explícitos con el cambio de la realidad local, y de ahí nace su pertinencia, pues no se realizan investigaciones en el aula o en el ámbito escolar sólo para enriquecer las teorías, sino, fundamentalmente, para modificar y transformar las relaciones, para mejorar el trabajo docente, para hacer que los estudiantes asistan a la escuela y que

no deserten del conocimiento y del aprendizaje que allí se les propone. La investigación activa debe hacer emerger a la superficie las causas de cierto desencanto que se observa en maestros y estudiantes.

El maestro investigador tiene la capacidad de reflexionar sobre sus formas de acción y sus relaciones para convertir el aula de clase en un espacio de indagación donde se construye el saber de modo colectivo, en un laboratorio de preguntas que reconstruye las explicaciones del mundo desde la experiencia y la teoría, con lo que se replantean imaginarios, y por tanto, se promueven nuevas formas de relaciones escolares que se tejen desde los procesos de formación integral.

En el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, estamos trabajando con grupos de maestros y maestras investigadores de los colegios, grupos de investigación escalafonados en Colciencias y de distintas universidades, con el propósito de desarrollar procesos de investigación/activa en el trabajo docente y generar espacios colectivos para no perder de vista el contexto, que es nuestra finalidad en la formación del maestro investigador.

El conocimiento no surge espontáneamente, para cultivarlo es necesario trabajar en el análisis de los hechos, poner éstos en remojo, suspender el juicio y despojarse de imágenes que se constituyen en obstáculos epistemológicos. Es bueno que los maestros comprendan que los niños, niñas y jóvenes aún están por conocerse, que siempre tenemos una visión susceptible de afinarse, que la realidad –cual la cebolla– está compuesta por muchas capas. Es bueno que el pensamiento de maestros y maestras se mueva en varias direcciones, produciendo diferentes soluciones; es bueno que el pensamiento divergente y creativo esté a la caza de soluciones posibles y respuestas originales. ●

Vea más de nuestro tema central en la página 12

Estudiantes
ponen en
ser y estar; es
as observen
ento.



¹ BEST, J. W. *Cómo investigar en educación*. Ediciones Morata S. A. Madrid, 1967: p. 10.



Se premiarán los 10 mejores trabajos Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital

La Secretaría de Educación Distrital y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico invitan a maestros y maestras a inscribirse en la primera versión del Premio Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital.

Este Premio –que será otorgado en noviembre de 2007– tiene el objetivo de contribuir a la cualificación permanente de maestros y maestras y a su fortalecimiento como sujetos productores de saber educativo y pedagógico como acción fundamental para alcanzar la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

El propósito es convertir a Bogotá en espacio donde la población escolar y los maestros tengan otras maneras de aprender y de enseñar.

Modalidades

El Premio considera dos modalidades: la investigación educativa y pedagógica y la innovación educativa o experiencia pedagógica demostrativa.

El jurado para la selección de los diez mejores trabajos está compuesto por el secretario de Educación del Distrito o su delegado o delegada, el subsecretario o subsecretaria académica de la Secretaría de Educación Distrital, la directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico, IDEP, y un o una representante de las Facultades de Educación de las Universidades de Bogotá y un o una representante del magisterio distrital oficial.

La secretaria técnica del premio está a cargo de IDEP, que convocará evaluadores especializados para la selección de los diez mejores trabajos de investigación. El Instituto también se encargará de coordinar la convocatoria y la organización del Premio y asumirá la publicación de los proyectos y experiencias galardonados.



Docentes de colegios del Distrito Capital durante el Foro Distrital sobre Primera Infancia, en el Hotel Tequendama.

Parámetros de evaluación

Se entiende por investigación educativa y pedagógica toda investigación personal o grupal efectuada por docentes y directivos docentes del sector oficial del Distrito Capital que trabajen en torno a temáticas que presenten problemáticas en la educación o la pedagogía.

Sobre esta base se elabora un proceso investigativo que debe producir resultados que aporten nuevos conocimientos que constituyan avances educativos y pedagógicos en las relaciones, en las prácticas, en el currículo o en la organización escolar. Dichos resultados deben aportar al mejoramiento y a la transformación de la escuela, la enseñanza y de los aprendizajes.

Requisitos

Para optar al premio, los y las aspirantes deben: 1) Estar vinculados como docentes de preescolar, básica primaria, secundaria o media, o como directivo docente en un colegio oficial de Bogotá 2) Elaborar un trabajo tanto individual como en grupo. 3) Concursan solamente investigaciones adelantadas a partir de 2001 e innovaciones con un mínimo de tres años de desarrollo. 4) Los aspirantes deben presentar dos ejemplares escritos y una copia en medio magnético de los trabajos concluidos, completos y debidamente empastados. Los autores se identificarán por medio de un seudónimo, y presentarán los anexos que consideren pertinentes. 5) Los trabajos en ambas categorías deberán estar acompañados del formato único de inscripción que se encuentra en la pag web: www-idep.edu.co, link pre-

El propósito es convertir a Bogotá en espacio donde la población escolar y los maestros tengan otras maneras de aprender y de enseñar.

Premiación

- Primer premio: \$ 25.000.000 y publicación del trabajo (para cada categoría)
- Segundo premio: \$20.000.000 y publicación del trabajo (para cada categoría)
- Tercer premio: \$15.000.000 y publicación del trabajo (para cada categoría)
- Cuarto premio: \$10.000.000 y publicación del trabajo (para cada categoría)
- Quinto premio: \$ 5.000.000 y publicación del trabajo (para cada categoría)

mio a la investigación. 6) La hoja de vida de los y las autoras se presentará en sobre cerrado o plica que se adjuntará al trabajo. 7) Las innovaciones o experiencias pedagógicas nominadas serán visitadas por los jurados evaluadores del Premio. 8) No podrán concursar los trabajos que ya han sido premiados en cualquier otra convocatoria o concurso. 9) Los trabajos que hayan sido publicados deben adjuntar la publicación. 10) Los trabajos no serán devueltos.

La categoría Investigaciones educativas y pedagógicas tiene los siguientes requisitos particulares 1) Que dichas investigaciones no hayan sido utilizadas para obtener un título universitario de pregrado o postgrado; 2) Que hayan sido culminadas en los últimos cinco años; 3) Que estén debidamente certificadas por la entidad financiadora, convocante o por la institución donde se realizó el proyecto.

Por otra parte, los trabajos propuestos para la categoría Innovaciones o experiencias pedagógicas sistematizadas deben contar con un mínimo de tres años de implementación y deben estar documentadas con experiencias verificables.

Criterios de evaluación

Serán tomados en cuenta para el galardón los trabajos que presenten coherencia y cohesión interna y la necesaria correspondencia entre los componentes del trabajo investigativo y la claridad expositiva del texto, así como el sentido de unidad.

Debe existir elaboración conceptual y claridad y desarrollo de los conceptos que sustentan y argumentan el proyecto de investigación, de innovación o las experiencias sistematizadas. Debe también contener precisión metodológica: los trabajos de investigación deben tener claridad y explicitar el enfoque y el proceso metodológico utilizado. En el caso de las innovaciones y/o experiencias pedagógicas debe existir reconstrucción metodológica del proceso adelantado en la sistematización de las mismas.

Cronograma

- Recepción de trabajos
Agosto 1° a octubre 1° de 2007
- Evaluación de trabajos, hasta
noviembre 16 de 2007
- Ceremonia de premiación
y lanzamiento del Premio 2008,
noviembre 30 de 2007.

Los trabajos deben aportar pertinencia y aportes educativos y pedagógicos, criterio que apunta al reconocimiento de los esfuerzos y contribuciones que desde los trabajos de investigación, innovación o experiencias pedagógicas se hayan generado en relación con temáticas y problemáticas de la vida educativa.

Con este premio se da cumplimiento al Acuerdo 273 de 2007 del Concejo de Bogotá, por medio del cual se establecen estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital, y particularmente, los estímulos para docentes y directivos docentes.

Para inscripciones y más información, escriba a: idep@idep.edu.co, o comuníquese en los teléfonos: 3155725, 3241263, 3241000, extensiones 9012/9011/9010. También puede escribir a Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Avenida El Dorado No. 66-63, piso 3°, Bogotá, D. C. ●



Herramienta para investigar y comunicar

La comunidad virtual es una de las herramientas más poderosas para el desarrollo de la investigación, desde el punto de vista del trabajo en equipo. ¿Qué son? ¿Cuáles son sus principales características?

Comunidad virtual es un grupo de personas que usan la telemática para intercambiar información específica de manera rápida y jerarquizada.

El elemento fundamental de las comunidades virtuales consiste en una red de intercambio de información (formal e informal) por la que corre el flujo de información. Esta red se apoya en recursos variados, como foros de discusión, páginas web, revistas electrónicas, documentos, zonas de trabajo común, chats y tablón de anuncios.

Algunas comunidades se basan en una lista de distribución por medio de la cual los usuarios comparten experiencias e información sobre una temática de interés común. Los usuarios pueden acceder al archivo de estos mensajes siempre que estén suscritos a la lista. Estas comunidades ofrecen enlaces a sitios web de interés y a documentos relacionados con la investigación o temática específica.

Las comunidades virtuales propiamente dichas son entornos basados en web que además de utilizar listas de distribución ofrecen otros servicios que se van creando en función de las necesidades de cada comunidad, y que varían de unas comunidades a otras.

Algunas de las características fundamentales de las Comunidades son:

Accesibilidad, que define las posibilidades de intercomunicación, y donde no es suficiente con la simple disponibilidad tecnológica.

Cultura para la participación, colaboración, diversidad y compartir elementos que condicionan la calidad de la vida de comunidad.

Destrezas disponibles entre los miembros, como destrezas comunicativas, gestión de la información y destrezas de procesamiento. En la sociedad de la información una faceta clave es la capacidad de información de los ciudadanos.

Contenido relevante. El contenido, al depender fundamentalmente de las aportaciones de miembros de la comunidad, está relacionado con los aspectos indicados como factores de calidad de las comunidades.

Convocatoria a maestros para Financiación de investigaciones en educación y pedagogía

IDEP y Colciencias acordaron un convenio para apoyar la investigación en educación y pedagogía. Una de las actividades definidas en este convenio es la financiación de proyectos de investigación.

Con este fin, las dos entidades convocan a grupos de investigación en alianza con equipos de maestros de instituciones educativas públicas o privadas de educación preescolar, básica y media de Bogotá, para participar en la convocatoria distrital para la presentación de proyectos de Investigación en educación y pedagogía.

Las líneas temáticas que serán tenidas en cuenta son las concernientes a "Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación"; "Pedagogías para la construcción del sentido de lo público en y desde la escuela"; y "Currículo y transformación pedagógica".

