

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS: UNA ACTIVIDAD GENERADA POR EL CONTEXTO

Gloria I. Escobar G.*, Gloria E. Vásquez B.** y Fabio O. Arcos***

Educadores de la Escuela Pedagógica Experimental

*gloria.escobar@epe.edu.co

**gloria.vasquez@epe.edu.co

***fabio.arcos@epe.edu.co

Recibido: 3 agosto e 2017
Aceptado: 30 agosto de 2017

Resumen

La formación de maestros es un trabajo que está en continua discusión, las universidades y las diferentes instancias gubernamentales siempre tienen algo por decir al respecto. Recientemente en nuestro país, Colombia, este tema está en boca de la sociedad en general por los pobres resultados obtenidos por parte de los estudiantes colombianos en las diferentes pruebas internacionales, en particular en las PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment).

En el siguiente escrito se presenta la experiencia que sobre formación de maestros se adelanta en la Escuela Pedagógica Experimental, una institución escolar privada que cuenta con de preescolar (lo denominamos escuela inicial), enseñanza primaria y básica secundaria, ubicada en Bogotá-Colom-

bia, que es reconocida por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital (entes reguladores del Estado) como una innovación educativa. Su trabajo se centra en la reflexión crítica que se hace a la formación de maestros y al modelo al que responden nuestros diferentes gobiernos por las exigencias internacionales que se relacionan con un modelo económico dominante que no valora las diferencias contextuales y que tampoco le interesa salvaguardar lo particular, lo local.

Palabras clave: Formación de maestros, problemáticas contextuales, investigación pedagógica, trabajo en colectivo.

Abstract

The training of teachers is a work that is in continuous discussion, the universities and the different governmental instances always have something to say about it. Recently in our country, Colombia, this issue is in the mouth of society in general because of the poor results obtained by Colombian students in the different international tests, particularly in PISA (for its acronym in English Program for International Student Assessment).

The following document presents the experience of teacher training in the Experimental Pedagogical School, a private school institution that has preschool (we call it initial school), primary and secondary education, located in Bogotá-Colombia, which It is recognized by the Ministry of National Education and the District Education Secretariat (state regulatory bodies) as an educational innovation. His work focuses on the critical reflection that is made to the formation of teachers and the model to which our different governments respond to international demands that are related to a dominant economic model that does not value contextual differences and that is not interested in safeguarding particular, the local.

Keywords: Teacher training, contextual problems, pedagogical research, collective work.

Introducción

En Colombia la formación docente ha estado estrechamente ligada a las preocupaciones coyunturales que surgen en los diferentes gobiernos; preocupaciones que responden más a exigencias externas o a intereses políticos que a un verdadero análisis sobre las deficiencias y bondades del país, teniendo en cuenta nuestra diversidad cultural y Programme for International Student Assessment (por su sigla en inglés). Sin embargo, algunas preguntas que algunos grupos de investigación pedagógicos se hacen son sus necesidades sociales y económicas. Bazante, G. (2006) escribe que la rápida evolución del proceso de globalización ha llevado a seguir el mismo derrotero de improvisaciones, que cambian de acuerdo al saber y entender del administrador de turno que llega al gobierno y su moldeamiento se hace de acuerdo a intereses foráneos que obstaculizan la posibilidad de un desarrollo acorde con nuestros propios intereses. (p 2). A continuación se presentan algunas de las situaciones que han influenciado los modelos de formación docente de este país. Para realizar esta breve caracterización se tienen en cuenta los documentos escritos por Bazante, G. (2006), Calvo, G. y otros (2004) y Niño, L y Diaz, R (1999).

¿Cuál es el interés de responder a estándares internacionales?, ¿Cuál es el perfil de docente y de estudiante que quiere formar el sistema escolar colombiano?, ¿qué tipo de formación de maestros se deba instaurar para obtener unos mejores resultados?

