



BOGOTÁ
HUMANANA

aula Urbana

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP / MAGAZÍN AULA URBANA - EDICIÓN No. 86 / 2012



**Construcción
de saberes en
el ámbito escolar**

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del *Magazín Aula Urbana* agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo que considere pertinentes. Las colaboraciones pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia
Magazín Aula Urbana, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, Oficinas
804 y 805 / PBX 429 6760
Bogotá D. C. Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA

La construcción de saberes en la escuela: un debate necesario

La edición 86 del *Magazín Aula Urbana* se ocupa de una discusión que, aunque tiene su origen explícito en el actual Plan de Desarrollo de Bogotá, no ha sido ajena para amplios sectores del magisterio, de académicos, de intelectuales. Esta cuestión, fruto de la imperiosa necesidad de dar sentido y contenido a la propuesta del Gobierno Distrital, es asumida por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, como una oportunidad y una responsabilidad para promover el debate académico alrededor de postulados que, aunque muchas veces son asumidos como aceptados y compartidos, entrañan un fuerte contenido ideológico y político, dependiendo de las concepciones con las que se da sentido a la educación y a su valor como derecho esencial de los seres humanos.

Partimos de aceptar que el enunciado "Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender", expresado en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana, adquiere una fuerza simbólica significativa, toda vez que se afirma como uno de los programas del eje estratégico: "Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo". Sin embargo, este hecho no es condición suficiente para lograr una comprensión de lo que significa como apuesta de la ciudad para reducir la segregación y, por esta vía, hacer de Bogotá una ciudad más humana, incluyente y diversa, una ciudad en la cual los niños, niñas, jóvenes y ciudadanos en general disfruten y aprendan.

En este sentido, las acciones que se propongan para la comprensión del programa y para generar espacios de reflexión amplios, variados, complementarios y en algunos casos, contradictorios, se asumen como propuestas necesarias y enriquecedoras. Particularmente, para el caso del magisterio bogotano, para amplios sectores académicos y para los responsables de la implementación de la política, el asunto puede enmarcarse en el escenario de las oportunidades. Promover desde las páginas de *Magazín Aula Urbana* el debate académico que permita vislumbrar la distancia entre los saberes escolares, los no escolares y el pretendido interés por el conocimiento formal, es en sí misma, una importante tarea.

El tema, tal como se ha propuesto, deriva en consensos explícitos relacionados con los saberes asociados a conocimientos que se incorporan en los currículos y que son valorados como necesarios y fundamentales. Estos saberes privilegiados, formalizados espacial y temporalmente, en el contexto escolar, ocupan la mayor parte de las actividades de aprendizaje, configuran el deber ser en las escuelas, en los currículos, en las relaciones que se construyen entre los sujetos del acto educativo y, en últimas, en el tipo de educación que se privilegia. Tomar conciencia de esto, y tener la oportunidad de reflexionar sobre su potencial, es desde la perspectiva investigativa del IDEP, una responsabilidad del magisterio en general y un compromiso que debemos asumir desde todas las instancias del sector educativo de la ciudad.

En efecto, la construcción de saberes ha sido durante mucho tiempo responsabilidad de la sociedad en su conjunto. Es aceptada como un hecho natural que no se discute, pero del cual emergen opciones vinculadas con lo que se privilegia como saberes escolares, no escolares, formales y no formales. El paso de los saberes, -apropiados la mayoría de las veces en contextos sociales familiares, creativos, felices- al saber escolar, asociado con el conocimiento formalizado, presupone una comprensión y aceptación de lo que se puede hacer desde el ambiente escolar a través de la interacción entre el individuo, su grupo, los contextos sociales, los culturales, las mediaciones que dan tránsito a aprendizajes deseables, la organización escolar y, fundamentalmente, las relaciones de los sujetos en la gran variedad de espacios educativos que rodean la vida de los niños, niñas y jóvenes.

Por estas y otras razones que seguramente se harán evidentes a lo largo de la presente edición del *Magazín*, consideramos valioso proponer espacios de discusión en torno a la inagotable necesidad de llenar de sentido, de intensidad, de contenidos y de acción, desde el interior de los colegios y fuera de ellos, un tema tan importante como el de la construcción de saberes, siempre con el convencimiento de que estas reflexiones contribuirán para hacer que la educación en nuestra ciudad sea un medio para superar la pobreza y la segregación social.



Construcción de saberes en la Bogotá Humana

Del camino

“No hay camino, dijo el maestro.

Y si acaso hubiera un camino

Nadie podría hallarlo.

Y si alguien por ventura lo hallara

No podría enseñarlo a otro”.

José Manuel Arango

Desde las diferentes áreas del conocimiento, los saberes se construyen históricamente como resultado de la interacción entre un tiempo y un espacio determinados por aspectos sociales, culturales, económicos, políticos e ideológicos, que permiten un acercamiento, tanto de la comunidad académica como de la sociedad en general, al nuevo pensamiento de cada época.

Situados en el ámbito escolar, hoy, y en el Programa Construcción de Saberes, del Plan de Desarrollo 2012-2016, del Instituto de Investigaciones y Desarrollo Pedagógico IDEP, se hará una reflexión sobre la Política educativa de “Bogotá Humana”, no sólo para someter a consideración la comprensión que se tiene al respecto, sino también para proponer interpretaciones adicionales que se constituyan como detonante en la generación de nuevo conocimiento educativo y pedagógico¹. Las miradas complementarias las haremos a partir de la “Matriz biológica de la existencia humana”².

1. Construcción de saberes en la Bogotá Humana

La Alcaldía, en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”, formula como uno de sus objetivos: “ampliar las capacidades que permitan a la ciudadanía la apropiación de saberes. Estimular la producción y apropiación social de ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo del conocimiento científico, mediante la investigación básica y su aplicación en procesos de innovación social y productiva que permitan fortalecer las capacidades endógenas de la economía bogotana, que apoyen los procesos de transformación social, la diversificación y el fortalecimiento de la estructura productiva de Bogotá y la región en que está inscrita”.

Bogotá Humana, en consonancia con sus objetivos, se propone desarrollar 33 programas durante el cuatrienio, articulados para potenciar el desarrollo de la ciudad a partir de tres grandes ejes: 1. Una ciudad que supera la segregación social y espacial, 2. Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua, y 3. Una ciudad que defiende y fortalece lo público. Por su parte, la Secretaría de

Educación de Bogotá promueve la construcción de saberes cuando involucra a la ciudadanía, y particularmente a la comunidad escolar y su entorno, al adoptar como propósito del Foro Educativo Distrital 2012, la construcción de: “saberes sobre ciudadanía a partir de la organización y la movilización escolar, para posibilitar la transformación cultural necesaria para hacer de Bogotá una ciudad humana, más solidaria, justa y responsable”.

A partir de los anteriores planteamientos, el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía³, fundamenta su accionar de los próximos cuatro años, en la articulación con el programa Construcción de saberes. Educación inclusiva, diversa y de calidad para disfrutar y aprender.

Desde esta perspectiva, se continúa en la tarea de aportar elementos esenciales para la definición de políticas pertinentes que ayuden a tener una mayor comprensión de los estudiantes en sus intereses, problemáticas, expectativas, emociones y necesidades; de tal manera que la educación les ofrezca una apropiación y desarrollo de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que les permitan planear, actuar, sentir, interactuar y transformar culturalmente su mundo individual y social.

Todo ello a partir de la reflexión de los niños y niñas acerca de su cotidianidad, de la interacción con el otro y el entorno, y de su relación con la espiritualidad, siembre en favor de un proyecto de vida que los dignifique y los prepare para actuar de manera autónoma, creativa, equitativa, colaborativa en la búsqueda de su felicidad. Esta construcción de saberes les aportará capacidades para resolver conflictos y problemas, discentir adecuadamente, hablar y escuchar, expresar lo que sienten y piensan y asumir responsabilidades y compromisos.

2. Política del amor, biología del conocer y biología del amar

La Política del amor, elemento fundamental de la “Bogotá Humana”, cobra especial relevancia en el programa de Construcción de saberes, ya que ofrece elementos vitales para contribuir en la consolidación del proyecto de vida de los estudiantes en función de

¹Objetivo General del IDEP: *Contribuir en la construcción y socialización de conocimiento educativo y pedagógico con docentes, directivos y estudiantes, para la materialización del derecho a la educación de calidad y el cumplimiento del Plan Bogotá Humana 2012-2016, a través de la investigación, la innovación y el seguimiento de la política pública del sector.*

²Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. *Biología del conocer y biología del amar.* Humberto Maturana. Chile. 2005

³Proyecto 702. *Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico.* IDEP. 2012.

⁴Así lo interpretará el Componente Escuela Currículo y Pedagogía. IDEP. 2012.

⁵Tomado de: <http://www.elperiodico.com.co/politica/101-ultimas-noticias/6678--denuncian-micos-en-el-plan-de-desarrollo.html>

⁶Tomado de: *Semana.com* sábado 18 de febrero de 2012

⁷Tomado de: <http://gustavopetro.com/index.php/noticias/82-discurso-de-posesion-alcalde-mayor-de-bogota-gustavo-petro>

⁸Tomado de: <http://www.bogotahumana.gov.co/index.php/noticias/comunicados-de-prensa/962-qla-politica-del-amor-es-que-los-recursos-publicos-se-prioricen-en-la-ninezq-alcalde-gustavo-petro>

⁹Tomado de *El Espectador*, "Petro defiende la política del amor". 30 marzo de 2012. Disponible en <http://www.elespectador.com>.