Objetivos específicos

Como metas puntuales, esta Convocatoria tiene el objeto de fortalecer vínculos académicos e investigativos entre las entidades que apoyan y fomentan la investigación y la producción de conocimiento, como Colciencias, IDEP, universidades, institutos, grupos de investigación y colegios en torno a las problemáticas de la escuela; además de crear alianzas entre grupos reconocidos por Colciencias y equipos de maestros de instituciones educativas interesados en desarrollar proyectos de investigación para fortalecer el trabajo cooperativo, la formación investigativa y el aprendizaje entre pares.

Por otra parte, el interés se centra en la construcción de nuevo conocimiento sobre el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, la formación para la construcción del sentido de lo

público en y desde la escuela, el currículo y la transformación pedagógica; y el fomento de la formación y el espíritu investigativo de los maestros y maestras.

¿Quiénes pueden participar?

Grupos de investigación reconocidos por Colciencias, en alianza con equipos de maestros de instituciones educativas públicas o privadas de educación preescolar, básica y media de Bogotá, abordando los siguientes temas:

- **Educación, pedagogía y tecnologías de la información y la comunicación:** Los proyectos presentados en esta categoría deben orientarse y regirse por esta pregunta: ¿Qué transformaciones y desarrollos significativos en la enseñanza y en los aprendizajes pueden producirse en la escuela mediante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación?
- **Pedagogías para la construcción del sentido de lo público y de las relaciones solidarias en la escuela:** Los proyectos presentados en esta categoría deben orientarse y regirse por esta pregunta: ¿Cómo se producen experiencias y prácticas pedagógicas que promuevan la construcción del sentido de lo público en y desde la escuela?
- **Currículo y transformación pedagógica:** Los proyectos presentados en esta categoría deben orientarse y regirse por esta pregunta: ¿Cómo los proyectos interdisciplinarios de transformación curricular producen mejoramientos en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes?

Requisitos generales

- 1) Diligenciar el formato para la presentación de proyectos de investigación IDEP-Colciencias 2007, disponible en: www.idep.edu.co o en www.colciencias.gov.co/convocatorias.
- 2) Remitir a IDEP dos copias impresas del proyecto y una copia en medio magnético, junto con la documentación solicitada, a nombre de "Convocatoria para el apoyo de proyectos de investigación en educación y pedagogía, año 2007".
- 3) El proyecto de investigación presentado debe circunscribirse a las preguntas de

investigación propuestas en la Convocatoria y ser planteado únicamente por un grupo de investigación reconocido por Colciencias en asocio con un equipo de maestros de educación preescolar, básica y/o media de Bogotá.

- 4) Acompañar el proyecto de investigación con una carta de aval institucional emitida por la entidad ejecutora a la que pertenece el grupo de investigación reconocido; entidad que tendrá a su cargo la ejecución de los recursos.
- 5) Certificar la contrapartida en dinero o en especie por parte de la entidad responsable de la ejecución presupuestal, que debe corresponder mínimo a 30% del valor total financiado por IDEP. Sólo se reconocerá hasta 15% del monto financiado por el IDEP para la compra de equipos.
- 6) Los proyectos tendrán como duración máxima para su ejecución catorce meses, y tres meses para la liquidación del contrato.
- 7) Los maestros y maestras de los colegios participantes en los proyectos presentarán una carta de compromiso y apoyo a la investigación, comunicación que debe firmar el rector.

Cronograma

- Apertura de la convocatoria: agosto 23
- Cierre de la convocatoria: septiembre 24
- Verificación de requisitos de la convocatoria: septiembre 25 al 28
- Evaluación de proyectos por pares evaluadores: octubre 1° al 19
- Selección de proyectos por parte del comité técnico: octubre 24 al 26
- Publicación de resultados: noviembre 2
- Contrataciones y desembolsos: noviembre y diciembre
- Primer encuentro con grupos de Investigación: Primera semana de diciembre.



- 5) Un mismo grupo de investigación reconocido por Colciencias no podrá presentar más de una propuesta de investigación.

En el presupuesto, tenga en cuenta

Las contrapartidas provenientes de la institución proponente deben sumar como mínimo 30% del valor financiado por IDEP. Se entiende como contrapartida los aportes en dinero y en especie que dedica la entidad ejecutora. La contrapartida tiene como objeto comprometer a la institución solicitante con el buen desarrollo de la investigación y asegurar la continuidad y la estabilidad del grupo investigador.

Con cargo a recursos de IDEP sólo se financiarán: personal, profesionales investigadores y/o profesionales expertos nacionales e internacionales definidos como participantes en el proyecto y operarios o técnicos requeridos en el mismo. No se financiarán honorarios o bonificaciones especiales a personal de nómina de universidades públicas o privadas.

La financiación para compra de equipos nuevos deberá estar sustentada en la estricta necesidad de los mismos para el desarrollo de la investigación. La compra de equipos sólo cubrirá 15% del monto total financiado por IDEP.

Es importante que los investigadores verifiquen si el equipo requerido está disponible en otra dependencia o en otra institución de la que pueda ser solicitado en préstamo, arrendamiento o como prestación de servicios técnicos.

Las cotizaciones de los equipos deberán estar disponibles para consulta de IDEP.

Para información adicional, por favor, comuníquese a los teléfonos: 3155752 o 3241000 a las extensiones 9014/9007; o consulte (www.idep.edu.co o www.colciencias.gov.co/convocatorias)

Mandalas y geometría

● Licenciada Julia Bernal. Colegio San Martín de Porres

Compartimos con nuestros lectores esta propuesta novedosa que mezcla la geometría y el arte. Esta labor se ha desarrollado desde hace cinco años.

Los mandalas son diagramas simbólicos que han sido parte de la identidad pictórica de muchas culturas; por ejemplo, el calendario azteca o el símbolo oriental ying-yang, son mandalas bien conocidos.

Los mandalas son cosmogramas, pues representan el microcosmos –el ser– y el macrocosmos –el universo–. Generalmente son círculos concéntricos y polígonos regulares en cuyas intersecciones se forman hermosas figuras calidoscópicas. Los mandalas son imágenes para contemplar. Según el psicoanalista suizo Carl Jung –el famoso colega de Freud–, “Los mandalas representan la mente y sus estados conscientes e inconscientes y son arquetipos que se encuentran firmemente anclados en el subconsciente colectivo”.



En psicología, estas obras de arte simbolizan estados y experiencias, componen la totalidad del ser y su universo. Espiritualmente están considerados como centro de energía, equilibrio y purificación que ayuda a transformar el cuerpo y la mente. En la meditación, son focos de observación y concentración que actúan como

estímulos visuales, que junto con los mantras (sonidos), los mudras (gestos), los aromas (olfato) y las asanas (posiciones), llevan al practicante a encontrar, sin desvío mental, la esencia de su búsqueda.

En geometría, los mandalas son redes medibles, exactas. Son composiciones de figuras enlazadas alrededor de un punto –que es su centro–, sobre el plano cartesiano, que también abarca la psiquis y su revelación. Se fragmentan en circunferencias concéntricas a distancias definidas, que definen los estadios y estados mentales, y por polígonos regulares, que expresan significados personales, temporales o espaciales, de cuya integración brotan nuevas formas, el universo y su significado, donde rige la simetría perfecta.

Dibujar mandalas desde la primera infancia y durante toda la vida, es una tarea que desarrolla creatividad y estimula la autoformación. Reúne elementos de la historia, la geografía, el arte y la filosofía; hace necesarios el uso de instrumentos como regla, escuadra, transportador, compás; y retoma los conceptos de punto, línea, ángulo, figuras planas, medida de ángulos, de segmentos, secante, tangente, diámetro y radio. Ilustra relaciones como la semejanza entre triángulos, punto medio, bisectriz, altura, mediatriz y mediana; y muestra trazos secuenciales para encontrar figuras de una misma familia, por ejemplo el triángulo, el hexágono y el dodecágono.

A medida que se avanza en la construcción de mandalas se estudian otras formas geométricas olvidadas, que forman parte de la geometría sagrada o geometría de la naturaleza, formas que se encuentran en todas partes, sin que haya intervenido la mano del hombre en su construcción, como lo estudió exhaustivamente Leonardo da Vinci.

Los mandalas como ruedas del conocimiento, dan valor a cada elemento que los conforma. Por ejemplo, el triángulo equilátero representa por su posición y detalle de construcción los cuatro elementos básicos de la naturaleza; mientras que los colores identifican estados: el blanco representa la tranquilidad; el rojo la seguridad y la alegría; el verde la prosperidad; la renovación, el progreso y la libertad el azul; y el amarillo la esperanza y la motivación.

Estos son sólo algunos de los componentes con significados tiempo-espaciales que poseen los mandalas.

Concurso Distrital de Ensayo Pedagógico Cincuenta Años ADE

● Pedro Pablo Rojas. Director CEIS-ADE

El Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación Distrital de Educadores, CEID-ADE, convoca a docentes y directivos docentes afiliados a la Asociación Distrital de Educadores a participar en el Concurso Distrital de Ensayo Pedagógico Cincuenta Años ADE, que cuenta con la colaboración del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y la Cooperativa Editorial Magisterio.

El pasado 17 de junio se cumplieron 50 años de actividades de la Fundación de la Asociación Distrital de Educadores, ADE, organización que ha sido punto de referencia del magisterio colombiano en la lucha por la defensa de la educación pública, la cultura nacional, la pedagogía y los derechos de los docentes.

La ADE ha llevado su acción más allá de las fronteras magisteriales, extendiéndola a la comunidad estudiantil y de padres de familia, sirviendo de puente hacia las reivindicaciones de otros sectores populares; desempeños visibles en las contiendas sociales más amplias que han tenido lugar en la capital del país.

De ninguno de los asuntos atinentes a la educación y al pensamiento pedagógico ha estado ausente la ADE; sin desconocer las naturales diferencias ideológicas y filosóficas en el gremio y en el campo educativo y pedagógico, antes bien, aprovechándolas como motor del desarrollo intelectual, ADE ha desarrollado debates, análisis y propuestas alrededor de la educación pública y de su calidad, de la reivindicación del sentido democrático y transformador de la educación, de la legislación educativa y la institución escolar y el desarrollo de prácticas pedagógicas.



► **Fotografía 1.** La ADE se ha preocupado por vincular a los docentes con las actividades relacionadas con la escritura. En la gráfica, los asistentes al encuentro con la escritora colombiana Laura Restrepo.
Fotografía 2. La defensa de los derechos educativos ha sido preocupación permanente de la ADE. La fotografía registra un aspecto del Foro Distrital en defensa de la Educación pública, efectuado en 2003.

ADE es un punto de referencia obligado en el quehacer educativo, pues desde su fundación se ha preocupado de los asuntos esenciales en la educación nacional y capitalina. En su momento, levantó las banderas en contra de las pretensiones de instrumentalizar y restringir a los maestros a la administración de currículos.

Objetivos del Concurso

- Exaltar la historia y el papel de la ADE, tanto de sus bases como de su dirigencia, en el desenvolvimiento de la educación, la pedagogía y la cultura nacional, con miras a fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso gremial y político.
- Motivar la participación amplia del magisterio en las labores de elevación cultural e intelectual del gremio docente, preocupación connatural de la profesión.