Aspectos como la colonización, la guerra civil, la guerra de los mil días, la separación de Panamá, la guerra entre liberales y conservadores, la diferencia entre las escuelas rurales y urbanas por sus estilos de vida o el papel asignado a hombres y mujeres en la sociedad son aspectos que generaron quiebres en el proceso de implementación de reformas educativas y en la dificultad de ampliar el abanico de alfabetización en el país en el periodo comprendido entre 1510 y las primeras décadas del

siglo XX. En estos procesos coyunturales han estado presentes modelos religiosos o alemanes que influyeron en las perspectivas teóricas y en el énfasis dado a los diferentes planes de estudio, por ejemplo cuando en Antioquia (departamento colombiano) en los años 30 se le da importancia a la creación de empresas, la formación académica disminuye el número de horas dedicado a la formación religiosa y moral para incrementar en áreas acordes a la formación de la clase obrera.

A la par con este contexto social, cultural y económico, los profesores se convertían en simples ejecutores de un currículo dispuesto en gran medida por las congregaciones religiosas. Lo que caracterizaba ese hacer docente era la repetición en los estudiantes de las cuatro operaciones básicas, recitar los libros guías y recitar el catecismo. En 1914 algunas tendencias pedagógicas como las de Jhon Dewey, Adolfo Ferriere, Eduardo Claparede o María Montessori se introdujeron en algunas instituciones escolares a las que asistían los hijos de las élites que podían pagar el dinero que cobraban dichas instituciones. Los tipos de educación, cantidad de horas, énfasis o la calidad como tal dependen de los grupos sociales a los que se imparte, en este proceso cada corriente religiosa (lasallistas, dominicanos, jesuitas, entre otros), se especializó en la formación de estudiantes de los diferentes estratos sociales. Bazante, G. (2006) escribe que:

Entre 1924 y 1926 se traen consejeros extranjeros, así llegó la misión pedagógica alemana (la segunda, la primera había llegado en 1870), redactaron la Ley en 1925, propuso para atacar el analfabetismo la fórmula de educación obligatoria, pero escuela libre, a lo que se opuso el clero, el bachillerato comprendía tres años de estudio y se dividía en humanidades, ciencias y comercio, pero ubicaba a la mujer en el hogar y crearon para la mujer la enseñanza doméstica de dos años posterior a los estudios básicos de primaria. El proyecto fracasó en sus dos intentos por el conflicto entre los liberales y el clero (p. 11).

En 1954 se crea el ICETEX como institución que apoya al Ministerio de Educación Nacional y el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA con planes de estudio como: cultura general, lenguas extranjeras, comercio, motores, electricidad, construcción, mantenimiento de máquinas, labores de oficina, ventas, administración y gerencia. A estos cambios estructurales se une la evolución que se presenta al concepto de currículo, donde los profesores pasan de ser ejecutores a ser diseñadores de currículo, en este momento también se amplía la posibilidad de formación docente en facultades de educación. Sin embargo, como escribe Bazante, G, (2006), la injerencia de las editoriales formuló los contenidos de manera precisa con objetivos conductuales, indicando en detalle con actividades sugeridas y con el imperativo de cumplir los objetivos señalados, en el tiempo indicado y un indicador de evaluación que mide cómo se debe enseñar y evaluar cada contenido.

Durante la primera mitad del siglo XX los dos tipos de instituciones que están a cargo de la formación docente son las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. Aspectos como la nacionalización de la primaria y la secundaria, la disminución del número de egresados de las normales, el aumento considerable de estudiantes a universidades pedagógicas, el acceso de la mujer al nivel universitario y la exigencia de requisitos de post secundaria para ocupar cargos en el sistema educativo son aspectos que en las décadas de los sesenta y setenta hacen que se generen otras perspectivas en la formación docente.

Otro punto de quiebre en este proceso de transformación pedagógica fue el Movimiento Pedagógico de comienzos de los años ochenta, dentro de los aspectos que se discutían en ese momento estaban analizar los problemas educativos desde aspectos sociales y contextuales, la discusión sobre la corriente de la tecnología educativa, la manera como se había implantado la reforma curricular y un aspecto muy importante en la formación docente, la investigación. A esta coyuntura se suma otra muy importante, en 1991 se promulga la

nueva Constitución que reemplazó la que se instauró en 1886. Esta nueva Constitución se convierte en el marco referencial de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ésta junto con el Plan Decenal de Educación se convierten en los nuevos referentes teóricos a partir de los cuales se reestructura la educación colombiana, esto con el fin de conseguir el mejoramiento de la calidad de la educación.