¹⁰Tomado de: <http://www.bogotahumana.gov.co/index.php/noticias/comunicados-de-prensa/962-qla-politica-del-amor-es-que-los-recursos-publicos-se-prioricen-en-la-ninezq-alcalde-gustavo-petro>

¹¹Tomado de *Plan de desarrollo económico y social y de obras públicas para Bogotá Distrito Capital 2012-2016, "Bogotá Humana". Documento para consulta ciudadana. Febrero 29 de 2012. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/agencia/docs/actualidad/6-plan_de_desarrollo_distrital_2012-2016_bogota_humana.pdf*

¹²*Hacia una comprensión de la educación como matriz de transformación cultural de una Bogotá Humana. Matriztica, Chile. 2012.*

¹³*Hacia una comprensión de la educación como matriz de transformación cultural de una Bogotá Humana. Matriztica, Chile. 2012.*

¹⁴*Reorganización curricular por ciclos y Base común de aprendizajes esenciales, articulación de la educación media con la educación superior, entre otros.*

¹⁵Tomado de: <http://www.sedbogota.edu.co/index.php/destacados/1916-foro-educativo-2012.html>

los aprendizajes que se adquieren en contextos escolares, familiares y sociales. Es así como se pretende, en los próximos cuatro años, aportar una interpretación documentada y dialogada con la ciudadanía, para llenar de contenido la expresión Política del amor. Algunas de las intenciones expresadas por el Alcalde Gustavo Petro, al respecto, se enuncian a continuación:

- Como un modelo revolucionario para Bogotá, anunció el Distrito la ejecución de las políticas públicas que se basarán en la intersectorialidad de la Administración, se trabajaría bajo el lema de: "primero el cerebro, después el cemento" en el que el objetivo primordial será evitar la deserción y seguir garantizando la cobertura⁵.
- "Como ejemplo de lo que llamó la "política del amor", Petro hizo un llamado a la reconciliación y a la aceptación de las diferencias políticas e ideológicas. La política del amor se basa en la protección a la vida y en la reconciliación⁶.
- Bogotá Humana ya, es un proyecto radicalmente democrático, el proyecto democrático es plural, es diverso, es dialogante y es participativo; si no, no es democrático. El proyecto democrático es profundamente solidario y es en eso en lo que específicamente consiste la Política del Amor. Es la política de la solidaridad, de darle la mano al otro cuando es más débiles que nosotros. Es el fundamento de la democracia⁷.
- La Política del Amor, es que los recursos públicos se prioricen en la niñez, eso es lo que hemos querido en el Plan de Desarrollo, salud ligada a la nutrición, a la actividad física, a la prevención de la enfermedad y a la educación⁸.
- La política del amor no es romántica ni erótica, se refiere al amor como entendimiento. El entendimiento es razón y es el proceso de la racionalidad humana⁹.
- El programa de atención integral de Administración Distrital busca garantizar la atención de los más pequeños de la ciudad, tanto en el ámbito familiar, como en el institucional, que se trata de la atención que reciben en los jardines infantiles y en los colegios con todos los estándares de calidad.
- Por último, y en consonancia con el desarrollo integral de la ciudad, la superación de la segregación está pensada para ser contrarrestada en el sistema educativo, ya que ésta se reproduce a través del mismo: Agrupando la población por estratos socioeconómicos. Este modelo, que en primera instancia se expresa en dos sistemas educativos paralelos (privado y público), donde el acceso a las instituciones está determinado por el ingreso de las familias, no solamente separa y agrupa a ricos y pobres, sino que profundiza las distancias por estratos, ya que consigue perpetuar los privilegios de control de los estratos más altos, mediante la exclusión de niños y niñas con menor capacidad de pago, de los colegios con tarifas claramente diferenciadas, aún si los niveles de calidad son similares¹¹.

En la educación pública se reproduce el fenómeno por la ubicación estratificada de los colegios en los diferentes espacios de la ciudad. De esta manera, la calidad no está marcada solamente por los procesos internos de las instituciones, la preparación de los maestros o la pertinencia de la oferta educativa, sino por lo que se ha denominado el capital cultural de la comunidad, que establece parámetros colectivos en las expectativas, control social sobre los procesos pedagógicos y capacidad de intercambio cultural entre los estudiantes a lo largo de su proceso educativo.

Si bien se han expresado algunas ideas acerca de la Política del amor que la relacionan con la solidaridad, la democracia y el entendimiento, así como con la necesidad de contrarrestar la segregación del sistema educativo, por la tácita agrupación en dos sistemas (privado y público), es necesario consolidar esta política para el sector educativo, mediante la configuración de lineamientos pedagógicos y curriculares que le aporten a las instituciones educativas de Bogotá, mecanismos para el desarrollo de conocimiento, cuyo punto de origen sea el diálogo de saberes entre docentes, estudiantes, padres de familia, académicos y ciudadanos en general, sobre sus formas de organización escolar, los saberes que la escuela debe potenciar y la Convivencia escolar.

Es precisamente desde la convivencia que Humberto Maturana plantea el aprendizaje como una forma de vivir un sentido de ser humano: La educación como un fenómeno de transformación en la convivencia es un ámbito relacional en donde el educando no aprende

de una temática, sino que aprende un vivir y un convivir (...) (además) la educación es el aspecto más fundamental de la convivencia humana actual, porque especifica el espacio de formación de los niños como adultos, y el que a su vez ellos van a generar como convivencia con sus niños cuando lleguen a ser adultos¹².

Maturana denomina esta mirada como "Matriz de transformación cultural", que consiste en una visión de la biología del conocer y de la biología del amar como una unidad dinámica de la constitución de lo humano, un modo de convivir desde sus orígenes en la familia ancestral, en el proceso de transformación cultural en las comunidades educativas, que es perfectamente realizable en Bogotá¹³.

Desde este marco, unido a los avances que la Secretaría de Educación¹⁴ de Bogotá ha venido consolidando para mejorar la calidad de la educación, el Componente Escuela Currículo y Pedagogía abre el debate social para que, desde el Eje: Una ciudad que supera la segregación social y espacial, se construya un saber escolar susceptible de ser articulado con la política macro del Plan de Desarrollo, y a su vez con la Política del amor; de tal manera que dé curso a los propósitos educativos formulados en cabeza de la Secretaría de Educación, en especial al que busca: promover y potenciar la voz y el empoderamiento de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad, a través del fortalecimiento de capacidades y habilidades de reflexión, conciencia crítica y deliberativa, expresada en relaciones familiares, escolares y comunitarias¹⁵.

Agricultura Urbana

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro, *Magazín Aula Urbana*



Agricultura urbana

Como parte de la Política de Seguridad Alimentaria y Sostenibilidad Ambiental del Distrito Capital de Bogotá, el Jardín Botánico José Celestino Mutis lidera el programa Agricultura Urbana. Según el Agrónomo Humberto Cuastumal? Asesor del Jardín Botánico en el área? , este proyecto tiene el doble propósito de generar oxígeno, ayudando a descontaminar el ambiente, y de capacitar a la gente para que tenga la posibilidad de producir alimentos para su propio consumo en la ciudad.

El programa ha disfrutado de una gran acogida entre distintas organizaciones e instituciones educativas públicas y privadas del Distrito, muchas de las cuales se han convertido en pioneras de la implementación de huertas urbanas a nivel nacional. Los plantíos más grandes del programa tienen un área aproximada de 1.500 m², pero es posible montar una huerta en un espacio de 4 o 5 m². Es decir, se puede tener una huerta en el jardín de la casa, tanto como en un pequeño terreno aledaño al patio de recreo. **De hecho?** señala Cuastumal? , **ese es el punto de esta iniciativa: aprovechar esos espacios de los que disponen las personas dentro de la ciudad, como patios, terrazas y antejardines, para la siembra de especies menores. La ventaja de esta agricultura? agrega? , es que es orgánica, limpia de los agro-tóxicos que se usan en los cultivos convencionales y que son tan perjudiciales para la salud humana.**

Grupo Buena Semilla, Aldeas S.O.S.

Isabel Albarracín, Rosa Robles, Mauricio Fernández, Rita Fonseca, Silvina Robayo, Hilda Boada, Gustavo Aponte y Gilberto Lucas, son ciudadanos del común que no se conocían entre sí, pero que acudieron a una convocatoria de capacitación del Programa de Agricultura Urbana del Jardín Botánico hace tres años. Ellos, junto con otras 22 personas que atendieron el llamado, se organizaron e hicieron un convenio con la Fundación Aldeas Infantiles S.O.S., para sacar adelante su proyecto de huerta. La fundación acogió la iniciativa y les per-

mitió hacer uso de un terreno de cerca de 600m², ubicado dentro de sus instalaciones, que hoy forma parte del nuevo cinturón verde de la capital.