Premiación

- Primer premio: \$ 5.000.000 y publicación del ensayo
- Segundo premio: \$ 3.000.000 y publicación del ensayo
- Tercer premio: \$ 2.000.000 y publicación del ensayo
- Premios cuarto, quinto y sexto: Publicación del ensayo

Cronograma

- Presentación, apertura y cierre de la convocatoria: mayo 1°
- Recepción de ensayos: diciembre 20
- Lectura y selección por el jurado: diciembre 20 a febrero 15 de 2008
- Premiación: marzo 2008

- c. Incentivar la investigación y la producción intelectual de maestros, maestras, directivos docentes y demás trabajadores de la educación, ahondando en los diversos componentes de la realidad y el pensamiento educativos.
- d. Avanzar en la conquista del reconocimiento integral de maestros y maestras en la sociedad, la comunidad educativa y la misma escuela, haciendo visible la dignidad de la profesión docente y su liderazgo social e intelectual.
- e. Dar impulso al Movimiento Pedagógico, que ha cumplido 25 años, contribuyendo a desentrañar las tendencias de la educación y la pedagogía en medio de las políticas neoliberales y las manifestaciones epistemológicas, pedagógicas y culturales que las acompañan.

Características del ensayo

Los concursantes pueden abordar las siguientes temáticas:

- Lo referente a la situación, los problemas, las políticas, las perspectivas de desarrollo y demás aspectos de la educación actual en Colombia, en sus contextos social, político, histórico, cultural y filosófico;
- La reflexión pedagógica, dando cuenta de sus vertientes, en relación con la vida escolar y su cotidianidad, sus problemas, sus posibilidades de transformación, sus relaciones humanas, sus relaciones con el conocimiento, la transformación curricular, la enseñanza de las disciplinas y los proyectos transversales.

- El papel, el discurrir y los retos de los maestros y maestras en la sociedad de hoy, su autonomía y la dignidad de la profesión docente.
- La identificación y posibilidades de la memoria del Movimiento Pedagógico, las historias institucionales, de maestros y de comunidades educativas.

Características técnicas y formales

El ensayo puede tener una extensión entre 25 y 40 páginas tamaño carta, a doble espacio, teniendo en la cuenta las normas Icontec.

Los concursantes presentarán su ensayo en dos CD ROM y dos copias impresas.

Las copias en papel y los CD ROM se remitirán con pseudónimo a: Concurso Distrital de Ensayo Pedagógico *Cincuenta años ADE*, y en sobre sellado, aparte, se adjuntarán los datos completos del autor o autora, dirigido a la calle 25 A No. 31-30, Bogotá D. C.: Asociación Distrital de Educadores, ADE.

Pueden participar todos los docentes, orientadores, supervisores y directivos docentes, sin distinción de género, que estén afiliados a la Asociación Distrital de Educadores, ADE.

La participación es individual y los ensayos deben ser inéditos y no deben haber participado en otro concurso.

La publicación de los ensayos premiados se hará en edición colectiva y será difundida en el territorio nacional.

La valoración de los trabajos por parte del jurado tendrá en cuenta el contenido y la elaboración formal, su pertinencia y aportes a las necesidades que plantea la realidad de la educación y el pensamiento pedagógico. ●

La investigación construye conocimiento

● Ruth A. Cortés Salcedo

La investigación educativa como posibilitadora de construcción de conocimiento se convierte en instrumento para develar el mundo complejo de la escuela. La investigación como base de la enseñanza y de la formación permite al docente, desde la reflexión crítica, la construcción de saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría y práctica. Sin embargo, como bien lo ha señalado el profesor Porlán, sólo una reflexión que incorpore la crítica ideológica, citando a Carr y Kemmis, puede revelar a los profesores "como sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas".

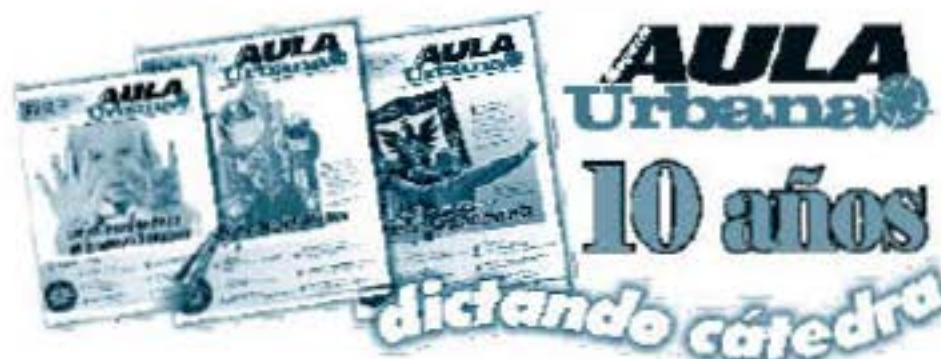
El ejercicio investigativo asumido desde teorías críticas puede dirigir procesos reales de transformación no sólo de las prácticas pedagógicas sino de las prácticas sociales inmersas en la Escuela, favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social.

La investigación educativa es concebida desde el IDEP como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo, en tanto se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica.

La problematización que hace el docente de su quehacer de manera sistemática y crítica, en búsqueda de explicaciones o interpretaciones del mismo, ha permitido la cualificación de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio.

Desde este convencimiento el Instituto ha decidido apostarle a la configuración del maestro como intelectual y como investigador, financiando proyectos de investigación en el aula por considerar que la investigación que desarrolla el maestro en su quehacer diario y desde su cotidianidad educativa requiere de una mayor atención en la actualidad.

Tomado de Biblioteca Virtual *biadigital*, Biblioteca Luis Ángel Arango, edición digital de *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*.





La investigación debe ser una vivencia docente cotidiana

● Textos y fotografías: Henry Sánchez. Editor Aula Urbana

Invitados



Deysi Montes Hernández es profesora desde hace siete años del área de ciencias sociales en el Colegio Distrital La Belleza Los Libertadores, en la localidad de San Cristóbal sur.

En esta institución desde hace más de una década se viene desarrollando una experiencia pedagógica de innovación, donde maestros y estudiantes, desde grado cero hasta undécimo, pretenden aprender y enseñar a partir del trabajo del área como estrategia pedagógica y como alternativa de formación.

Benjamín Valderrama es docente desde hace cinco años, y enseña matemáticas en el Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, en la localidad de Usme, y trabaja en un proyecto que busca establecer nuevas metodologías para que los estudiantes aprendan a resolver ecuaciones y las apliquen en su cotidianidad, lo que facilita la comprensión de las matemáticas.



Willar Rodríguez es profesor en el Colegio Paraíso Mirador, en la Ciudad Bolívar. Trabaja en una propuesta de reciclaje denominada *Reciclando ando*, una propuesta ecoempresarial que busca mejorar las condiciones de vida de los chicos. El Paraíso Mirador –un colegio de frontera– cuenta con el mayor índice de desplazamiento forzoso en la Capital. El proyecto va desde preescolar a undécimo y utiliza estrategias de comunicación.

Gary Gari Muriel es maestro de artes plásticas y hace parte de la plantilla de docentes del Colegio Julio Garavito Armero, nombre del genio colombiano de la mecánica celeste cuya imagen aparece en los billetes de 20 mil. Gary trabaja desde hace dos años en un proyecto de cambio de currículo con perspectiva de género, y en procesos de expresión bidimensional, que incluye técnicas de dibujo, pintura, grabado, *collage* y modelado.



Deysi, Benjamín, Gary y Willar son cuatro maestros que al interrogarse acerca de la docencia encontraron en la investigación el camino hacia una enseñanza dinámica, que cuestiona los métodos tradicionales y revalúa permanentemente enfoques y temáticas.

¿Trabajar desde la docencia en actividades investigativas ha transformado y enriquecido su panorama personal? ¿Ha enriquecido la investigación sus capacidades reflexivas y creativas para abordar el universo escolar?

Así es –afirma el profesor Benjamín Valderrama– al investigar, buscamos crear nuevos métodos y no limitar la enseñanza a trasladar lo que está en los libros, lo que convierte al alumno en una especie de entidad bancaria donde hacemos consignaciones de conocimientos.

La investigación aporta la motivación para buscar métodos diferentes a los existentes en la pedagogía tradicional, a lo que hallamos

en los manuales básicos; entonces, necesariamente, tenemos que buscar la forma de que el muchacho acceda al conocimiento de manera sencilla, y a establecer una segunda fase, donde el alumno pone dicho conocimiento en práctica, ya que este es el objetivo final de la enseñanza.

Una de mis búsquedas investigativas –comenta Gary Gari Muriel¹–, apunta a lograr una ruptura en cuanto a las temáticas, porque, usualmente, en el área de artes plásticas se trabajan temáticas cerradas, propias de cada una de las áreas, como es el caso de la danza, la música o la pintura. Abordar temáticas de género ha implicado una ruptura al interior, que permite enfrentarnos a nuevos retos, pues es en torno a estas temáticas institucionales que nos formamos en la universidad.

Posteriormente, en un seminario de la maestría que estudiaba en ese momento, encontré el camino de las temáticas de género, que ha implicado para mí un proceso de reflexión al interior del área, pero sobre todo, hacia mis semejantes.

A veces, ese tipo de ruptura es complejo de manejar, y los estudiantes, al principio, no entendían la relación entre las nuevas temáticas descubiertas desde la investigación y lo que veníamos trabajando.

Finalmente, uno muestra cómo lo expresivo se convierte en espacio para generar reflexión en torno a cualquier aspecto vital, tanto personal como colectivo. Posteriormente, cuando los estudiantes comprenden que el trabajo desarrollado involucra sus vivencias como jóvenes, vemos que lo investigado se convierte en temáticas atractivas para ellos.

Trascender el trabajo de aula –señala Willar Rodríguez– sensibiliza, hace al maestro más humano. En mi caso, trabajo con niños de tercero y jóvenes de noveno a once grado, con la colaboración de la profesora Shirley Cárdenas, del Colegio Paraíso Mirador. Estos jóvenes y niños en gran mayoría experimentan condiciones dramáticas, al punto que muchos de ellos tienen que ganarse la vida combinando el trabajo con el estudio. La investigación –por medio de motivaciones empresariales– me ha permitido

¹ No es una gaffe; el padre de nuestro invitado es de apellido Gari, con I latina, y en un gesto de conclusión, hizo dar a su hijo el nombre de pila Gary (Nota del editor).

encontrar para ellos un espacio de felicidad en el aula, gracias a un proyecto de reciclaje con enfoque empresarial.