A través del Decreto 272 de Febrero de 1998 y el Decreto 3012 de Diciembre de 1997 se reglamentaron las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216), en general las nuevas disposiciones son las siguientes:

El cambio en la duración de los programas conducentes a título de licenciatura (pasa de ocho semestres a diez semestres en modalidad presencial diurna).

- La incorporación de los núcleos del saber pedagógico como elementos estructurantes de las propuestas, que se formulan sin perjuicio de la autonomía universitaria (Art. 4).
- La Integración curricular: los programas de formación de profesores han comenzado a superar la concepción asignaturista.
- La Institucionalización de la investigación (Para ello estipula que debe existir, por lo menos, en cada programa ofrecido, una línea de investigación educativa y pedagógica y, además, que una parte del personal docente debe estar dedicado preferencialmente a esta tarea, debiendo publicar periódicamente sus logros o avances en revistas especializadas).
- El establecimiento de la autoevaluación y la acreditación previa, no sólo para los programas de pregrado sino para los de maestría y doctorado en educación. Sin embargo con el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, iniciado en Agosto de 2002, el Decreto 272 es derogado por el 2566, en el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación

superior, por lo que en este momento no queda claro el papel que puedan tener los núcleos del saber pedagógico y la investigación, en los nacientes programas de formación docente. Niño, L y Díaz, R (1999) plantean que frente a las exigencias precisadas por cada urgencia conformada desde distintos puntos de vista, contemporáneamente, tanto internamente dentro de los escenarios del país como fuera de él, desde centros de poder internacional ligados a políticas de orden económico.[...] según una lectura que pueda hacerse de la historia de la Educación en Colombia, la percepción que siempre se manifiesta, es como si nunca se hubiera podido cumplir con el esfuerzo y si como cuando se ha considerado que se cumple, ante otro paquete de medidas, de acatamientos a lo ordenado, ya se estuviera nuevamente desfasado ante la aparición de un manifiesto conjunto de exigencias y críticas para aplicar nuevos ajustes. Y esta postura es pertinente en momento en que la nueva coyuntura para reflexionar sobre la formación docente la brinda la crisis generada por los resultados obtenidos en las pruebas internacionales por parte de nuestros estudiantes¹.

• Durante las tres últimas décadas, Colombia se ha presentado a múltiples pruebas internacionales de evaluación de la calidad de la educación, entre ellas las conocidas como PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). En todas esas pruebas los resultados han sido negativos. <http://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/>

Frente a este panorama nacional, en Colombia también existen instituciones que han planteado alternativas de formación pedagógica que trasciendan esos intereses impulsados por un ordenamiento mun-

dial alejado de nuestra realidad y que siguen perpetuando la inequidad social en todas sus instancias. Este es el caso de la Escuela Pedagógica Experimental (en adelante EPE), que desde sus inicios en el año 1977 más allá de la intención de educar a niños, fue pensada como una institución cuyo centro de acción recayera sobre el maestro, esto hace que en la práctica, la escuela se constituya en una institución formadora de maestros, entre otras de sus acciones; la EPE se convierte en una institución que por su formación permanente de maestros llama la atención no solamente a nivel distrital y nacional sino también a nivel internacional, por lo que se reciben visitas constantes de estudiantes en formación y de maestros en ejercicio; esto gracias al intercambio de experiencias que es promovido desde las redes, colectivos y organizaciones interesadas en la investigación y la innovación pedagógica. (Para ampliar el conocimiento de algunos de estos datos, leer “La Escuela Pedagógica Experimental: Un referente en educación” Guzman, N. y otros (2014).

A continuación se describen algunos de los aspectos que caracterizan al ambiente educativo de la EPE y las diferentes instancias en las que se presenta la formación permanente de maestros.

Planteamiento pedagógico de la Escuela Pedagógica Experimental

Son varios los aspectos los que caracterizan a la EPE como una innovación, en este escrito se va a hacer referencia a dos de ellos que a su vez implican otros aspectos que hacen que se generen contextos de aprendizaje, reflexión y análisis propiciando de esta manera la formación de maestros. La existencia de una estrategia didáctica propia denominada ATAs y la no existencia de un manual de convivencia que predetermine la manera como se sancionan los conflictos o la manera como se regula la comunidad académica.