? **Cuando llegamos, tuvimos que empezar por acondicionar un terreno al que no se le estaba dando ningún uso y que estaba lleno de basura, piedras, pupitres viejos y pasto crecido. Pero el profesor del Jardín Botánico nos dio mucho ánimo y la Policía Ambiental también nos colaboró? Recuerda Rosa ? . En ese entonces éramos 30, pero como el trabajo es pesadito entonces la gente se va aburriendo y se va yendo. Lo bueno es que otros van llegando...**

Allí se reúnen todos los miércoles por la mañana los 8 precursores y sus más recientes colaboradores para sembrar, entre otras especies, lechuga, apio, arracacha, quinua, ahuyama, lulo, hierbas aromáticas y el que ellos consideran su producto insignia: el yacón, que es muy efectivo para controlar los niveles de azúcar en la sangre.

? **Ahora ya se ven los frutos de nuestro esfuerzo y estamos muy contentos porque todo esto es comida sana para nosotros ? comenta Silvina? . Con la verdura que nos repartimos, comemos sano, no con lo que uno puede comprar por ahí... porque uno no sabe con qué agua riegan las matas. En cambio nosotros recolectamos en tanques el agua lluvia y la aprovechamos para el riego.**

Es la cultura del aprovechamiento que comienza a instalarse en el imaginario de la gente y a impulsar nuevas dinámicas y nuevas maneras de asumir la cotidianidad. Los agricultores urbanos formados por el Jardín Botánico se convierten además en multiplicadores prácticos de ideas como Basura Cero, que forman parte del Plan de Desarrollo Distrital, a través del manejo inteligente de residuos orgánicos: ? **los beneficiarios de la fundación están involucrados con nuestro proyecto a través del proceso del compostaje. ? Explica Mauricio? . Así ellos van aprendiendo cómo se evita tanto desperdicio de basuras. Antes revolvían vidrios, cartón... ahora nos traen la basura orgánica y nosotros le echamos cal y**

...aprovechar esos espacios de los que disponen las personas dentro de la ciudad, como patios, terrazas y antejardines, para la siembra de especies menores. La ventaja de esta agricultura? agrega ? , es que es orgánica, limpia de los agrotóxicos que se usan en los cultivos convencionales y que son tan perjudiciales para la salud humana.

tierra hasta que todo se desintegra y se forma el compost.

Allí, en el corazón de la Fundación Aldeas Infantiles S.O.S., estos nuevos agricultores atesoran los saberes ancestrales que han hecho suyos junto a las nuevas comprensiones frente a la relación con el ambiente y con el otro. ? Esto ha sido lo mejor para mí? confiesa Mauricio? , desde que conocí el proyecto de Agricultura Urbana, hace ya dos años, me ha cambiado la vida: llego acá feliz, estoy contento, cojo una pica, un azadón... y aquí no hay jefes, todos trabajamos con amor y cultivamos, que es algo muy bonito. Y cuando ya se saca la cosecha, se reparte entre todos. A mí me ha cambiado mucho, me estoy volviendo semi-vegetariano y voy incorporando todo eso en un nuevo estilo de vida. ? Y lo mejor de todo ? señala Isabel? , es que nosotros ya estamos en capacidad de trabajar y de enseñarles a otras personas. Tenemos todos los conocimientos y la práctica. Así que qué bueno que se sepa de nuestra existencia, porque nos gustaría poder contribuir a otros, así como el Jardín Botánico nos ayudó a nosotros.

¿Cómo montar una huerta en la ciudad?

Según explica Humberto Cuastumal, hay que considerar varios factores relativos al espacio en el que se va a montar la huerta: como la disponibilidad de luz solar y la clase de suelo (blando o duro) en que se adelantará el proyecto (es decir, un terreno para siembra a suelo directo, o un área pavimentada habilitada con contenedores: materas, cojines y tubulares). Una vez que se ha determinado el terreno en que se hará el cultivo, es preciso equilibrar el PH del suelo con ayuda de compost, ceniza de madera o cal. Habiendo adelantado este procedimiento, se pueden trasplantar las plántulas, que previamente han sido germinadas, en los semilleros. Finalmente, hay que hacer el control de plagas valiéndose de los hidrolatos (fumigación con extractos de plantas que repelen las plagas) y la alelopatía (siembra de plantas-señuelo que atraen las plagas y protegen así a sus vecinas).

Agricultura urbana en los colegios

El programa de Agricultura Urbana ha gozado de una excelente recepción en las instituciones educativas del Distrito, y aunque hay procesos que se desarrollan muy bien, hay otros que sobreviven por algún tiempo y luego entran en decadencia. También hay algunos? comenta Cuastumal? que ni siquiera alcanzan a arrancar porque, aunque están las ganas, muchas veces falta el compromiso a nivel institucional con un proyecto que es a mediano y largo plazo:

? Nosotros queríamos que se hiciera la huerta en nuestro colegio con ayuda de los expertos del Jardín Botánico para así apoyar el comedor institucional, que ya no volvió a funcionar, y para ayudar a toda la comunidad con una buena alimentación sin tener que gastar tanta plata ? comentan los estudiantes del grupo de Responsabilidad Social de un colegio

ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe? . Averiguamos qué había que hacer para conseguir la asesoría y presentamos el proyecto a las directivas, que lo aprobaron; pero no hubo quién se hiciera cargo de llamar... los profesores no se hicieron responsables porque no tenían tiempo y a nosotros nos tocó hacer lo que pudimos por nuestra cuenta. Averiguamos sobre Agricultura Urbana en Internet y sembramos algunos semilleros. Pero muchas plantas se murieron. Es triste y uno se desanima porque los estudiantes podemos tener muy buenas ideas para mejorar el colegio, pero se necesita que todo el mundo se comprometa para hacerlas realidad.

Efectivamente, implementar el proyecto de una huerta adscrita al programa de Agricultura Urbana del Jardín Botánico en un colegio, supone un compromiso de toda la comunidad: en las instituciones educativas ? anota Cuastumal? , siempre se busca involucrar a los maestros y a los estudiantes, pero también a los padres de familia tratando de generar tejido social. En torno al proyecto de la huerta toda la gente se reúne, se organiza y nosotros, como funcionarios, tratamos de dar un soporte a este espacio de encuentro y participación social.

La asesoría que ofrece el programa a las instituciones consta de siete talleres de capacitación, una hora de teoría y una de práctica, cada uno, en los que se espera un 60% de participación de los padres, con el propósito de que toda la comunidad se involucre en el mantenimiento de la huerta escolar; pero también se busca que los padres aprendan los principios fundamentales de la agricultura urbana y puedan replicarla en sus hogares. Así mismo, el Jardín Botánico presta asesoría técnica para el diseño y montaje de la huerta en las instituciones, suministrando las semillas y plántulas. Finalmente, hace un acompañamiento periódico a los proyectos (una visita técnica cada 20 días o un mes) previas solicitud de las instituciones. Este servicio se hace extensivo a los hogares en los que los participantes decidan iniciar sus cultivos.

La única condición es que participen por lo menos 20 personas, entre docentes y padres de familia, dispuestas a asistir a los talleres, y que dispongan de un espacio (que ya se ha dicho que no tiene que ser muy grande, ni con suelo blando necesariamente) para la práctica de la agricultura. Una vez adelantado el proceso, el Jardín Botánico sigue convocando a las comunidades educativas que se organizan en torno a una huerta, para que asistan a las Mesas de Agricultores Urbanos. Uno de los objetivos de estas mesas es promover la formación de proyectos productivos y el fortalecimiento de redes de comercialización como los Mercados Verdes.

Este servicio de asesoría no tiene ningún costo. Lo único que las instituciones deben hacer es organizarse y llamar a la dependencia de Agricultura Urbana del Jardín Botánico, teléfono 4377060, extensión 253, en donde se asignará un técnico para cada proyecto de acuerdo a la Localidad del Distrito en la que se encuentre ubicada la institución.

Para asesorarse

Dependencia de Agricultura Urbana del Jardín Botánico

Teléfono: 4377060

Extensión 253

Donde se asignará un técnico para cada proyecto de acuerdo con la Localidad donde se encuentre ubicada la institución.

Entrevista con Richard Probst Bruce*

Cultura verde y co-evolución: derroteros del saber ambiental

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro, *Magazín Aula Urbana*



Magazín Aula Urbana: ¿Considera usted que el modelo tradicional de educación occidental está regido por una lógica predatoria?, ¿en qué sentido?

El modelo educativo básico en los países occidentales en relación con el aprovechamiento de los recursos naturales, el consumo responsable, el uso y valor de su biodiversidad, cambio climático, el saber ancestral y la capacidad de trabajo en equipo, es casi inexistente (salvo contadas excepciones como el Método Waldorf y las escuelas de Permacultura). La lógica depredadora no solamente se incuba en los hogares y medios, sino en el currículo mismo, al anteponer el cortoplacismo, el individualismo, el consumo desmedido, la falta de ética y el desprecio por otras formas de vida y otras expresiones culturales. La educación en esta parte del mundo está siendo asaltada por los antivales en relación con los negocios y el medio ambiente.

MAU: ¿De qué manera el currículo vigente implanta este imaginario al que hace usted referencia?