Allí creamos un personaje que llamamos Reciclín, cuya personalidad han construido los niños y los jóvenes con sus aportes. De este modo, vamos cimentando un mundo mucho mejor en medio de una comunidad muy difícil. Es como abrir una puerta hacia la felicidad de afrontar la sociedad de manera diferente, eliminando el resentimiento que guardan en sus corazones y que es originado por las duras circunstancias. Gracias a este enfoque aprenden a ver el mundo de otra manera y a respetar su entorno, porque, de hecho, los estudiantes participantes en el proyecto han transformado su propio espacio en la escuela, utilizando la comunicación, el mito y la leyenda.

ción en temas de investigación docente. Actualmente, trabajo en un proyecto de investigación pedagógica donde los maestros y los estudiantes hacen investigación desde grado cero hasta grado once. Llegar allí, a este colegio, me proporcionó las bases para empezar a ver la investigación como la forma diferente de abordar el ejercicio de la enseñanza.

Mi motivación para investigar –cuenta Gary– fue la percepción de una problemática muy sentida, como son los conflictos entre los jóvenes, y en especial, los conflictos entre los géneros. Noté que algunas chicas confrontaban no sólo a sus compañeros sino al resto de la comunidad escolar, y que esto sucedía porque había una actitud de cambios en los comportamientos que no se estaba asumiendo claramente, y que tendía a emular posiciones y actitudes de los mucha-

mientas necesarias para desarrollar la temática deseada, entonces buscas cómo encontrar una nueva estrategia. Ahí mejoras tu desempeño y encuentras compañeros o pares académicos que comentan tus descubrimientos o te comparten experiencias, lo que hace que te enriquezcas como docente.

Pienso que de ahí parte la actitud investigativa, de no quedarse quieto y estar siempre al tanto de los cambios. Si todos los profesores pusiéramos ese granito de arena, llegar a las clases y no quedarnos estáticos en lo que enseñamos, la educación cambiaría de manera real.

Cada vez que se investiga se descubre un problema, pero, también se descubren nuevas soluciones; al descubrirlas estamos generando en los estudiantes elementos vitales, elementos que aplicarán en sus vidas cuando ya no estén en las aulas. Si nos quedamos quietos, lo que no se haga ahora no se hará más adelante.

Actitud investigadora que transforma la escuela... Si Willar recibiera la consabida varita mágica, ¿qué cambiaría en la rutina de trabajo en el aula?

Cambiaría tanto tablero, buscaría cómo trabajar más elementos de contacto con el estudiante, donde el profesor no tuviera que estar allá, al frente de la clase, sino que estuviera al lado del pupitre, mirando lo que el chico está realizando, y que el chico te retroalimente. Creo que la tiranía del tablero ha afectado negativamente la enseñanza. ¿Qué pasaría con muchos maestros si llegaran un día a la escuela y encontraran que no hay tablero? Seguramente pondrían el grito en el cielo. Eliminar esa estrategia de enseñanza nos obligaría a buscar otras estrategias metodológicas y a tomar en serio el cuento de la educación.

... con la ventaja de que la ausencia de tablero disminuiría la incidencia del enfisema pulmonar como enfermedad profesional en el educador.

Si a mí también me dieran la varita mágica –tercia Gary– cambiaría la actitud insular que asumen algunos maestros. Fue el intercambio con los pares y el acceso a la maestría lo que me motivó a incluir en mi trabajo aspectos investigativos distintos de las asignaturas como tales, ya que las articulaciones alientan otros tipos de procesos.

Para cambiar la escuela –anota Benjamín– sería necesario ir un paso más adelante de lo tradicional, cambiar los métodos con los que hemos estado enseñando y tener en cuenta los sentimientos y las perspectivas de los alumnos, que ellos aporten y digan qué quieren que se les enseñe, pues, en últimas, quienes van a utilizar los conocimientos son ellos.



▶ A la izquierda, Gary Muiel, al centro, Benjamín Valdemama, a la derecha, Deysi Montes Hernández, de espaldas, Willar Rodríguez Vitalobos.

Hablemos de la otra cara de la moneda: ¿hay conflicto entre la sobrecarga de trabajo que implica la investigación y las obligaciones particulares del docente investigador?

Más que conflicto –interviene Deysi Montes– hay tensión entre lo personal y lo profesional, pero la práctica investigativa enriquece la vida personal, pues son formas distintas de hacer las cosas; allí encontramos mucha riqueza humana al compartir con los chicos de otra manera, o en la oportunidad de encontrarse con los pares para compartir experiencias. Eso hace que la vida de uno cambie, que tenga otros matices, que sea más amplia, más universal, pero... eso sí, menos tranquila.

¿Qué los impulsó y decidió a dedicar tiempo al trabajo en investigación docente?

Tuve una experiencia muy bonita –rememora Deysi– al ingresar hace siete años en una institución como La Belleza, con tradi-

chos agresivos; de modo que empecé a preguntarme qué estaba generando la copia de estas actitudes agresivas.

No tenía claro cómo intervenir y tocar ese aspecto que no tenía nada que ver con las asignaturas y que la escuela generalmente deja de lado, como son los sentimientos. Coincidentalmente, al iniciar la maestría se abordó el tema de los conflictos de género, lo que me aportó ideas acerca de cómo podría orientar este trabajo. A partir de allí di el giro conceptual necesario para asumir temáticas diferentes a las de área.

En mi caso, –añade Willar– me llevó a la investigación el olfato, la percepción de lo que sucede en la escuela. La educación no es estática, es dinámica, tiene su propio movimiento constante. Para acercarte a la investigación, empiezas con procesos reflexivos propios, y de pronto, descubres que una metodología en particular no brinda las herra-

Un momento... ¿no debe existir cierta verticalidad en la selección de las temáticas?

En efecto –añade Benjamín– tanto el Ministerio como la Secretaría ejercen esa verticalidad, pero la cuestión estriba en que los muchachos ya no son un banco para consignar conocimientos, como fueron los estudiantes en el pasado; actualmente, ellos reflexionan y cuestionan la validez y utilidad de los conocimientos recibidos.

Debemos tener en cuenta que trabajamos con alumnos provenientes de sectores que tienen problemas de desplazamiento, que habitan entornos con toda clase de violencias y agresión; entonces, ellos ven al maestro como un amigo que les puede colaborar para superar los obstáculos que les presenta la vida.

Gary mencionó la insularidad del maestro; ¿hacer investigación los ha llevado a vencer esa insularidad, a tener mayor contacto con sus pares y a crear comunidades académicas?

Congeniamos con los compañeros –dice Benjamín– e identificamos intereses comunes para mejorar y trabajar internamente temáticas fundamentales, como, por ejemplo, la concierne a los PEIs.

A veces, el PEI sujeta al maestro a una línea específica, y cuando se comienza a cuestionarlo y a constatar la funcionalidad de cada una de las áreas, de las materias y de la manera como éstas se dictan, es donde inicia la ruptura con lo tradicional; en busca de esa ruptura rechaza la actitud de algunos docentes que mantienen “el librito debajo del brazo”, cuyo contenido estático transmiten con fidelidad... ¿desde hace veinte años?

En el caso particular de La Belleza –comenta Deysi– creamos un equipo interdisciplinario coordinado por el área de investigación. Muchos maestros tienen temor de abordar la investigación porque en ésta no aparece un plan de estudios con temática y contenidos definidos; situación que crea en el maestro incertidumbre y angustia. Para disminuir este impacto se creó un equipo interdisciplinario integrado por ocho docentes, que cuenta con espacios de reunión permanentes. El equipo organiza intercambios, seminarios y encuentros que analizan situaciones concretas y ofrecen soluciones estratégicas específicas.

Por otra parte, gracias al apoyo de IDEP, logramos que 26 profesores hicieran un diplomado en investigación con énfasis en sistematización; el resultado es un libro que narra la experiencia.

Creo que el trabajo de investigación amplía muchísimo el horizonte profesional y ayuda a entender la enorme importancia del trabajo en equipo. El trabajo investigativo de



cada maestro puede ser maravilloso, pero pierde peso si se trata de una experiencia aislada. El intercambio con los otros induce a la reflexión, y es aquí donde encontramos la validez de creaciones como Redacadémica.

¿Qué recomendaciones harían a la dirigencia educativa para que los proyectos de investigación sean más frecuentes y tengan más apoyo?

Es muy importante –indica Deysi– apoyar la formación del docente, y que ésta llegue a todas las instituciones, para que todos los maestros accedamos a capacitación en investigación.

Otro aspecto importante es la motivación, fundamental a la hora de incentivar los procesos investigativos. Tampoco debemos olvidar la importancia de construir comunidades académicas, sin importar si éstas, en principio, están conformadas sólo por unos cuantos profesores.



Gary:

Cuando los estudiantes comprenden que el trabajo involucra sus vivencias, lo investigado se convierte en temáticas atractivas para ellos.

Daisy:

He notado que las herramientas que proporciona la investigación disminuyen los niveles de agresividad escolar.

Hay que instituir –afirma Benjamín– estímulos económicos; por otra parte, se debe trabajar en eliminar al interior de las instituciones los celos entre los docentes, pues si un maestro decide capacitarse y recibe de la administración del colegio permisos extras para ausentarse del aula, se percibe cierto malestar en los demás profesores.

Me atrevo a afirmar –observa Deysi– que el maestro investigador tiene una valentía enorme, pues por lo general no cuenta ni con los permisos de trabajo, el dinero o los

Benjamín:

La motivación es fundamental a la hora de incentivar los procesos investigativos.



espacios de reunión necesarios; entonces, “rebusca” lugares de encuentro y efectúa sus reuniones en la jornada contraria, todo esto en detrimento de su calidad de vida.

Pero, también estoy convencida de que los maestros estamos en deuda, pues con nuestro trabajo y producción no hemos sido capaces de sintetizar una propuesta que estimule la creación de una política pública que

resalte la trascendencia de la investigación como algo que tiene que convertirse en cotidiano en la escuela, pues ésta debe dejar de ser un espacio donde se reproduce la información, pero no el conocimiento.

Pero toda la culpa no es del maestro, también es cierto que hay ambigüedad en los términos en que la Administración visualiza el trabajo investigativo: en el Plan sectorial proyectado por la SED es reiterativa la invitación al docente para que asuma el ejercicio de la investigación, ¿cierto?; pero, lo que constatamos es que los espacios de encuentro no son suficientemente promocionados, o que las oportunidades de capacitación y de acceso a la investigación son adjudicadas a unos cuantos círculos, y que son accesibles sólo a cierta élite.

Otro elemento perturbador es el desconocimiento, y en ocasiones, menosprecio del trabajo de los colegas investigadores, pues se atribuye el estatus de investigador únicamente a aquel cuyo nombre aparece en las cubiertas de varios libros, o a aquel que ocupa un cargo administrativo destacado. Entre los maestros tenemos muchos problemas de reconocimiento.



Willar:

Al investigar, buscamos crear nuevos métodos y no limitar la enseñanza a trasladar lo que está en los libros.

Sin embargo, el trabajo en investigación implica hacer cosas diferentes, gratas y satisfactorias; los muchachos comienzan a tener una mirada diferente para ver su entorno, incluso para relacionarse con los demás. He notado que las herramientas que proporciona la investigación disminuyen los niveles de agresividad escolar.