Con respecto a las ATAs, según García y Escobar (2015), retomando los planteamientos de Segura (1991), éstas se caracterizan por:

las ATAs es una estrategia didáctica que tiene en cuenta el problema epistemológico (la manera como se articulan los conocimientos que se construyen con los conocimientos anteriores que posee el alumno), el problema lógico (la selección de los temas que se tratan y la determinación de su profundidad, en cuanto ésta debe corresponder entre otras cosas al desarrollo intelectual del estudiante) y el problema de pertinencia (la selección de los temas o problemas que se resuelven en clase, en cuanto la actitud de los alumnos frente a ellos, son determinantes para la captura del interés por lo que se hace).

Esta estrategia se complementa con la no existencia de planes de estudio predeterminados que indique lo que el profesor debe trabajar durante el año escolar. Este aspecto pone en actitud de búsqueda y reflexión a los profesores con relación a la manera como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase, que de manera definitiva debe estar comprometidos y deben tener sentido para los estudiantes y maestros.

Sobre la no existencia del manual de convivencia, todos los profesores, tanto directores de grupo como los de área, siempre están en pos de resolver situaciones cotidianas a partir del diálogo y la construcción de acuerdos entre todos, porque a diferencia de otros contextos el conflicto es deseable debido a que suscita la conversación y la reflexión.

Estas dos situaciones hacen que se genere una actitud permanente entre los profesores de la EPE, que ellos tengan la posibilidad de investigar, sistematizar y proponer, por eso existen espacios de formación de maestros, donde la interacción de los diferentes actores propicia estos aspectos. Por eso el profesor a partir del conocimiento que tiene de los estudiantes, de la realidad del país y del mundo, plantea problemáticas en la clase que por sus formas de desarrollo le permiten recoger datos para sistematizar y construir categorías de análisis sobre

lo que ocurre en el aula de clase, que luego serán planteadas como investigaciones. Reconocemos que no resulta fácil porque el maestro también asume otras urgencias que deben ser resueltas pronto. En este sentido él se reconoce como protagonista, constructor y acompañante de procesos tanto con los estudiantes como a nivel individual.

Por otro lado es fundamental para la escuela la conversación entre pares para enriquecer y transformar las perspectivas pedagógicas, que si bien no tienen una formalidad si es una continuidad en los procesos docentes.

Formación de profesores en este contexto pedagógico

Los dos aspectos anteriormente descritos necesariamente involucran una organización institucional que favorece estos ambientes de reflexión y generen a la vez los procesos de formación permanente de profesores en situaciones contextuales y coyunturales. La descripción de esta organización se agrupa en dos momentos, los aspectos cotidianos y los procesos de sistematización e investigación.

1. A partir de la cotidianidad

La dinámica general de la escuela está basada en la conversación. En este sentido son varios los espacios que están institucionalizados para que los maestros puedan discutir sobre las emergencias del ambiente educativo, pero además permanentemente los profesores están dialogando acerca de los estudiantes y sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Al menos se pueden describir cinco espacios en los que se presenta la formación de maestros: las asesorías de área, las asesorías de ciclo, las asambleas de maestros, el comité de maestros y las actividades de clase. Cada uno de esos espacios tiene sus características

particulares donde se abordan temas que se presentan en el ámbito educativo de la escuela con relación a la especificidad de la reunión.

a. Asesoría de área. En este espacio académico se reúnen los profesores que pertenecen a las áreas de matemáticas, ciencias, literatura, sociales, etc., algunos de los temas a tratar en estas reuniones son los fundamentos de la escuela, las perspectivas desde las cuales se orientan las acciones en el aula, los planes de trabajo que los profesores diseñan para ese año en particular donde los demás compañeros les hacen sugerencias de la manera como se debe abordar el trabajo, los problemas que se presentan en las clases, etc. El protagonismo del maestro no solo en las acciones del aula y de la escuela es uno de los aspectos que se tiene en cuenta en este espacio; la planeación y organización de las intervenciones, ponencias, talleres en los diversos eventos pedagógicos a nivel local, nacional e internacional, en los que decididamente la escuela presenta sus posiciones y elaboraciones; hacen entre otros parte de la agenda de estos espacios. La preparación de la escuela y su organización también hace parte de las acciones de los maestros de la asesoría para cuando asisten invitados pertinentes a cada uno de estos espacios, especialistas del campo de trabajo, pasantes de universidades, visitantes ocasionales, entre otros.