El currículo vigente es la antítesis de cualquier modelo educativo medianamente alternativo. Lo primero que pierde el niño es su capacidad de relacionarse libremente con sus semejantes, la naturaleza y los demás seres vivos. Es difícil encontrar establecimientos donde un estudiante aprenda a confrontar con argumentos, a respetar la diversidad y a opinar con responsabilidad. Las escuelas no convencionales tienen su eje en la facultad de motivar a los estudiantes a resolver los problemas cotidianos con los recursos locales y apelando a su ingenio. En formar seres que estén en capacidad de alimentarse mejor, que conocen la prevención como norma de vida, el valor del agua, la importancia de no generar desechos y el respeto irrestricto por la vida y el otro.

MAU: ¿Qué dice acerca de estos modelos que constituyen una excepción y por qué su aproximación es más que paliativa y logra hacer la diferencia?

Son modelos o escuelas alternativas de diferente origen y concepción. El método Waldorf, se des-

prende de la antroposofía creada por Rudolf Steiner en los años de 1920 en Alemania. Se trata de un modelo integrador único en su género que conjuga persona; entorno; aprender haciendo; rescate de saberes; equidad de género; labores compartidas; respeto por el otro; contacto estrecho con la naturaleza; hábitos saludables; medicinas alternativas y el conocimiento de las energías sutiles. La permacultura es otra escuela no convencional de finales del siglo pasado, su origen es australiano y rápidamente ha adoptado diferentes formas y tendencias, desde las ecoaldeas hasta asentamientos mejor planificados, suburbanos, donde la autosuficiencia, el aprendizaje de lo básico, la interacción entre niños y adultos, el esfuerzo por no generar excedentes de ningún tipo y la restricción al máximo del uso de dinero, son sus fundamentos.

Hablamos de sistemas educativos donde la tutoría es compartida y los niños tienen la posibilidad de aprender al aire libre, se les inculca el deber con la comunidad, su responsabilidad con el planeta y ser ante todo espíritus libres y críticos. Frente a los paradigmas actuales e impuestos, son menos restrictivos, no se abusa del academicismo, el menor forma más rápidamente su opinión, se estudia con los recursos básicos y algo que ninguna escuela convencional proporciona: aprenden a reducir su huella ecológica y a ser mejores ciudadanos. Un valioso rasgo de estos modelos alternativos es el incentivo al voluntariado.

MAU: Desde esta perspectiva, ¿qué transformaciones de fondo y de forma resultarían pertinentes para proyectar una educación históricamente pertinente en la era del calentamiento global, el boom de la minería, el monocultivo, los transgénicos, la contaminación de los mares y las costas, la reducción de la biodiversidad?

Se requiere en el caso colombiano un replanteamiento de fondo. Las formas existentes hablan por sí mismas: programas de educación ecológica en PRAES y PRAUS, huertas escolares, selección y separación en la fuente de basuras, campañas de arborización, caminatas ecológicas, prohibición del ta-

**Richard Bruce Probst: Administrador Agropecuario de la Universidad de La Salle, con formación posgradual en Sistemas de Producción Sostenibles para el Trópico de la Universidad Técnica de Berlín. Presidente de Agroambientalistas (Asociación de Productores orgánicos de Colombia) y Consultor de GreenBizz en empresas orgánicas y tecnologías verdes.*

En formar seres que estén en capacidad de alimentarse mejor, que conocen la prevención como norma de vida, el valor del agua, la importancia de no generar desechos y el respeto irrestricto por la vida y el otro.

Las áreas de estudio centrales son las siguientes:

- Ciencias básicas y aplicadas a la solución de problemas cotidianos.
- Introducción a las tecnologías verdes.
- Emprendimientos verdes.
- Consumo responsable.
- Cambio climático.
- Medicinas alternativas, hábitos y estilos de vida saludables.
- Gestión del agua y saneamiento.
- Lenguas modernas.
- TICS.
- Acercamiento al uso y valor de la biodiversidad en Colombia y el mundo.
- Convivencia, diversidad cultural, equidad de género y paternidad responsable.
- Religiones universales.
- Voluntariado.

baco, etc. Esto es abiertamente insuficiente e inocuo frente al daño ocasionado y el precio que estas generaciones y las siguientes tendrán que pagar. Quizá una solución sea la creación de colegios, universidades e instituciones técnicas verdes en el verdadero sentido de la palabra. Centros donde se formen personas que aprendan a consumir con responsabilidad, a desarrollar talentos, destrezas y tecnologías donde quepa el conocimiento ancestral, sean blandas, sostenibles y compatibles con las necesidades del trópico o el cinturón ecuatorial, que es donde habitan, y valorar con el uso sostenible nuestra prodigiosa biodiversidad. Los docentes por supuesto deben incluirse en esta reeducación, sin embargo, ¿estarán dispuestos a hacerlo los gobernantes, administradores o propietarios de estos establecimientos? Comprender que para el año 2020 el desarrollo sostenible generará 100 millones de puestos de trabajo y unas 350.000 pymes, especialmente para los jóvenes, es un buen estímulo para las grandes reformas que se necesitan.

MAU: ¿Podría hacer una aproximación hipotética de la clase de currículo que sustentaría el quehacer pedagógico en estos centros verdes?

Cabe aclarar que los centros educativos verdes serios y consecuentes, se enfocan a la formación de personas y no de talentos, los docentes son maestros y el currículo se acomoda a las posibilidades y capacidades del estudiante, lo mismo que a las realidades del mundo. Frente al drama del desempleo y la tercerización ilimitada del mismo en todas las latitudes, las escuelas están en la obligación de inculcar el emprendimiento, con unas áreas centrales fundamentales.

MAU: ¿Cuál es la aproximación al medio ambiente que estaría en la base del nuevo paradigma?

Entender que los recursos naturales y su biodiversidad están seriamente amenazados y al mismo tiempo son el patrimonio más importante del país para generar empleos verdes, equidad social y sostenibilidad económica; que el calentamiento global es una realidad irreversible siendo fundamental adoptar desde los jardines infantiles las estrategias de gestión del riesgo, adaptación, mitigación y resiliencia urbana.

MAU: ¿Podría ilustrarnos acerca de la manera en que el país podría implementar este nuevo paradigma de desarrollo?, ¿cuáles serían estos empleos verdes?, ¿a qué clase de procesos se refiere cuando habla de sostenibilidad?, etc.

Introducir este nuevo paradigma implica una transformación de las estructuras mentales de todo el engranaje que sostiene la educación y de la manera de entender la generación de riqueza de un país. Para hablar de empleos verdes en Colombia, es preciso que el eje Estado-academia y empresa privada, revalúe conceptos e incorpore esquemas probados con más de 30 años en el mundo desarrollado. Es asombroso que términos como negocios verdes, emprendimientos verdes, economías verdes o desarrollo alternativo sean desconocidos en escuelas, colegios y universidades de casi todas las regiones del país.

Un concepto como innovación debería significar que estamos desarrollando, patentando y certificando un ingrediente, tecnología o material derivado de nuestra biodiversidad o del conocimiento tradicional y no lo contrario. Los empleos verdes colombianos como se ha dicho varias veces, en primerísimo lugar, serán creados gracias al uso y valor de los servicios ecosistémicos de su portentosa biodiversidad, como por ejemplo en gastronomía, ecoturismo, captura de carbono, gestión del agua, cosmética, moda y fitofarmacia, entre muchos otros.

La sostenibilidad no es otra definición que la de producir un bien o servicio con unos recursos, que satisfagan las actuales generaciones y no comprometan las necesidades de las venideras.

MAU: ¿Cuáles serían los saberes que entrarían a jugar un papel protagónico en la configuración de esa nueva cultura co-evolutiva y no ya predatoria?

Los saberes girarán alrededor de un ciudadano que tendrá que asumir su responsabilidad por el pasivo ambiental generado (huellas ecológicas, hídricas y de carbono). Esto significará un masivo cambio en hábitos y estilos de vida. Estos saberes tienen que ver con el calentamiento global, la calidad de los alimentos y su impacto en la salud pública, políticas de natalidad, gobernanza del agua, conservación de suelos, saneamiento, administración de mares y océanos. Habrá algo definitivo, frenar la masiva extinción de la biodiversidad, nuestro principal activo.

MAU: ¿Qué de todo esto estaría en manos del ciudadano del común?, ¿en qué forma procuraría su gestión este ciudadano?, ¿implicaría el nuevo norte algún tipo de organización local, de acción pública o es un asunto de compromiso a través de las prácticas personales de consumo?

El grado de desarrollo de un país se relaciona directamente con la actitud y respuesta del consumidor frente a los abusos del mercado. No olvidemos que el ciudadano es el verdadero motor de la economía y quien en últimas decide qué compra o no. En ese sentido tenemos una gigantesca labor de formación, sensibilización y concienciación que necesariamente debe comenzar en las escuelas y hogares.

MAU: ¿Cuál es el compromiso de la escuela en el corto plazo como agente que interviene en la construcción de esa nueva cultura?

La escuela cuanto antes tendrá que reconocer que el mundo es otro. No es posible que la educación básica en Colombia siga anclada al mundo del siglo XX, promoviendo patrones de consumo equivocados, una huella de carbono tan alta y formando jóvenes insolidarios y sin visión sobre las oportunidades de los emprendimientos verdes. La escuela no puede seguir asociando ecologismo con prácticas y asignaturas inofensivas y sin calado: tendrá que asumir parte de la responsabilidad por formar a una generación que conocerá y administrará un mundo escaso en recursos energéticos, aguas, tierras productivas y que tendrá que asumir graves fenómenos de salud pública. La escuela del futuro tendrá una inmensa responsabilidad en la misma supervivencia humana.