La agresividad, ese cáncer nacional, ¿puede atacarse desde la escuela con herramientas proporcionadas por la investigación docente?

Así es —responde Deysi—, en La Belleza lo hacíamos por medio de una experiencia denominada “centros de interés”, que ya no se ejecuta debido a reorganizaciones administrativas. Partíamos de actividades de intereses de los chicos, que incluyeran encuentros entre alumnos de los grados cero hasta duodécimo. Los chicos planteaban la actividad y organizaban el espacio, —claro, bajo la orientación de un maestro—; y este compartir e intercambiar disminuía los niveles de agresividad, porque es un instante donde los alumnos se reconocen unos a otros en un espacio diferente al aula. Si organizábamos salidas al parque Entre Nubes, los mayores tendían a cuidar de los pequeños, protegiéndolos para evitar caídas u otro tipo de accidentes. Como resultado, constatamos que las actividades que desencadenan estas actitudes generan en la escuela un mejor ambiente, convivencia sana y democrática y promoción del diálogo.

¿Cuál es la respuesta del padre de familia hacia estas experiencias?

Pasa que —anota Willar—, muchos padres de familia perciben a los colegios como guarderías o “parqueaderos”, y desean con fervor que la jornada escolar se extienda hasta las seis de la tarde, sin importar en qué condiciones se encuentran sus hijos. Por ello, muchas veces la respuesta de los padres de familia es negativa. Reeducar a los padres es, en muchos casos, más difícil que educar a los hijos.

También quiero referirme a la agresividad en la escuela: uno se da cuenta que regaña a los niños que son agresivos, y lo único que logra es aislar y estigmatizar al agresor; es necesario investigar para encontrar salidas distintas a la represiva. Hice un ejercicio que consistía proponer a la clase el cambio de patadas por abrazos. Para ello, quien necesitara de un abrazo debía pasar al frente, y diez compañeros de aula nos encargaríamos de abrazarlo; en la primera oportunidad ningún estudiante pasó al frente; en la segunda, pasó un niño, y sin que mediara palabra comenzó a llorar, con los brazos exangües, caídos a los costados, en un gesto de dolor contenido: una niña se acercó y lo abrazó, y el niño respondió a este abrazo aferrándose a ella con desesperación. Sin que sepamos, muchos de nuestros alumnos llevan sobre sí grandes cargas de dolor y desamparo.

Entonces, uno comienza a disminuir los niveles de agresividad en la escuela a partir de experiencias propias de aula. A veces, la sobrecarga profesional impide un control adecuado de los niños, y optamos por “la [salida]

rápida”, que consiste en llamar al coordinador, hacer la observación, citar al padre de familia, estampar un par de firmas de compromiso... y los demás alumnos ya saben de qué va si se empeñan en alborotar. La elección de salidas rápidas hace que no abordemos directamente el problema, con el agravante de que lo que el chico haga en la escuela, lo hará posteriormente fuera de ésta.

Descubrí cómo afrontar —concluye Gary— de otro modo las actitudes agresivas al tomar lo expresivo para abordar otras temáticas. En una ocasión, creamos en la clase caricaturas elaboradas por los alumnos para graficar conceptos relacionados con cargas de valor.

El ejercicio comienza con la elaboración de un listado de aspectos positivos y negativos de los hombres y las mujeres. Luego, el grupo tabula los resultados y cada quien escoge el tema de su trabajo gráfico. Aparecen entonces imágenes que producen risa gracias a su formato caricaturesco, aunque conserven su contenido crítico y agresivo.

Aquí hace presencia lo simbólico, que transforma el golpe o la palabra ofensiva en un dibujo gracioso, y añadimos el uso del ingenio y la creatividad, que son necesarios para confeccionar el collage, cuyo uso salva el obstáculo de la frustración que al abordar lo gráfico está presente en preadolescentes y adolescentes, que generalmente desean hacer un trabajo muy elaborado, pero desconocen la técnica del dibujo.

De ahí la importancia de uso del collage, que sirve como modelo para hacer posteriormente la obra final. Al dibujar o pintar, el estudiante personaliza las selecciones hechas en la etapa de collage; si el collage contiene el color mimético de las fotos de las que se tomaron partes, este color aleatorio se transformará en el dibujo en un color personal, y de este modo la dimensión simbólica toma una fuerza impresionante.

Estoy escaneando los dibujos finales con el fin de crear una memoria que permita su análisis por un equipo interdisciplinario, lo cual seguramente arrojará respuestas desde las expresiones plásticas acerca de las actitudes comportamentales de los y las estudiantes. ●



Tejiendo con el cuerpo

Cuerpo, arte y expresión

◆ *Fredy González, coordinador PPPD, Normal Superior María Montessori*

El Programa de Formación Permanente de Docentes "Cuerpo, Arte y Expresión" se desarrolla con cincuenta maestros en ejercicio del Distrito Capital pertenecientes a la nómina de la escuela Normal Superior María Montessori, patrocinados por la SED y en convenio con el IDEP.

En el laberinto nuestros cuerpos/ son Ariadnas y Teseos/ allí son libres/ son dichosos si se dan a la fuga y al juego/ Navegan por los ires y venires de un arco iris/ que eterno nos dice que somos niños/ viajeros eternos de mundos imaginados/ de geografías posibles.

El programa es uno de los avances curriculares e investigativos adelantados por los maestros de la Escuela Normal. Desde el inicio, en el Programa se ha jugado con la metáfora del tejido hecho con varios cuerpos, que nos permite crear para pensarse, descubrirse y descubrir al otro: al niño y al joven que discurre en la escuela. Como tal, es una creación colectiva donde cada participante pone a disposición del tejido sus cualidades y destrezas.

El programa es un espacio que propicia la constitución del maestro como sujeto consciente de sus capacidades para reflexionar sobre su experiencia vital en la escuela. Para ello partimos de la tesis de que la escuela aborda otras dinámicas creativas si el maestro es abordado en su constitución como sujeto.

Otro presupuesto que se problematiza es cómo la escuela moderna ha cultivado y privilegiado la razón, la abstracción, los conceptos y la palabra en detrimento del cuerpo. En este contexto, el cuerpo ha sido constreñido, sujetado, dispuesto ortopédicamente para que el intelecto produzca.

Mente y cuerpo

En consecuencia, desde la expresión artística y el juego se apuesta por una formación universal que no contempla división entre mente y cuerpo. Por el contrario, esta nueva unidad acuña el concepto de cuerpo que, además, se aborda como una "presencia" expresiva y potencial que se "pone en escena" en piezas simbólicas y en intencionalidades creativas.

El arte y el juego abordan este nuevo concepto de cuerpo como elemento plástico en su poder expresivo, como instrumento polivalente de la acción, de creación; es el cuerpo que expresa, el cuerpo que piensa, el cuerpo que desea, el cuerpo que juega, el cuerpo que siente, el cuerpo que crea y que está en potencia de comunicar.

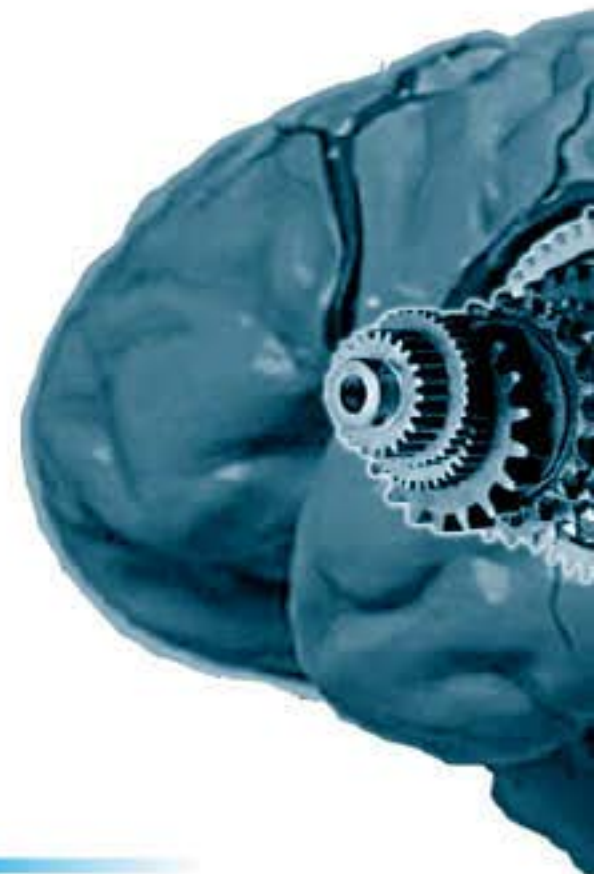
Es más, esta formación afronta el cuerpo como signo-símbolo en el contexto del espacio expresivo. En estas relaciones se ubica para obtener seguridad, ejercer el dominio, manifestar la potencia e impedir la manifestación de inseguridades, miedos, soledades, risas y tristezas que excluye la escuela.

La propuesta, en su componente investigativo, se plantea a partir de la indagación y la problematización de algunas prácticas cotidianas en la escuela. Para tal fin se han formulado las siguientes preguntas incidentes y provocadoras: ¿Cómo las vivencias (experiencias) han permitido construirme, preguntarme y ser yo? ¿Cómo las vivencias (experiencias) han afectado el ser y el hacer con los otros? ¿Qué conexiones es posible establecer entre las distintas experiencias en relación con la construcción de los sujetos que están en la escuela? ¿Cuál es el sentido del arte en la escuela? ¿Cómo el arte crea espacios potenciales para la constitución de sujetos? La naturaleza de la propuesta apunta a que los maestros encuentren la escuela como un laboratorio que permita crear, dándole lugar al cuerpo, desde lo cotidiano¹.

¹ A este respecto Winnicott plantea, desde sus postulados centrales, la necesidad de crear espacios, objetos y ambientes que se planteen como una zona del juego del niño: una zona intermedia de alivio: las artes, el juego, etc. La posibilidad de creación radica en generar las condiciones propicias para "sentirse seguro", tener la confianza de perderse en la creación de la "tercera zona" como lugar en donde es posible jugar articulando el mundo interno con el mundo externo y generar el espacio potencial que posibilita la creación de la cultura. Ese "lugar", cuyos rudimentos están en la simbólica que el niño construye con el "objeto transicional"; objeto que representa a la madre en ausencia. *Realidad y Juego*, Gedisa, Barcelona, 1971.

La escuela moderna ha privilegiado la razón, la abstracción, los conceptos y la palabra en detrimento del cuerpo. El cuerpo ha sido constreñido, sujetado, dispuesto ortopédicamente para que el intelecto, supuestamente, produzca.

De allí la postura pedagógica de plantear la creación de una escuela con sentido y un currículo que sea pertinente para lo singular y para su constitución como sujeto: una tercera zona puesta en escena en la ludoteca escolar y en otros espacios potenciales. Ésta se plantea como el espacio donde se otorga tiempo y lugar a experiencias culturales derivadas del juego y del arte, que implica un vivir creador y la constitución de sujetos. Este vivir creador, en tanto produce "algo" que es capaz de establecer nexos entre su mundo interior y el mundo exterior —la tercera zona, mundo creativo o espacio de transición—, es la resultante de la articulación de lo imaginario y lo real en una producción concreta que decanta y hace posible el nexo con la vida.