Un ejemplo a mencionar es la asesoría de ciencias donde se encuentran los profesores de biología, química, física y licenciados en primaria. Durante este año 2016 también contamos con la presencia de estudiantes practicantes de biología y física de la Universidad Pedagógica Nacional. Con respecto a los profesores, se reúnen un profesor de física cuya vinculación laboral es del orden de 25 años aproximadamente, un profesor de física que lleva 3 años en la escuela, la profesora de química que lleva 20 años en la institución, dos profesoras de biología con 15 años de antigüedad y dos profesoras de biología

con un año de antigüedad. En este sentido la experiencia tanto laboral en general, como en la escuela en particular es diversa. Estamos convencidos que todos los maestros que se vinculan a la escuela aportan y enriquecen las dinámicas cotidianas y permiten abocar discusiones desde las diferentes perspectivas docentes.

Teniendo en cuenta este panorama se presentaron tres rutas de trabajo, por un lado se adelantaron cuatro sesiones de trabajo donde se socializó a los profesores en general la perspectiva de las ATAs, esto permitió hacer comentarios y preguntas sobre la forma como se aborda el estudio de las disciplinas en la escuela, que no es a partir de un listado de temas, sino de problemáticas que tengan sentido para los profesores y los estudiantes. En otras sesiones de trabajo se leyeron los planes de trabajo que escribieron los profesores para este año, en esas reuniones se discutió sobre los diferentes elementos que plantea cada escrito, la manera como surge la propuesta de cada profesor, la diferencia del desarrollo que tiene esa ruta de trabajo cuando el profesor es director de grupo o de área, o cuando es profesor de primaria o de bachillerato.

Otra ruta de trabajo fue la preparación de talleres o sesiones de acompañamiento que se tuvo que programar para recibir a un grupo de estudiantes de la Universidad Surcolombiana (Huila- Colombia), en este sentido se conversó sobre la pertinencia de cada actividad pero también sobre qué profesores deberían hacer el acompañamiento y las charlas teniendo en cuenta su experiencia en la escuela.

En estos tres tipos de actividades el nivel de participación de todos los profesores y practicantes es diversa y enriquecedor en el sentido de la diferencia de experiencia, intereses e inquietudes.

b. Asesorías de ciclo. En estas reuniones se encuentran los profesores directores de grupo (sin ser un espacio cerrado para estos maestros no ha sido posible que se vinculen los maestros de área), aquí su formación disciplinar es diferente, por ejemplo este año en cuarto ciclo

se encuentran profesores de matemáticas, sociales, inglés, química, biología y física.

Los ciclos están conformados de la siguiente manera:

- Primer ciclo: estudiantes de escuela inicial (niños de 3 a 5 años aproximadamente).
- Segundo ciclo: estudiantes de primaria (niños de 6 a 10 años aproximadamente).
- Tercer ciclo: estudiantes de niveles 8,9 y 10 (chicos de 11 a 13 años aproximadamente).
- Cuarto ciclo: estudiantes de niveles 11,12 y 13 (chicos de 14 a 17 años aproximadamente) En estas reuniones se discuten problemáticas relacionadas con las direcciones de grupo, los ciclos se han organizado de esta manera respondiendo a las necesidades y problemáticas correspondientes a las edades de los estudiantes. Aquí se presenta la misma situación con respecto a la antigüedad de la vinculación de los profesores en la escuela, donde es diversa también. Este es el caso del cuarto ciclo, la profesora de matemáticas lleva 20 años en la escuela, la de sociales, 3 años, la profesora de biología 15 años, el profesor de física 25 años, la de química 20 años y el de inglés 8 años. La diversidad de experiencias para resolver situaciones de convivencia enriquece las discusiones de cada reunión, además la formación disciplinar de cada profesor y maneras de asumir la vida brindan elementos heterogéneos que enriquecen las diferentes posturas.

c. Las asambleas de maestros. Todos los viernes y en las jornadas de principio, mitad y fin de año se reúnen todos los profesores para discutir la diversidad de situaciones que se dan en el ambiente educativo de la escuela: las problemáticas de los estudiantes, las situaciones de las direcciones de grupo y de las clases en general, las vivencias que enfren-

tan los profesores, lo que ocurre cuando personas de otras instituciones visitan a la escuela o cuando se hacen presentaciones externas, en fin.