El cuerpo, territorio fronterizo

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro, *Magazín Aula Urbana*



El cuerpo habla. Habla siempre. Pero su sintaxis es distinta a la del lenguaje hablado, quizá su vocablo sea la impronta y el movimiento sea una suerte de narrativa de eventos que desconocen la lógica lineal del tiempo. El cuerpo es una coma psicológica: un punto de llegada y de partida en el que confluyen y se tocan lo objetivo, y más concreto? la carne? , y lo abstracto y subjetivo? la psique... la cultura...? . Apenas el lapso de una inhalación, la coma, que en cualquier caso implica siempre la existencia de un afuera y de un adentro. El cuerpo es pretexto para ese transcurrir del aire, y es frontera.

El cuerpo no es puramente organismo: sistemas, sangre, arterias, magistral superposición de fluidos, estructuras y palpitations, porque es cuerpo humano y lo humano es casi todo elaboración, construcción, código y olvido... amnesia simbólica que apela a la desnudez reinventada de la naturaleza. En el cuerpo, gran parte de lo que se cree natural responde a esa política de transacción de la frontera entre lo objetivo y el ente. El gesto es síntoma y señal. El cuerpo nunca calla.

El cuerpo es metáfora. Hay? sí las hay? cosas del cuerpo que operan por una fórmula invisible e incesante que escapa a nuestro cálculo. La velocidad de una sinapsis, la intrincada red de aferencias y eferencias, el reflejo, reacción imprevista cuya insubordinación asombra a la consciencia, pero en su observación aprendemos la lógica jerárquica.

Hasta en la íntima relación con nuestro propio cuerpo, ese objeto tan cercano al yo, establecemos impensadas jerarquías; por ejemplo, nos identificamos con nuestra cabeza más que con nuestra mano, nuestro pie o nuestra costilla. ¿Por qué si no, cuando llueve nos apresuramos a cubrirnos la cabeza y tenemos así la sensación de "no mojarnos"? No es extraño después que pensemos en la sociedad como en un cuerpo, ¿y quién quiere ser mano, o pie o costilla? El cuerpo es metáfora.

El cuerpo es así mismo anuncio, prenda de diferenciación, advertencia de filiaciones, cartografía y hábito (fisonomía reinventada). Herramienta de ruptura y elaboración que insta al tácito convenio de

evidencias. Estrategia. Pero en ese mismo sentido estratégico, es además ventana, sonrisa sin gato, acaso, en el país de la ensoñación.

El cuerpo es también recipiente genético: coma también biológica, lugar de llegada y de partida de la especie en un único individuo. Definitivamente coma, reservorio de talentos adaptativos contruidos a lo largo de siglos de interacción con los elementos, de confabulaciones ontológicas con el estruendo voraz de la intemperie. Y más aún, chispa vital codificada: don prometeico garante de la inmortalidad, eso es el cuerpo. Riesgo, si se quiere, o promesa. En cualquier caso, semilla. Y en virtud de su potencial generativo, tabú, partícula fecunda, pedazo de cosmos arrastrado por la poderosa corriente subterránea en que convergen el miedo y el deseo; por lo mismo, portal del supremo poder y la audacia visionaria, prenda del sueño codificador, vislumbre del plano original.

El cuerpo es presencia. Allí donde está el cuerpo, estamos, o está nuestro acápite introductorio sujeto a la reclamación de evoluciones, a las fórmulas de la convención que distancian la prudencia de la desmesura, la adecuación del impropio y el asentimiento del escarnio. Donde está el cuerpo estamos. Entramos de su mano, que creemos nuestra, en un canon de tempo; nos sometemos a la ordenanza de la velocidad y de la altura en una partitura invisible que no admite disonancias sin cargo. Pero es también prefiguración del ego, que a través de él se contempla y se proyecta. Laberinto de espejos, adecuación de conveniencias. Es pues, infinitivo del ser? estancia? , ala que antecede toda la evolución de la gramática y el deliberado artificio personal de la caligrafía. Doblemente articulado, cada paso es así relato.

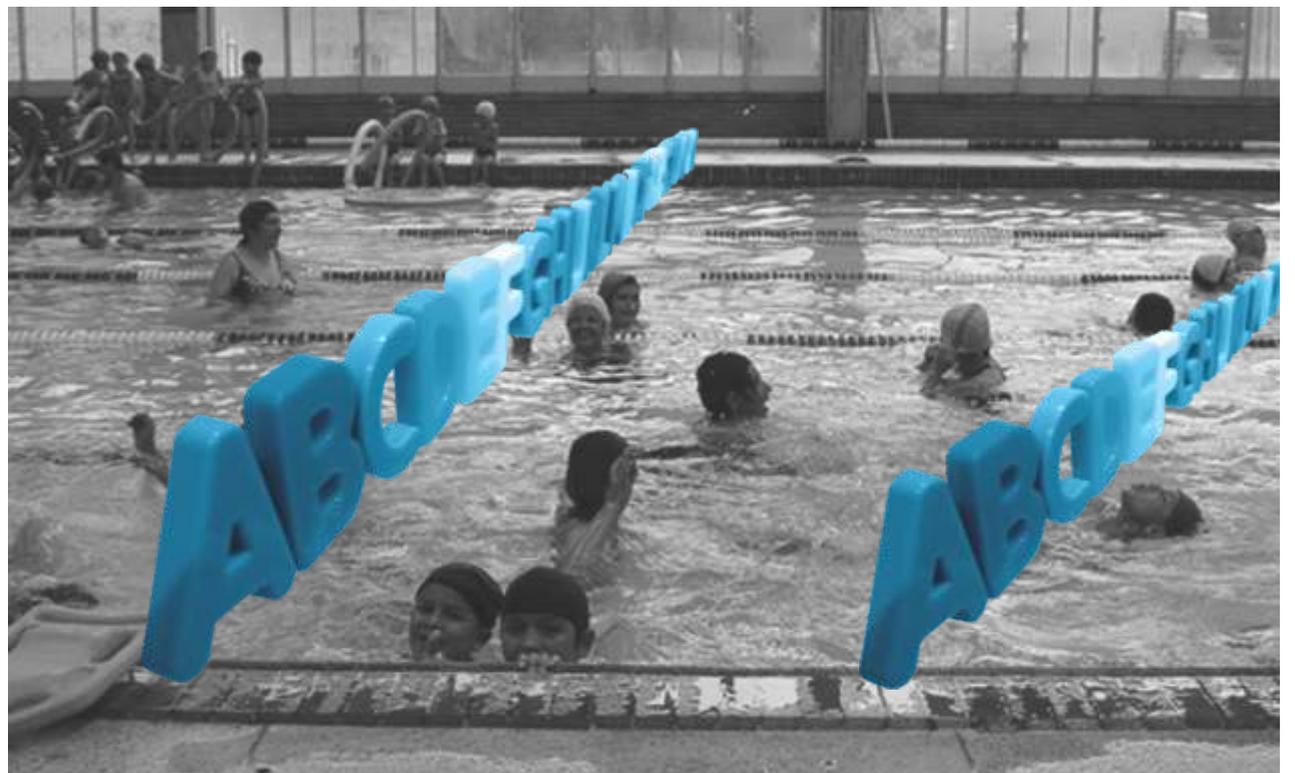
Existe, sin embargo, un no-lugar del cuerpo que es habitación imaginada del sí mismo. El cuerpo que siente y piensa, meramente consciencia anterior al argumento. Es el cuerpo presentido, imaginado, en el que prevalece el viento. El cuerpo que es hábito: más que palpitation biológica y aún no estrategia adaptativa. Desnudez sin afecto, auto-referencia si-

El cuerpo es presencia. Allí donde está el cuerpo, estamos, o está nuestro acápite introductorio sujeto a la reclamación de evoluciones, a las fórmulas de la convención que distancian la prudencia de la desmesura, la adecuación del impropio y el asentimiento del escarnio.

lente, coordinada de sí, rumbo hacia adentro. Y es ese no-lugar del cuerpo, la corporalidad misma sin presunción ni causa, la ruta única del arte verdadero en que puede encontrar su voz el cuerpo.

El cuerpo que es capaz del vínculo supremo del Arte, es un vaso en que germina el milagro irreflexivo de la forma, superficie sensible que el viento transparente, piel extensa anterior al don de la palabra. Hay, desde luego, otras poéticas del cuerpo que entrañan el golpe de la forja, el rigor de la disciplina, la sumisión al fuego en aras del portento. Allí el cuerpo es materia viva de una aspiración en cuya semblanza el alma se transfigura y asciende. El trono de Apolo es su conquista. Pero no es tampoco aquel el último confin del que el cuerpo es llave en lo sagrado, pues si bien podemos someternos al fuego en la fragua de la perfección, nos es lícito también embriagarnos con él en la fiesta de Dionisios y devenir con toda la humanidad un solo cuerpo, soma del todo...Dios.