La escuela, entonces, se plantea como una madre nutricia, entendida como un ambiente potencial y posibilitador, por cuanto protege, sostiene, proyecta y acompaña. En ésta, el área de la experiencia cultural comienza en el juego, y entiende el jugar en tanto experiencia que dispone la tercera zona, fortaleciendo lo real y lo imaginario en una creación propia, individual o colectiva diferente a la existente en un lugar y tiempo virtual no dependiente del contexto real; y que convoca en los sujetos un profundo compromiso de acción o realización que no depende de los objetos sino de sus posibilidades de creación de nuevas realidades.

Esta postura convoca al campo total de la experiencia, incluyendo las artes, los mitos de la historia, la lenta marcha del pensamiento filosófico y los misterios de la matemática, del manejo del grupo y de la religión.

A este respecto, vale la pena mencionar que los sujetos no pueden ser creativos cuando están atrapados en sus propias compulsiones ocasionadas en su pasado o en su deber ser. Entonces, ¿cómo alentar a los maestros para que reflexionen e “intervengan” la escuela, en el sentido de potenciar la vida? ¿Es posible dar las herramientas al maestro para crear “ambientes” que alienten la pasión, el deseo y la esperanza?

Se trata de proponer una gama de espacios y tiempos para la constitución de la “tercera zona” a partir de los espacios potenciales enunciados arriba. Esto supone un direccionamiento pedagógico en aras del diseño de espacios con este propósito. Se trata de orientar acciones de forma intencional que convoquen el deseo y los intereses en la interacción cotidiana.

El componente creativo implica lo reflexivo que permite al maestro experimentar sobre la importancia que, para nuestro caso, tienen el juego-arte. En este sentido, el camino en donde el maestro le apuesta y juega “a ser creador”, es mayúsculo: sólo conocemos un camino cuando nos hemos atrevido a recorrerlo. El maestro, que se ha dejado afectar por el arte-juego, encuentra sentido en la creación de la tercera zona en tanto identifica otros posibles y múltiples caminos: son tramas que se tejen bifurcándose y deviniendo en otras formas. Para tal fin, igual que Dédalo, el fabricante de juegos, simulacros y estrategias, pero, también, al modo de los arquitectos que crean ambientes, el maestro ha de ser flexible para seguir hilos y tejerlos dándole nuevas formas.

De otra parte, las maneras de abordar el conocimiento, desde el surgimiento de la escuela, dejaron de lado la experiencia como aquella manera de ser sensible frente al sa-

ber². En la escuela aún prevalecen las formas de transmisión donde todo se dirige a la disposición intelectual de la mente para “conocer”. No se aborda el cuerpo sujeto como el eje vital y potencial del ser humano con el cual percibe, siente, actúa y expresa el mundo. De allí la necesidad de posicionar el cuerpo deseante por medio del cual el sujeto se constituye. Este es el punto de partida, que si se logra tejer y tramar por acuerdo colectivo, se transforma en dispositivo potente. No basta que la invitación venga de afuera, es indispensable que el reto se convierta en imaginación, y éste, a su vez, en deseo. Deseo pulsional, deseo que potencia la idea.

Con lo anterior, el concepto de experiencia reflexiva anuda la relación mente-cuerpo en el contexto de la escuela, entendida ésta como la que está convocada por el deseo de hacer. Así pues, el deseo emerge cuando el sujeto encuentra sentido a lo que hace, a lo que proyecta, a lo que piensa y siente. Por tanto, es necesario reiterar la necesidad de crear espacios potenciales que permitan ser, desear, vivir, experimentar hilar y tejer con todo el cuerpo. ●



La golosa como representación simbólica del arte como un camino para jugar, investigar, crear y transformar, es un sendero para la imaginación y el ensueño del niño y el maestro. El concepto es elaboración del colectivo docente que participa en el PFPD; el diseño e ilustración son de Aida González Laverte, profesora de artes plásticas en la Escuela Normal.

2 Tales son los rasgos generales, según Dewey, de una experiencia reflexiva: Se presentan, 1) perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado; 2) una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias; 3) una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos; 4) una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos; 5) apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis. La extensión, pretensión y precisión de las etapas tercera y cuarta son las que distinguen una experiencia reflexiva característica de la realizada en un plano de ensayo y error. *Democracia y Educación*, Editorial Morata, 2004, p. 133.



Observatorio de política pública: primeros resultados

Creado para visibilizar los niveles de apropiación de la política pública educativa del Plan Sectorial de Educación "Bogotá: una Gran Escuela" a partir de la observación en campo de algunos proyectos específicos, el Observatorio presentó un balance preliminar de sus labores.

Lo que produce la mirada es pensamiento y si el pensamiento es desplazamiento, entonces la mirada es un desplazamiento: lo que era evidente deja de serlo, lo que se imponía como una verdad deja de ser, lo que siempre se había creído como realidad pasa a ser una manera de mirar las cosas. Una nueva mirada hace aparecer otro panorama, aparece en el horizonte otra realidad, que está allí, siempre ha estado allí, pero no era visible para cierta manera de pensar¹.

El trabajo de observación se centra en cuatro proyectos correspondientes a la ejecución de algunas líneas de política, como los comedores escolares, presupuestos con participación, programas de formación permanente de docentes y cátedra de derechos humanos.

Las actividades iniciaron con la convocatoria a maestros en diciembre de 2006 y la invitación al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, CIUP, para acompañar el desarrollo del proyecto con la incorporación de un grupo de estudiantes del programa Semillero de Investigación.

El equipo de trabajo está constituido por un grupo de cuarenta maestros y maestras en ejercicio pertenecientes a colegios públicos del Distrito, apoyados por diecisiete estudiantes, maestros en formación en la Universidad Pedagógica Nacional, para un total de cincuenta y siete observadores dedicados a investigar el desarrollo de las políticas públicas en educación.

En cuanto a su organización, el Observatorio ha apostado a la conformación de seis grupos interlocales, es decir, equipos de maestros, maestras y estudiantes que efectúan el trabajo de observación por grupos de localidades. Con ello se espera garantizar la mirada detenida a cada uno de los proyectos y la recopilación, análisis, divulgación y circulación de la información de manera ágil y sistemática. Por ello se sugirió que cada grupo se dividiera en subgrupos dedicados a la observación de cada programa. Esta subdivisión permite la "especialización de la mirada", lo que facilita la escritura de boletines e informes.

No obstante, la actividad de este equipo no se circunscribe a la observación, debe también promover la idea de que corresponde al ejercicio de la ciudadanía centrar la mirada sobre las políticas públicas educativas y apropiarse de éstas.

La mirada

La primera fase de ejecución del Observatorio centra su trabajo en la mirada a "Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza", "Gestión humana, sostenible y eficaz", y "Bogotá sin Hambre", tres programas contemplados en el Plan Sectorial y que son prioritarios para dar cuenta del desarrollo de dicho Plan. Considerando la amplitud de cada uno de estos aspectos, se definieron cuatro proyectos específicos con el propósito de acotar el campo de observación.

Estos se observan a través del lente denominado *campo de mirada*, que hace referencia a una parte del universo escolar. En este caso, se identificaron tres campos de mirada: organización escolar, currículo y los sujetos y sus relaciones. Esta delimitación obedece al deseo de problematizar –también desde el proceso mismo– la relación de subordinación de lo curricular respecto de la organización escolar que prevalece en la escuela y que, en concepto del equipo orientador del IDEP, obstruye el cumplimiento de los propósitos trazados desde el campo de la pedagogía.

El Observatorio: un escenario para la formación de maestros y maestras

El Observatorio es considerado también como un escenario de formación de los maestros, maestras y estudiantes que participan en éste. Por esta vía, se han realizado talleres y seminarios temáticos orientados por especialistas en el área, con el fin de contribuir con la construcción del marco conceptual, metodológico y analítico para el desarrollo del proyecto.

En este sentido, buena parte del proceso se ha dedicado a la construcción participativa de la ruta metodológica, lo que implica que las propuestas presentadas por cada uno de los equipos sean discutidas, concertadas y validadas en el colectivo. El diseño metodológico de la mirada ha implicado el diseño de matrices de indagación, instrumentos de captura y análisis de información, fundados en el principio de que los maestros y las maestras participen como creadores y ejecutores del proceso, y de esta manera se garanticen los primeros pasos hacia la

¹ MARTÍNEZ B., Alberto y ALVAREZ G., Alejandro. "Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo". En: *Acción Pedagógica*. Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. Vol. 10, Nos. 1 y 2. Enero-Diciembre 2001, p. 9.



La SED acompaña el desarrollo del Observatorio con el aporte de información desde el nivel central y local, además de fortalecer el proceso con alianzas y convenios

sostenibilidad de un observatorio con fuertes cimientos en la vida educativa en las localidades.

Los referentes conceptuales se desarrollan a priori y durante el proceso; con lo primero se ha delimitado el campo de búsqueda desde las políticas contenidas en el Plan Sectorial en los aspectos determinados como los proyectos, y con lo segundo, se permite que los hallazgos y las contingencias del proceso enriquezcan las elaboraciones que los participantes puedan hacer a partir de su problematización.

Ejemplo del trabajo de observación

La observación del desempeño de los comedores escolares ha implicado referenciar ciertos criterios relacionados con el concepto de educación como derecho, para orientar la mirada no hacia un proyecto más, sino al comedor como una estrategia por medio de la cual se viabilizan diferentes proyectos de implementación de las distintas líneas de política del programa *Bogotá: una Gran Escuela*.

De esta manera, el comedor se puede ver como uno de los escenarios escolares en el que confluyen múltiples situaciones y relaciones de los sujetos, donde se ponen en juego diferentes modalidades de gestión, tanto administrativa como pedagógica, que posibilitan el desarrollo de la gran sumatoria de proyectos que llegan a la escuela.

Sin embargo, para encontrar el sentido del comedor escolar como tal, es clave revisar el contenido esencial del derecho a la alimentación, o "derecho a tener acceso, de manera regular, permanente y libre, sea directamente, sea mediante compra de alimentación adecuada y suficiente que corresponda con las tradiciones culturales de la población a que pertenece la comunidad a la que está dirigido y que garantice una vida psíquica y física, individual y colectiva, libre de angustias, satisfactoria y digna"; sin olvidar el compromiso asumido por el Distrito Capital de conformi-

dad con el mandato constitucional y la política pública de seguridad alimentaria y nutricional, recordando siempre el contenido de los alimentos para una vida saludable, activa y productiva de todas las personas, en los distintos momentos del ciclo vital³ y según el género y la ocupación.