En esta dinámica de trabajo también se enriquecen las discusiones por la diversidad de experiencias, de formas de pensar, por las diferentes maneras como se establecen las relaciones interpersonales entre profesores, entre profesores y estudiantes y a su vez con las diferentes instancias de la escuela. Además, en la medida en que las problemáticas o situaciones juveniles, y de la sociedad en general, se transforman, las situaciones de discusión siempre ponen en actitud de análisis renovado a todos los maestros en general, sin importar su experiencia o forma de pensar construyendo ambientes permanentes de aprendizaje.

d. Las actividades de clase. En la escuela no solo se presentan los aprendizajes entre pares, es decir, en este caso, entre profesores, sino que permanentemente estamos en una disposición de aprendizajes mutuos entre profesores y estudiantes y en muchos casos, con los padres de familia. En ciertas ocasiones ocurre que los estudiantes le dicen a los mismos profesores cuando se han vinculado recientemente, que él o ella no sabe hacer clase tipo EPE, en ese sentido las conversaciones entre el profesor y los estudiantes hace que se generen espacios de conversación y reflexión sobre el trabajo adelantado. En algunos momentos la situación no se resuelve en esas conversaciones sino que llega a instancias de dirección de grupo para establecer acuerdos sobre la manera como se debe asumir el trabajo en clase. Esas discusiones también le generan aprendizajes a los profesores.

Otras situaciones de aprendizaje se relacionan con las clases en cuanto al desarrollo de las problemáticas planteadas, en este caso el profesor ha proyectado unas rutas generales de trabajo, sin embargo en el encuentro con los estudiantes es cuando estas rutas toman sentido y se orientan según los intereses, aportes e inquietudes de los estudiantes. Es por ello que el profesor debe tener una actitud abierta y receptiva frente a lo que puede pasar en las conversaciones y activida-

des de clase. Aquí no caben expresiones como “este tema no lo vamos a ver en este momento” o “eso ya lo vieron con el otro profesor”, al contrario, el profesor debe estar en actitud de capitalizar las iniciativas e inquietudes de los estudiantes para enriquecer su planeación.

e. Comité de maestros. Este es un grupo de maestros que ha sido elegido cada año por la asamblea de maestros, como forma de reconocimiento y confianza para que discutan algunas problemáticas puntuales de la organización de la escuela y que luego son llevadas a la asamblea de maestros con propuestas que son discutidas nuevamente en asamblea.

En estas instancias de conversación y reflexión se presenta una continua conversación sobre lo que ocurre en la escuela, sobre la manera como se resuelven los conflictos o sobre el hacer pedagógico en las aulas de clase que hacen que los profesores permanentemente estén revisando sus prácticas y las prácticas de los diferentes colectivos de maestros.

2. Espacios de investigación y sistematización

Uno de los aspectos que ha hecho valiosa la experiencia pedagógica de la EPE es la actitud permanente de investigación, esta institución tiene una producción bibliográfica amplia como resultado de sus proyectos de investigación y sistematización². De hecho fue pionera como institución escolar en cuanto al reconocimiento que hacen las comunidades académicas en este ámbito de trabajo (este es el caso de Colciencias, entidad gestora y reguladora de la investigación en Colombia).

La escuela propicia momentos de encuentro para la conformación de grupos de trabajo al interior como al exterior de la misma. Existen dos modalidades de grupos de investigación y sistematización, grupos conformados por maestros de la EPE y grupos donde también participan profesores de otros colegios (públicos y priva-

dos) o universidades (públicas y privadas), esta forma de trabajo propende por el reconocimiento de trabajo pedagógico y la dignificación del hacer docente.

Las experiencias que se sistematizan surgen de la cotidianidad tanto en el trabajo disciplinar (matemáticas, sociales, proyectos de aula, proyectos disciplinares, entre otros.) como los aspectos convivenciales (resolución de conflictos, las salidas de vida independiente, etc.). En este caso la teorización surge de la experiencia y no como se presenta en la comunidad investigadora tradicional donde la teoría es la que orienta las prácticas. La escuela tiene actualmente tres grupos de investigación reconocidos por COLCIENCIAS: Convivencia, El aprendizaje y la enseñanza, Formación de maestros.