El cuerpo es medio.
De ahí su esencia política. Unidad de interacción y si se quiere de control que responde a las leyes de la física de campos y partículas ? no es ajeno al magnetismo, ni a la gravitación, ni a las asimetrías? , pero es indiscernible de una voluntad que a través de él se expresa y se proyecta.



Sí: el cuerpo es puente, hilo luminoso presagiado en las cábalas, capaz de enmendar viejas fisuras, no entre uno y lo mismo, sino entre varios que cantan al unísono o en la perfecta armonía de lo diverso que se reconoce, a plenitud cada parte, en lo absoluto. Y es juego de seducción que siempre prorrumpe en lo sagrado cuando hace poema en la caricia.

El cuerpo nos delata porque llevamos en él la impronta del entorno, como la piedra de río, aún entre un bolsillo, inevitablemente habla del agua. Pero también porque es estremecimiento, sensación, indicio de finitud, vector irremisible; es código del gran miedo y develación de la primordial naturaleza primigenia ? genética estelar, a un tiempo chispa y polvo? , pequeño brote temperado en el ciclón del tiempo y de los tiempos. Y ello lo convierte en don

iniciático, clave de las fuerzas, certeza que espejea proximidad o condicionamiento.

El cuerpo es medio. De ahí su esencia política. Unidad de interacción y si se quiere de control que responde a las leyes de la física de campos y partículas ? no es ajeno al magnetismo, ni a la gravitación, ni a las asimetrías? , pero es indiscernible de una voluntad que a través de él se expresa y se proyecta. La voluntad es el verbo del ser. La identidad la antecede. Acaso la identidad sea voluntad en potencia. El cuerpo es medio.

También es el cuerpo umbral de lo posible, atisbo de la libertad, forma y potencia que la voluntad moldea y transfigura, vórtice de comunión con la belleza...¡tacto!... pero así mismo es el eterno aquí mensurable que denuncia la distancia irrestricta del allá, lo otro. ¡Oh, sí, ansia y frontera! Imprescindible hito en el desarrollo sublime de un imaginario de cohabitación del mundo: canal de energías vitales, im-

prontas culturales, modos de sentir y de expresar que en su conjunto constituyen la red ontológica de significados y pulsiones con las que cada uno entra en el juego del ser -con- otros.

En el contexto formativo no puede desconocerse el cuerpo en su incesante caudal de revelaciones. La biología es don heredado, pero incitar el libre tránsito del aire que supone la coma psicológica del cuerpo, es quizá el gesto más fecundo para el conocimiento y el reconocimiento del otro en un ámbito no discursivo, al margen del tono dogmático o del artificio. Sondar la autoimagen, la proxémica, la kinestesia, la gestualidad, el nivel de consciencia del poder que entraña el cuerpo en tanto categoría vital, es probablemente la epistemología más orgánica de la alteridad.

Entrevista con el Profesor Abel Rodríguez Céspedes

30 años del Movimiento Pedagógico Nacional

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro, *Magazín Aula Urbana*



La historia a través de los ojos de sus protagonistas

Magazín Aula Urbana: ¿Qué es y por qué surge el Movimiento Pedagógico Nacional?

Abel Rodríguez Céspedes: El Movimiento Pedagógico Nacional es una respuesta del magisterio, organizado en la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, a una serie de problemáticas que el gremio venía afrontando, tanto en el plano profesional como en el político, y obviamente en el sindical. En primer lugar, finalizando la década de los 70, el Gobierno Nacional puso en marcha una reforma curricular de la enseñanza básica y media que fue considerada como lesiva de la autonomía de los maestros, pues encasillaba a los educadores en unas estrategias curriculares que no daban margen a sus propias iniciativas en el campo de la enseñanza. El Estado quería asegurarse de que los maestros se ciñeran a los currículos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de una manera inmodificable.

Por otra parte, FECODE venía de negociar el Estatuto Docente: por primera vez, la Federación había tenido una participación directa en la expedición de una ley reglamentaria de la carrera docente que, aunque no satisfacía plenamente los reclamos de los maestros en materia laboral y profesional, sí era una conquista muy importante y abrió un campo en el Magisterio, en la misma Federación, para que diferentes grupos de maestros comenzaran a preocuparse por los temas propiamente pedagógicos con un criterio más investigativo, más profesional. Al final, efectivamente surgieron grupos de educadores en diferentes regiones del país preocupados por estos temas, y constituyeron la base de lo que después sería el Movimiento Pedagógico.

MAU: ¿Cómo se entendía al maestro desde este movimiento en contraposición a la propuesta gubernamental?

A.R.C.: Mientras que el Gobierno Nacional comprendía al maestro como un funcionario público ejecutor de sus políticas, el Movimiento Pedagógico veía al maestro, y quería que el maestro se viera

como un intelectual, que si bien era un funcionario público, no tenía el carácter de otros empleados: desempeñaba una profesión cuyo ejercicio debía gozar de una importante autonomía.

MAU: ¿Qué expresión habría de cobrar esta autonomía?

A.R.C.: La libertad de enseñanza, la libertad de cátedra, las libertades de método, las posibilidades del maestro de echar mano del saber pedagógico existente, y de su propia experiencia, para construir procesos pedagógicos.

MAU: ¿Cómo se perfiló el movimiento en la vida nacional?

A.R.C.: Como un ejercicio con un fuerte contenido cultural, que era lo que permitía a los maestros pensar en una actividad pedagógica muy ligada a las condiciones, a las necesidades y a los problemas del país y del pueblo colombiano.

MAU: ¿Qué principios se desprendían de ello?

A.R.C.: La necesidad de que el maestro se identificara no solamente como un trabajador de la educación, sino como un académico y, al mismo tiempo, como un ciudadano con derechos políticos, llamado a participar en la vida política del país.

MAU: ¿Cómo se veía en ese momento desde el Movimiento la relación entre saber y poder?

A.R.C.: Esa no fue una discusión de los inicios del Movimiento. Apareció luego, después del Primer Congreso Pedagógico Nacional, en 1987, pero era claro, aunque la palabra nunca apareció en ese momento, que el Movimiento Pedagógico era una forma de empoderar a los maestros política, cultural y académicamente.

MAU: ¿Y con respecto a la educación que se concebía, se pensaba también en empoderar a los estudiantes, de pronto un poco desde la perspectiva de Freire y estas corrientes de la educación popular?

A.R.C.: Sí. Había sectores que querían apoyarse fundamentalmente en la pedagogía crítica, en el pen-

...para que diferentes grupos de maestros comenzaran a preocuparse por los temas propiamente pedagógicos con un criterio más investigativo, más profesional. Al final, efectivamente surgieron grupos de educadores en diferentes regiones del país preocupados por estos temas, y constituyeron la base de lo que después sería el Movimiento Pedagógico.

Creo que estos movimientos tienen una vigencia histórica: nacen, se desarrollan y se vuelven una realidad, pero también pasan. Es muy difícil mantenerlos indefinidamente; siempre habrá una producción pedagógica. Cómo se canaliza esa producción intelectual de los maestros, esa reflexión que hacen sobre su propio trabajo, sobre su oficio, es algo dinámico: permanentemente aparecen formas nuevas.

samiento de pedagogos como Freire, que era más de Izquierda. Pero había otros grupos que pensaban la pedagogía desde Comenio hasta Freire, es decir, era un pensamiento mucho más abarcador, mucho más, yo diría democrático.

MAU: ¿Hoy, 30 años después, está vigente el Movimiento Pedagógico Nacional?

A.R.C.: Hay quienes dicen que el Movimiento Pedagógico todavía existe. Yo creo que tal como se inició y se desarrolló, ha venido desapareciendo gradualmente. Obviamente, hay un movimiento pedagógico en el país, expresión del compromiso de los maestros con la enseñanza, con la educación, pero esa movilización que nació en 1982, con una base social importantísima y que era una realidad que funcionaba, actuaba y producía, que hacía cosas, yo creo que eso ha decaído muy fuertemente en los últimos años.

MAU: ¿A qué podríamos atribuir esa decaencia?

A.R.C.: Hay algo en lo que he insistido en los balances sobre el Movimiento Pedagógico, y es que toda esta violencia que se desató contra los maestros a partir precisamente del Congreso Pedagógico, fue determinante. Nosotros salimos del Congreso y a los dos días mataron al Presidente del Sindicato de Educadores de Antioquia, uno de los sindicatos más poderosos de FECODE, desde ahí se desató una violencia muy fuerte contra los maestros. El daño que la violencia, la amenaza, los asesinatos y las desapariciones de maestros, le han causado al Movimiento Pedagógico es grande, porque si un movimiento como estos, que es muy del plano de las ideas, del plano de la práctica intelectual, se da sin libertad, coaccionado, pues es muy difícil que se desarrolle.

MAU: ¿Y de dónde provenía esta violencia?

A.R.C.: Bueno... cuando comenzaron a aparecer en el país los llamados paramilitares, que en principio dirigían su accionar contra los secuestradores y toda esa problemática del narcotráfico; los maestros eran un obstáculo en muchas regiones del país para el desarrollo de esas actividades criminales, porque tenían una capacidad de movilizar a la comunidad; podían hacerle entender, comenzando obviamente por los niños y los jóvenes, los males que el país estaba sufriendo como consecuencia de la guerra y de la corrupción en la sociedad.