Las indagaciones realizadas hasta el momento permiten visualizar que existen sobre los comedores escolares diversidad de perspectivas y puntos de vista frente a su significado y utilidad en la escuela⁴. Los padres y madres de familia valoran positivamente el comedor escolar por la ayuda que prestan para las finanzas familiares y el desarrollo físico de los niños y jóvenes, aunque se manifiesta una que otra inconformidad respecto al menú y a la calidad del servicio. Paradójicamente, algunos docentes de las instituciones indagadas muestran algún grado de apatía e incomodidad con el comedor escolar por los "trastornos" en la cotidianidad y rutinas escolares⁵.

Estas disímiles percepciones y concepciones son producto de los diversos intereses de cada uno de los actores que intervienen en la escuela. El comedor irrumpe en el

Objetivo general

Visibilizar los procesos de ejecución y apropiación de la política pública educativa contemplada en el Plan Sectorial de Educación Bogotá: una Gran Escuela, en lo concerniente a ciertos campos de mirada ubicados en el marco de sus líneas y programas.

Objetivos específicos

- Identificar actores, sectores sociales e instituciones, precisando las acciones y relaciones que configuran el mapa educativo por cada uno de los aspectos señalados para cada localidad.
- Identificar los modos de apropiación y ejecución de los aspectos definidos de política pública, en los componentes organizativo y curricular de los colegios.
- Reconocer las formas organizativas y escenarios de participación de actores sociales generados y/o vinculados en razón de la ejecución de la política pública.
- Hacer seguimiento a la recepción y uso de los medios de comunicación para informar sobre los desarrollos de la política educativa distrital.
- Aportar a la reflexión y análisis de la política pública a partir de la generación de herramientas permanentes de comunicación que difundan en redes locales, nacionales e internacionales los hallazgos del Observatorio.

ámbito escolar de una manera inesperada. Surge como producto de una política pública que la administración central formula y ejecuta para la población con carencias en las necesidades alimentarias.

En principio, esta innovación no es visualizada por algunos sectores o actores escolares como la resultante de un proceso de consulta y concertación con las comunidades educativas. Esta situación se pudo constituir en dificultad para la gestación y desarrollo de espacios de formación y organización de la comunidad en torno al programa, para apropiarlo y para construir dinámicas y relaciones colectivas que redunden en el mejoramiento de los procesos académicos y convivenciales de la institución escolar⁶. Este problema nos remite a la necesidad de analizar las formas como se diseñan, implementan y evalúan las políticas públicas, especialmente aquellas que tienen un mayor impacto social. ¿Son éstas una serie de acciones pensadas para ejecutarse de arriba hacia abajo, o pueden ser una construcción colectiva pensada y sentida en y desde las comunidades? ●

3 El ciclo vital es un concepto ordenador para entender los distintos momentos de la vida de los individuos y reconocer sus especificidades y singularidades desde una perspectiva temporal y social. Desde una perspectiva de ciclo vital se reconoce que "hay periodos críticos de crecimiento y desarrollo, no sólo durante la gestación y la primera infancia, sino también durante la niñez y la adolescencia, en los cuales la exposición a ciertos factores ambientales puede ser más nociva para la salud y afectar más al potencial de salud a largo plazo que en otros momentos de la vida. También asume la existencia de fases sensibles del desarrollo en las cuales las aptitudes sociales y cognitivas, los hábitos, las estrategias para afrontar la vida, las actitudes y los valores se adquieren con mayor facilidad que en periodos posteriores. Esas capacidades y aptitudes determinan en gran medida la trayectoria de la vida y tienen repercusiones para la salud en fases ulteriores". Organización Mundial de la Salud. *Un enfoque de la salud que abarca la totalidad del ciclo vital. Repercusiones para la capacitación*. Documento WHO/NM/HRPS/00.2, pag 4. En www.who.int/ageing/publications.

4 Grupos focales con padres y madres de familia, estudiantes y maestros del Colegio Los Alpes. Entrevistas semi-estructuradas en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

5 Algunos profesores afirman que han tenido que realizar modificaciones a sus metodologías de trabajo debido a que sus estudiantes llegan a clases recién almorzados o desayunados, impidiendo el desarrollo de actividades que requieren algún nivel de esfuerzo físico.

6 En las indagaciones preliminares se evidencia falta de articulación de los programas académicos, de formación y la organización escolar (horarios, planta física) con los requerimientos que plantea el funcionamiento del comedor escolar. Sin duda, este aspecto se explica por las tensiones antes mencionadas. Los maestros carecen de referentes comunes para abordar la tarea de incorporar el comedor escolar como herramienta y espacio de desarrollo curricular.

2 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General No. 12. El derecho a una alimentación adecuada. Ordinal 7.



Del maestro y el maestro investigador

Armando Montealegre Aguilar¹

En educación es importante diferenciar si quien se dedica al oficio de enseñar está más en el lado del papel de maestro o de maestro investigador.



Esta claridad es necesaria pues: "La primera distinción hace referencia al oficio del maestro. O se es maestro o se es investigador o se es investigador y maestro o se es maestro investigador"². Y de esta clarificación que estos investigadores cuestionan, personalmente tomo las acepciones de maestro y maestro investigador.

En el caso específico de maestro, la acepción se puede relacionar con el usuario del conocimiento elaborado por otros para ponerlo luego al servicio de las didácticas y de las metodologías mediante la enseñanza.

Es válido preguntarse, ¿cómo se es maestro?; y, ¿qué es ser maestro? En sus Avatares³, Fernando Vásquez Rodríguez habla de algunas clases de maestros y los relaciona con ese aspecto de cambio, de muda, de asumir varias facetas para distintos fines concluyendo que el término avatar lo aplica porque no hay una sola forma de ser maestro, pues "la piel del maestro está en constante transformación".

Hoy, cuando nos encontramos ante sociedades del conocimiento, la pregunta es: ¿Qué hacen los maestros en esta sociedad?; ¿cuál es su papel? Este maestro de la modernidad está inmerso en la sociedad del conocimiento, hace parte de comunidades académicas más que científicas, y su compromiso consiste en que los jóvenes se interesen por su formación como individuos, que se asor-

bren con el conocimiento y con la ciencia, que sean observadores y cuestionadores de su entorno y estén interesados por la investigación, para que en esa ruta se encuentren con maestros investigadores, particularmente en la educación superior.

El maestro debe estar en continua búsqueda de novedades acerca de cómo hacer su oficio mejor. Por eso lee, indaga, cuestiona, se apropia de teorías; de alguna manera, implícitamente hay en éste una incipiente actitud científica.

La otra cara del maestro

Retomando la inquietud inicial, veremos la otra cara del maestro: el maestro investigador. Cuando se es maestro investigador, estamos hablando de las cualidades que debe tener esa persona, las mismas de cualquier investigador que se apropia del término investigar: debe sentir amor por la ciencia, curiosidad insaciable, tenacidad y disciplina, capacidad objetiva, la necesidad de formación permanente, hacer de cada actividad cotidiana una investigación, tener los hábitos de la lectura y la escritura, herramientas fundamentales para registrar lo que observa y dar explicación a lo que sucede en el aula y fuera de ésta.

Por otra parte, al maestro investigador, además de los anteriores requisitos, también ha de ubicarse en el paradigma científico.

Sin embargo, vale preguntarse, ¿qué hace el maestro investigador?; ¿cómo y con quién trabaja? Pues, el maestro investigador debe cumplir con ese calificativo de crear teoría y llevarla a la práctica para que ésta sea demostrada y validada; puede tomar el conocimiento de otros para transformarlo, tomarlo como referente y de esta manera crear otras teorías.

Y su labor, aunque puede ser de aula, está más relacionada con sus equipos de trabajo, redes de conversación, y con semilleros de investigadores en educación –investigación formativa– para abordar problemas y someterlos al juicio de sus pares. El maestro investigador debe responderse, en el inmenso mundo de la investigación en educación: ¿en dónde cabe lo que yo hago, descubro y propongo?

El maestro investigador también tiene perfiles de intelectual, y en algunos casos, puede ser menos de aula –muchas de las investigaciones que se hacen en educación son realizadas por personas que no están en el aula–, aunque para ser maestro investigador lo ideal es tener como escenario la comunidad educativa. Día a día, tanto el maestro investigador como el maestro que no investiga, abordan problemas de la educación; lo que sucede es que el maestro investigador lo hace desde la rigurosidad, desde métodos o paradigmas propios.

Existen distinciones

¿Cuál es el llamado actual en la educación? Que el maestro debe ser investigador. En consecuencia, ¿todos los maestros deben ser investigadores, en el buen sentido de la palabra? Si esta pregunta tiene respuesta positiva, entonces, ¿el maestro fue entrenado, preparado, formado para investigar? ¿Custa este maestro de la investigación? ¿Qué pasa con aquel a quien no atrae la investigación como tal, sino que desea limitarse a impartir una muy buena clase? ¿A todos los estudiantes les gusta la investigación?

Y, ¿en qué escenario se mueve cada uno? En básica, media y en educación superior, dando a esta última el especial campo para el maestro investigador –sin descartar que allí también hay muy buenos maestros al igual que en educación básica y en educación media trabajan excelentes maestros investigadores–, pues la universidad es el lugar donde se construye y se desarrolla el conocimiento que más tarde se convertirá en ciencia.

En conclusión, ¿es importante hacer la distinción entre maestro y maestro investigador? Creo que sí, pues el objeto de trabajo es la educación, la sociedad y las comunidades, que cada día son más exigentes con la labor del maestro, sea éste investigador o no. En resumidas cuentas, la pedagogía ha evolucionado porque los tiempos han cambiado, y las instituciones, la escuela, y por supuesto, los maestros, también deben cambiar la manera de adelantar sus prácticas. ●

1 Docente del Colegio Luis Carlos Galán Samiento y de Universidad de La Salle. Autor de libros pedagógicos y literarios. monteale2000@yahoo.com. Blog: www.darlordelprofe.blogspot.com.

2 Muñoz Anzizar, Quintero Josefina. "Investigación pedagógica y formación del profesorado". Universidad de Caldas. Revista Iberoamericana de Educación.

3 Vásquez R., Fernando. *El oficio de maestro. Avatares: antología en búsqueda de la comprensión del ser maestro*, p. 35.



Encuentro de investigaciones y experiencias en educación y pedagogía

Con el propósito de propiciar el diálogo de saberes de maestros y maestras investigadores con otras comunidades académicas, de visibilizar y posicionar en el escenario público a maestras y maestros investigadores y contribuir a la consolidación de redes y colectivos, el IDEP organiza el Encuentro de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía, que se llevará a cabo entre el 6 y el 8 de noviembre de este año en el Centro de Convenciones Cafam La Floresta.

Otro de los objetivos destacados del Encuentro es el de proponer elementos de política pública que favorezcan y estimulen el rol de los maestros y maestras como investigadores en los ámbitos de la educación y la pedagogía.

Se han propuesto dos ejes temáticos; el primero está centrado en las experiencias educativas de frontera, o experiencias de transformación educativa y pedagógica. Este primer eje considera como experiencias de frontera aquellas que, mediadas por la investigación y la experimentación, logran trascender la reflexión sobre la práctica y la construcción de saber pedagógico, que se traduce en modificaciones de los procesos pedagógicos y aportan a la consolidación de comunidades académicas de maestros y maestras.