Reflexiones finales

En Colombia la formación del maestro pasa por un momento de cuestionamiento y reflexión frente a las acciones educativas que adelanta el docente en la cotidianidad de la escuela, sin embargo esa preocupación no responde a las inquietudes que nuestros gobernantes tengan sobre el tipo de sociedad que queremos construir teniendo en cuenta nuestras problemáticas o características culturales y biodiversas. Lastimosamente lo que prima en las diferentes políticas estatales es dar respuesta a exigencias de entes externos como el Banco Mundial o las instituciones que diseñan e implementan las evaluaciones internacionales. Es por ello que la Escuela Pedagógica Experimental se convierte en una alternativa de reflexión para los maestros de diversas partes del mundo.

Son varios los aspectos o premisas que orientan el actuar de los profesores de la EPE de tal manera que se logre mantener una actitud de transformación, reflexión, el trabajo en colectivo y sentido de impulsar la formación de ciudadanos en contextos colectivos.

Los profesores no están solos, no importa el grado de experiencia, siempre se necesita el apoyo de los colegas para resolver situaciones convivenciales o académicas, esto se debe a que ni la sociedad ni la escuela, como entidad, es estática, los conflictos cambian en la medida en que se transforma la sociedad; los aparatos tecnológicos, el consumo de sustancias psicoactivas, la convivencia, el respeto a la diferencia, la homosexualidad, son aspectos que enriquecen las perspectivas de pensamiento, de reflexión. Haciendo necesario incluso la orientación de especialistas que nos permitan abrirnos a otras posibilidades.

Los problemas se discuten de manera abierta porque es una oportunidad de aprendizaje, es por ello que se valora el conflicto. El encuentro de sujetos hace que encuentren diferentes maneras de ver y comprender el mundo, en ese sentido es que se valora la conversación, no para que todos piensen y actúen de la misma manera, sino para escuchar las diversas posturas y que de esta manera se logren establecer ciertas normas de convivencia donde los profesores, estudiantes y padres tienen mucho por decir. De esta manera se generan ambientes de aprendizaje mutuo.

Todos estos aspectos hacen que la investigación y la sistematización se den con naturalidad, no son una imposición sino una necesidad de contar lo que se hace, de reflexionar sobre lo que ocurre y de mirarnos constantemente. En la EPE estamos convencidos que participar en las continuas reflexiones que se generan en los encuentros de maestros propician nuevas inquietudes para hacer y transformar la educación latinoamericana, porque es la manera adecuada de mantener diálogo continuo, estando convencidos que cada propuesta corresponde a un contexto y a unas necesidades. Es ahí donde la formación de maestros debe estar a cargo de los mismos maestros que hacen parte de las redes, colectivos y organizaciones que de manera continua están vivenciando la escuela.

Referencias

- Bazante, G. (2016). Breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia. *Revista praxis pedagógica*. Núm. 7, enero/diciembre de 2006. Recuperado 18 de julio de 2016. <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/927/868>
- De Zubiría, J. (2014). *¿Cómo mejorar la educación en Colombia?. Fomentar la creatividad y habilidades sociales: la fórmula*. Noviembre 06, 2014. Las dos orillas. Recuperado 20 de julio de 2016. <http://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/Escuela Pedagógica Experimental>. <http://www.epe.edu.co/>
- García, M. y Escobar, G. (2015). ¿Y las escuelas qué pueden decir sobre la apropiación social del conocimiento? *Congreso Iberoamericano de Educación. Educación Científica y Ciudadanía en el siglo XXI*. VIII Congreso Iberoamericano de Educación Científica. II Congreso Internacional de Pedagogía, Didáctica y TIC aplicadas a la Educación. Bogotá. Colombia. 19, 20 y 21 de Mayo del 2015.
- Niño, L. y Díaz, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes* (N° 12). Digitalizado por Red Académica, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado 20 de julio de 2016. http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf
- Calvo, G. y otros. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Recuperado 18 de julio de 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Torres, A. (2014). *¿Qué son las Pruebas PISA? Las 2 Orillas. Todas las historias, todas las miradas, desde todos los rincones*. Abril 06, 2014. Recuperado julio 18 de 2016. <http://www.las2orillas.co/que-son-las-pruebas-pisa-2/>