Esa violencia ha sido un factor muy fuerte en el debilitamiento del movimiento de maestros. Le ha exigido a FECODE y a los sindicatos una dedicación mucho más fuerte para atender los problemas de esta persecución, y eso ha hecho que se pierda terreno en el propósito de impulsar el Movimiento Pedagógico; a esto hay que agregarle el predominio en FECODE de unas políticas que lo han asumido como algo puramente político.

MAU: ¿Podría decirse entonces que, después de haberse erigido como un actor social con incidencia en las comunidades, que hacía pensar a la gente con respecto a la realidad social, el maes-

tro se llenó de temor por toda esta situación y se fue replegando otra vez hacia lo estrictamente académico-curricular?

A.R.C.: Sí. Es un hecho. Estas circunstancias nacionales han centrado las preocupaciones del magisterio en los temas de infraestructura del sistema educativo, como los problemas financieros, administrativos o laborales. Mientras, los problemas de la enseñanza como tal, que eran el escenario del Movimiento Pedagógico, han sido desplazados a un segundo lugar. Todo eso termina afectando la calidad de la educación y sus posibilidades de ser mucho más aterrizada en las necesidades nacionales.

MAU: ¿Qué piensa entonces respecto a los nuevos debates que se dan en torno a la calidad, que ya no tienen que ver mucho con esta concepción educativa del movimiento, sino que hablan más de los estándares internacionales?

A.R.C.: Todo este decaimiento de las ideas pedagógicas hace que triunfen estas ideas donde la educación es fundamentalmente un problema de estándares, un problema de resultados y no un problema cultural.

MAU: ¿Cuál es entonces su balance del proceso después de 30 años de historia?

A.R.C.: Bueno, creo que lo más importante que le ha sucedido al movimiento organizado de los maestros colombianos ha sido el Movimiento Pedagógico, y lo que dejó es todavía un gran aporte de los educadores al desarrollo educativo del país; permitió una serie de hechos que están ahí, en la institucionalidad; por ejemplo, en Bogotá está el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico... en el mismo Ministerio de Educación Nacional hay cosas importantes que fueron tomadas del Movimiento Pedagógico, pero además está todo lo que hay entre los maestros: las redes pedagógicas, los encuentros, el debate, todo eso una herencia de este proceso.

MAU: Entonces, ¿cuáles son las proyecciones que usted vislumbra para la herencia del movimiento?

A.R.C.: Creo que estos movimientos tienen una vigencia histórica: nacen, se desarrollan y se vuelven una realidad, pero también pasan. Es muy difícil mantenerlos indefinidamente; siempre habrá una producción pedagógica. Cómo se canaliza esa producción intelectual de los maestros, esa reflexión que hacen sobre su propio trabajo, sobre su oficio, es algo dinámico: permanentemente aparecen formas nuevas. Hoy día, independientemente de FECODE, suceden muchas cosas que son propias de una actividad pedagógica muy fértil en el país. Las redes, por ejemplo, la Expedición Pedagógica, es decir, el movimiento existe bajo otras formas organizativas, bajo otros liderazgos; la existencia de un movimiento pedagógico de los maestros colombianos ya es un hecho social del país. Se expresa a través de diferentes formas, y es diferente a eso que se llamó Movimiento Pedagógico y que nació en 1982.

Entrevista con Alfredo Ghiso*

De saberes y conocimientos y de los derroteros dialógicos de la educación contemporánea

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro, *Magazín Aula Urbana*

Magazín aula Urbana: ¿Cuál es la diferencia entre saberes y conocimiento?

Alfredo Ghiso: El saber se construye en los procesos cotidianos, en la comunicación diaria, en la vida misma, en donde converso con el otro, me emociono con el otro; como diría Humberto Maturana, en el “lenguaje”, el juego con el otro sin una norma instituida, establecida. Es decir, en el encuentro se va instituyendo de manera colectiva un acuerdo que nos permite comunicar lo que sabemos desde lo que somos y hemos venido siendo; desde lo que nos ha atravesado y lo que hemos padecido, vivenciado, desde nuestra experiencia.

Por el contrario, cuando me refiero al conocimiento estoy hablando de una serie de descripciones, explicaciones, comprensiones, prescripciones, previsiones, expresadas en conceptos y teorías instituidas, acordadas desde unas normas culturales, que los académicos llamamos paradigmas, en unas epistemologías y lenguajes universales que permiten su transferencia filiativa; esto es, desde la autoridad del padre, el maestro, o el experto: aquel que fue certificado dentro de una normatividad existente y reconocida como tal para dar cuenta, utilizar y transmitir, de esos conocimientos o “saberes disciplinados”.

Así, los saberes son singulares como las personas, las culturas, sus historias y contexto, y tienen la particularidad de apropiar, sincretizar, reubicar, restablecer, imaginar, referir, acostumar la mirada y la práctica sobre las diferentes situaciones vitales. Entre tanto, el conocimiento aparece como un discurrir coherente y cierto, con enunciados que permiten nombrar, conceptualizar, diferenciar, caracterizar, explicar, comprender y proyectar sus referentes en un orden dado, bajo una gramática o lógica que puede ser enseñada y aprendida.

MAU: ¿Por qué no sucede así con el saber?, ¿la alusión es quizá a que el saber está usualmente menos sistematizado que el conocimiento?

A.G.: Los saberes no son universales ni generalizables, tampoco se construyen intencionalmente para ser transferidos, enseñados, porque son

por naturaleza particulares y pertenecientes a una cultura. Son singulares, como también lo son las experiencias y las trayectorias de vida. Al contrario de los conocimientos, sobre todo los científicos, tecnológicos y jurídicos, que son universales y pueden ser transmitidos en un lenguaje “humano” pero “creados” para dar cuenta de descripciones, explicaciones, comprensiones sistemáticas y sistematizadas -en conceptos y teorías-, a lo largo de la historia de la humanidad, en un campo disciplinar determinado.

MAU: ¿Cómo puede la Pedagogía entretejer estas dos instancias epistemológicas?

A.G.: Aquí el problema es de qué pedagogía o pedagogías vamos a hablar: si asumimos los tres estilos pedagógicos de los que nos hablaba el educador y comunicador Uruguayo Mario Kaplún (el centrado en los contenidos, el centrado en los resultados conductuales o el centrado en los procesos), o si tomamos los dos modelos, el bancario y el liberador, propuestos por el maestro brasileño Paulo Freire, veríamos que hay solamente un estilo pedagógico que busca entretejer saberes y conocimientos: a este estilo lo podríamos denominar “educación popular”, o “pedagogía crítica dialógica”.

En un estilo bancario, cuyo punto central es la transferencia de contenidos, los saberes se suprimen, silencian, invisibilizan; el docente es un “administrador del currículo” y su función es la transferencia eficiente y eficaz de los conocimientos establecidos, legalizados y homologados globalmente. Desde esta perspectiva, se reconoce que los educandos poseen saberes que son enclaves culturales de referencia, pero se los consulta con el fin de removerlos. Otros pensadores llaman a esta dinámica pedagógica cooptación de los saberes previos, cuyo propósito es facilitar la transferencia de conocimientos universales subordinando los saberes.

En las pedagogías alternativas, críticas, que tienen su expresión en la propuesta latinoamericana de educación popular, educadores y educandos entretejen, por medio del diálogo, la negociación cultural y la interacción, saberes y conocimientos. Desde esta perspectiva los saberes y experiencias previos de los

La insolvencia del pensamiento enseñado por doquier, separa y compartimenta los conocimientos sin poderlos reunir para afrontar los problemas globales fundamentales, se hace sentir, más que en cualquier otro terreno, en la política. De ahí una ceguera generalizada, tanto más cuanto que se cree poder disponer de las ventajas de una sociedad del conocimiento.

Edgar Morin, 2011.

**Alfredo Manuel Ghiso Cotos, Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Comahue y Especialista en Desarrollo Social de la Universidad San Francisco Xavier. Docente e investigador comunitario de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, y autor de diferentes libros sobre pedagogía, como: "Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares" y "Pedagogía Social".*

En un estilo bancario, cuyo punto central es la transferencia de contenidos, los saberes se suprimen, silencian, invisibilizan; el docente es un “administrador del currículo”...

El problema es que el sistema vigente y las políticas educativas que lo soportan, nos han llevado a afianzar una escuela transmisionista, una escuela de respuestas, de exámenes, evaluaciones y monitoreos de calidad y cobertura.

educandos, son un punto de partida y el educador facilita una ampliación de los mismos al orientar una aproximación dialógica con los conocimientos generados por la humanidad (énfasis en el proceso).

Esta aproximación implica el debate y la negociación en contexto, así como la apropiación de esos conocimientos y el desplazamiento hacia la praxis. Es precisamente la praxis la instancia de validación que los ubica, enriqueciéndolos, y genera nuevas preguntas, movilizand así nuevas dinámicas de aprendizaje. Es claro entonces que entretener estas dos dimensiones desde la Pedagogía requiere de una postura política que las reconozca como planos en los que se disputa y desde los que se ejerce el poder.

MAU: ¿Supondría entonces la opción por la “Construcción de saberes” como política educativa, una concepción más social (dialéctica, transaccional) del quehacer de la escuela frente a la realidad/cultura?