El segundo eje se denomina experiencias de investigación y producción de conocimiento pedagógico. Aquí se ubican las investigaciones sobre los problemas y retos educativos contemporáneos con relación a la ciudad, e investigaciones orientadas a la recuperación y producción de saber y conocimiento pedagógico, que asumen las prácticas educativas y pedagógicas como núcleo para su indagación o reflexión.

Este evento desarrolla y promueve la investigación en la ciudad, fortaleciendo la formación de maestros y maestras investigadores. IDEP, durante el último trienio, ha acompañado y apoyado financiera y académicamente múltiples y ricas propuestas inscritas en los proyectos misionales del Instituto. ●

Cátedra infancias y pedagogías 2007: Entre rupturas y posibilidades

La Cátedra se creó como respuesta a un compromiso con la ciudad y con la niñez de Bogotá. Esta cátedra observa la relación entre investigación, formación, docencia y transformación; atiende los principios de interdisciplinariedad, seriedad académica y apertura a diversas posibilidades de análisis sobre temáticas relevantes para la universidad, la infancia y la educación en general.

La Cátedra Infancias y Pedagogías tiene como sentido ser un foro en donde se presenten investigaciones nacionales a partir de las cuales se propicie el intercambio de ideas entre profesores, investigadores y estudiantes, así como la generación de alternativas de comunicación con la comunidad del Distrito Capital, a propósito de los vínculos posibles entre la niñez, la política y las prácticas pedagógicas de los distintos actores que interactúan con ella.

Intereses

La Cátedra se centra en: visibilización y socialización de los procesos investigativos que se adelantan sobre la relación infancia, cultura, política y educación en el país, para avanzar en procesos de construcción colectiva de saber; en favorecer el encuentro con otros académicos e investigadores en el tema con el fin de organizar redes, aunar esfuerzos y fortalecer los procesos de intervención, investigación y formación que se están realizando al respecto de las temáticas señaladas: infancia, política, cultura y educación; y en el aporte a la comunidad del Distrito Capital, interesada en el trabajo con la población infantil, de elementos teóricos, de debate y reflexión acerca de las implicaciones que para la acción social tiene la ley de infancia y adolescencia. ●

Feria Distrital: tarea cumplida

● Lidia Mendiavelso Aporte
Prensa, SED

La Feria Pedagógica Distrital 2007 ¡tarea cumplida!, efectuada a principios de este mes, fue un evento festivo, cultural y pedagógico donde estudiantes, maestros y directivos docentes dieron muestra del innumerable saber que existe en los colegios de Bogotá. Esta celebración se constituyó en oportunidad para presentar a la ciudad los resultados en la concreción del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes.

Los diferentes proyectos y experiencias que se expusieron durante los tres días de Feria revelaron que el concepto de la transformación pedagógica en la escuela y la enseñanza es una realidad materializada gracias al trabajo y responsabilidad de la comunidad educativa para sacar adelante el Plan Sectorial de Educación Bogotá: una Gran Escuela, cuyo impacto ha sido muy significativo en las labores educativas de la ciudad.

La Feria Pedagógica Distrital 2007 evidenció que la tarea está cumplida y que el sector educación ha hecho un aporte importante para hacer de la capital del país una ciudad moderna, más humana e incluyente.



La Red investigativa

En esta edición presentamos a maestras y maestros investigadores algunas alternativas para ampliar sus conocimientos acerca de páginas y sitios web que ofrecen foros y material relacionado con la investigación en pedagogía.

FOROS VIRTUALES IDEP

www.idep.edu.co

Maestros, maestras, académicos y todas las personas interesadas en la educación se pueden inscribir y participar en el Foro sobre Experiencias y Transformación Pedagógica. Ingrese por el link Foros.

Sus reflexiones son importantes para transformar la escuela y la enseñanza. Inscríbese y opine sobre temas como formación de docentes en investigación y transformación educativa y pedagógica; políticas educativas y transformación pedagógica, territorio, memoria y transformación pedagógica; niñas, niños, jóvenes y transformación pedagógica.



IDEP, ENCUENTRO DE INVESTIGACIONES

www.idep.edu.co

IDEP promueve para los días 6, 7 y 8 de noviembre la realización del Encuentro de Investigaciones y Experiencias en Educación y Pedagogía, escenario académico para el reconocimiento y el diálogo de todos los maestros y maestras que investigan, tienen experiencias y producen saber y conocimiento educativo y pedagógico.

El encuentro se constituye en un esfuerzo para visibilizar públicamente al maestro investigador y creador de nuevas formas de hacer escuela. Se trata de un encuentro para dialogar, interactuar y construir una relación de pares.

Encuentre aquí un documento en formato pdf con toda la información relacionada.



INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

www.uco.es/informacion/webs/seiem/educacion



Un completo texto acerca de experiencias docentes, calidad y cambio escolar aparece en esta página de la Biblioteca Virtual de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Son seis capítulos que analizan la investigación en educación y pedagogía desde los marcos de referencia, gestión de proyectos de investigación e innovación educativa en la escuela, investigación educativa en la formación del maestro, uso pedagógico de las tecnologías informáticas y estrategias y proyectos en comunicación educativa.

BIBLIOTECA LUIS ANGEL ARANGO

www.lablaa.org/blaavirtual/educacion

La Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática tiene como objeto mantener un espacio de comunicación, crítica y debate sobre investigación en educación matemática para plantear cuestiones, transmitir e intercambiar resultados, profundizar en las elaboraciones teóricas y mejorar y validar los diseños metodológicos.

Esta organización promueve la constitución de grupos de investigación estables con producción propia cualificada, que delimiten prioridades y aborden cuestiones de indagación específicas.



Novedades bibliográficas

Política pública para las familias en Bogotá



Este folleto de 50 páginas, editado por la Secretaría de Integración Social, señala realidades globales que afectan a la familia, como la crisis del Estado de bienestar, el reemplazo de la hegemonía de la organización social por el mercado, y la promoción del individualismo y el interés personal.

Todos estos aspectos sociales se expresan en Bogotá, donde se constata la tendencia a contraer matrimonio a edad más tardía, la baja en el índice de natalidad, la generalización en el uso de formas de control de fertilidad, la progresiva presencia de la familia monoparental y nuclear, la emergencia de familias con hijos únicos, el aumento en la proporción de personas solteras o que viven solas, la mayor visibilidad de las variadas nupcias y la recomposición familiar múltiple. ●

Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa



En tanto experiencia que se decanta y transforma históricamente, los seis capítulos de este libro presentan un conjunto de estrategias, de distintas formas de proceder y un modo particular de hacer camino que hacen del reconocimiento de una tradición investigativa en educación, de la reflexión desde y sobre una práctica educativa cruzada por la innovación, del diálogo con otras experiencias innovadoras en el contexto colombiano, de la lectura desde múltiples perspectivas y con va-

riadas conexiones para afrontar los retos que la nueva escuela va imponiendo; y un conjunto de claves para descifrar en sus propios ritmos y a su debido momento los acertijos y las incertidumbres que plantea esta construcción inédita.

Tal es el método que devela el texto, no a la manera de un programa inflexible, racional y frío, sino a la manera de un viaje que se emprende y una ruta que se despliega con el claro propósito de hacerse a su propio camino. ●

Seis ciudades, cuatro países, un derecho



Este libro, el segundo de la serie Ensayos y propuestas, se basa en la idea de que las políticas públicas deben orientarse al respeto, la protección y garantía de los derechos humanos. Por ello acoge la propuesta de Katarina Tomasevski, ex relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, según la cual la educación es un derecho de todas las personas y una obligación de los Estados que comprende cuatro componentes: disponibilidad, accesibilidad, permanencia y adaptabilidad.

Este enfoque permite observar en qué medida el diseño y la implementación de las políticas públicas se ajustan a los postulados del derecho a la educación y cuál ha sido su contribución a su efectiva realización.

Con esos elementos, los ensayos que se reúnen en este volumen analizan la política pública educativa de Bogotá, comparándola con la de otras cuatro ciudades y un país de América Latina. Este examen no sólo posibilita evaluar el ajuste de dichas políticas a los distintos componentes del derecho a la educación sino que además permite detectar buenas y malas prácticas que podrían ser implementadas y evitadas, respectivamente, por otros gobiernos locales en la región. ●

Los derechos sociales en serio



Pese a ser aliados naturales, los derechos humanos y las políticas públicas han permanecido distantes. Sólo en tiempos recientes éstas han comenzado a ser concebidas como un instrumento valioso para la realización de los derechos humanos en general y de los derechos económicos, sociales y culturales en particular.

A partir de un análisis interdisciplinario sobre las relaciones conceptuales y prácticas de las políticas públicas, este libro sostiene que la protección de los derechos no incumbe sólo a los jueces y tiende puentes entre la razón normativa de los derechos y la lógica técnica y económica de las políticas públicas. Para ello, el libro indaga la aplicación de varios derechos sociales con énfasis en el derecho a la educación.

Para promover la incorporación de los derechos sociales en las políticas públicas, los autores ofrecen herramientas analíticas concretas, desde criterios de constitucionalidad de las políticas económicas hasta indicadores de gestión y realización de los derechos, que serán de interés y utilidad para juristas, hacedores de políticas públicas, científicos sociales y estudiantes de estos y otros campos. ●

RECLAME LAS MEMORIAS HASTA NOVIEMBRE



El IDEP invita a maestros, maestras e investigadores asistentes al VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía a reclamar las Memorias del Evento. La publicación se entregará hasta el 16 de noviembre de 2007 en el Centro de Documentación, tercer piso. Para más información llame a 3241000, extensión 9006, o escriba a iidep@idep.edu.co

Nota: El material sólo se entregará a quienes hayan realizado el pago e inscripción.



¿Qué pasó con la imagen tradicional del maestro entrado en años, vestido de guardapolvo, la vara en la mano y manzana en el escritorio? Al parecer, pasó a la historia. Esta es la sensación que queda después de examinar más de setenta ilustraciones que sobre el tema del maestro ideal dibujaron otros tantos alumnos adolescentes del Colegio Gustavo Restrepo. Unas cuantas representan la imagen tradicional, pero en la mente de los estudiantes priman los rapers, las jóvenes de blusa ombliguera, los deportistas y hasta superhéroes tomados de juegos como Príncipe de Persia. Los tiempos cambian... y también las percepciones.



Dibujos elaborados por: Camilo Infante, grado 904; Johan Cuervo, 904; Yuly Rojas, grado 903; José Camilo Rubio, grado 904; Jhonatan Matalana, grado 904; Brayan Galindo, grado 903; Gabriel Rodríguez, David A. Pineda, grado 904; Angie Moreno, grado 903; Laura Daza, grado 904; Viviana Archila, grado 904; Wilson Bocachica, grado 904.