A.G.: Sí, supondría una escuela democrática que reconoce la singularidad de los sujetos y genera ambientes donde puedan ejercer sus derechos al diálogo, al reconocimiento, a la inclusión, al desarrollo de potencialidades, capacidades y libertad. Una educación así concebida contribuiría a dignificar a los estudiantes y a facultar su construcción como sujetos de decisión, no sólo frente a la apropiación y uso de conocimientos, sino, y por sobre todo, frente a la estructuración, divulgación y distribución de los mismos.

MAU: ¿Podría pensarse que un riesgo de este enfoque, desde una perspectiva epistemológica, sería la pérdida de certezas y la permanencia en el limbo de relatividad contextual propio de los saberes dialógicamente contruidos?, ¿careceríamos de referentes comunes más allá de lo local?, ¿no sería este un factor de escisión?

A.G.: En una educación dialógica, que asume la propuesta del diálogo de saberes/conocimientos, la negociación cultural configura sujetos que poseen un saber “glocalizado”, pertinente, “apropiado”, en tanto hecho propio y adecuado para los desafíos del contexto en sus múltiples dimensiones. El conocimiento/saber así construido no está mutilado, si bien su singularidad sociocultural hace imposible su estandarización y su medición homogenizadora.

MAU: ¿Cuáles serían los parámetros de evaluación dentro de este nuevo paradigma?

A.G.: Lo que habría que evaluar dentro sería la apropiación que los estudiantes hayan hecho de los conocimientos y de las potencialidades generadas por los procesos formativos; en la ampliación de la capacidad de “lenguajear”, de nombrar y nombrarse, de reconocer y reconocerse, de conversar, de recrear coordinaciones, acuerdos, que permitan ampliar el campo de capacidades, el universo de lenguajes que facilitan el describir, explicar, comprender, expresar, emocionar y actuar de una manera pertinente, humanamente digna.

MAU: ¿Podría la construcción de saberes, como política, constituir un derrotero de nuevas fórmulas de elaboración y aplicación de la función cognitiva?

A.G.: Como lo señala el educador Francisco Gutiérrez, este es un modelo desde el cual se forma para localizar, reconocer, procesar y utilizar la información con el fin de resolver problemas y enfrentar la incertidumbre de cada día; para tener una actitud activa frente a situaciones que exigen creatividad, para saber reconocer, desmitificar y re-significar saberes y conocimientos; para poder enfrentarse a los distintos textos sociales y leerlos críticamente. En definitiva, estamos hablando de un derrotero que se niega a las certidumbres de modelos y caminos estándar. El sentido en este contexto es la posibilidad de crear, recrear y utilizar saberes, conocimientos y tecnologías que rompan con las ilusorias formas de la certidumbre.

MAU: ¿Cuáles serían las implicaciones de esta perspectiva educativa en términos de currículo y didáctica?

A.G.: Dinamizar en el proceso de enseñanza el diálogo de saberes y la negociación cultural, plantearía un cambio estructural de la escuela. La institución educativa hoy está inhabilitada, incapacitada para promover este tipo de ambientes y dinámicas dialógicas.

MAU: ¿Por qué?

A.G.: El problema es que el sistema vigente y las políticas educativas que lo soportan, nos han llevado a afianzar la escuela transmisionista, una escuela de respuestas, de exámenes, evaluaciones y monitoreos de calidad y cobertura. Esta escuela responde a indicadores elaborados con base en criterios internacionales estandarizados que desconocen los contextos y pasan por alto procesos y trayectorias cognitivas de los sujetos vinculados al quehacer formativo.

MAU: ¿Cuál sería de manera objetiva su propuesta procedimental para lograr esa transformación de la escuela?

A.G.: Es necesario desarrollar, debatir y explicitar opciones que permitan a las instituciones y personas involucradas transitar procesos formativos libres de ingenuidades; procesos educativos que realmente amplíen las oportunidades y capacidades recreando subjetividades, desarrollando y afianzando la conciencia crítica sobre los aprendizajes.

Para que esto se dé en las instituciones educativas, será necesario hacer cambios de fondo y forma que permitan construir solidaridades y confianzas; que asuman la tarea de transformar las condiciones objetivas y subjetivas que nos impiden ser sujetos de palabra y diálogo, capaces de escucharse (informarse), de expresar y apropiarse de conocimientos y experiencias.

Esto puede ser una práctica inédita en las instituciones educativas que se planteen como desafío el generar nuevos sentidos fundados en el entretendido de saberes/conocimientos; que pretendan potenciar la creatividad y la crítica como capacidades imprescindibles para desmontar lo obvio. Cada quién deberá encontrar el cómo, y la recompensa será para cada quién, descubrir las diferentes vetas de significados capaces de interrogar la cotidianidad y llevar a comprender que es posible otro mundo y otras formas de vivir y relacionarse con el conocimiento.

Entrevista con Juan Carlos Bayona*

Construcción de saberes: de la política de la insubordinación a la erótica del conocimiento

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro, *Magazín Aula Urbana*

Magazín Aula Urbana: Cuando se habla de la construcción de saberes como criterio ordenador de la política educativa de la actual administración Distrital, ¿a qué se está haciendo referencia?

Juan Carlos Bayona Vargas: Bueno, número uno, los seres humanos tendemos a saber, está en nuestra naturaleza, sin importar si somos un niño, un adolescente o un adulto, todos tenemos esa tendencia a saber, y fíjate que digo saber y no conocer. Los niños por naturaleza quieren saberlo todo; los adolescentes creen saberlo todo, y los adultos, desgraciadamente hemos olvidado la mayor parte de las cosas que hemos aprendido, pero en general no importa en qué etapa de la vida estemos, si hay algo que hace que los seres humanos seamos humanos, es el querer saber. Es difícil encontrar alguien que no quiera saber sobre lo que sea, pero saber.

Número dos, si aceptamos esa hipótesis, muy aristotélica por lo demás, nadie puede agotar el saber. Es muy difícil que alguien diga “yo soy el que sabe”, y ahí es donde viene la construcción. Es posible que el maestro tenga más información que el estudiante y eso lo convierte un poco en maestro. Sin embargo, no por eso se puede decir que él es el que sabe. De hecho, yo no contrataría jamás a un maestro que cree que sabe; tiene una buena información y seguramente tiene unos contenidos disciplinarios y todo eso, pero... ¿o tú crees que el que más sabe de Dios es el Papa? No, ¿o tú crees que el que más sabe del cerebro es Llinás? No, ¿o tú crees que el que más sabe de Fútbol es Messi? No, ¿o tú crees que los que más saben de trampas son los Nule? No. El saber es fundamentalmente la suma y la resta de los saberes de los otros.

Y te voy a poner un ejemplo: que es lo bonito de esto. Supongamos que yo soy tu maestro y que voy a enseñarte un saber que yo tengo... a ver... ¿de qué sé yo? De sonetos, yo sé mucho de sonetos: he estudiado mucho los sonetos, tengo un saber, los conozco, sé su estructura, su historia, me sé muchos de memoria, incluso he escrito algunos. Entonces yo te doy mi saber. Pero en el momento en que te lo doy, no lo pierdo, yo me quedo con él. No es una transacción comercial. Yo te lo di y te quedas con lo que te di,

pero en el fondo tú me lo devuelves, y ese saber que te di, seguramente se me va a transformar con las cosas que me dices a propósito de las que te dije yo. Y entonces ahí mi visión de los sonetos es distinta.

Si yo te digo:

Amor de mis entrañas, viva muerte,
en vano espero tu palabra escrita
y pienso, con la flor que se marchita,
que si vivo sin ti quiero perderme.

Si yo te digo ese primer cuarteto de Lorca y te digo cómo está escrito y cuál es su trabazón y su ritmo interno, tú te quedas con eso, pero apenas tú me devuelvas algo de ese saber que yo te entregué, seguramente lo que yo pensaba de ese cuarteto ya es distinto y ahí estoy en una construcción de saberes.

MAU: ¿Cuál es la diferencia entre la construcción de saberes y la construcción de conocimientos, a ambas subyace esa dialógica?

J.C.B.V.: Es la misma que hay entre la objetividad de lo objetivo y la subjetividad de lo subjetivo. Me explico: cuando alguien no solamente sabe algo, sino que lo conoce, quiere decir que entiende las causas del hecho de que esas cosas sean así. En otras palabras, desde tu persona puedes estar en acuerdo o en desacuerdo con un conocimiento determinado, pero no lo puedes negar.

MAU: ¿Estamos hablando entonces de que se está formulando como política, una propuesta de educación fundada en los saberes, es decir, fundada en lo subjetivo, renunciando así a la posibilidad de universalidad, que es lo que es propio del conocimiento?

J.C.B.V.: Sí y no. Lo que pasa es que, digamos, yo sé que el punto de ebullición del agua al nivel del mar es menor. Eso es un conocimiento. A ti te puede tener con cuidado o no, puede afectar tu vida o no; lo que no puedes decir es que eso no es así, y es en este punto en el que hay una objetividad, digamos, intocable. Pero eso es lo que no nos importa, lo que nos interesa es el proceso que tuvo que seguirse para que este hecho pudiera demostrarse con la ciencia física. Y a lo mejor si la gente llega a ese conocimiento por diferentes medios, ahí es donde está el chiste.



*Juan Carlos Bayona Vargas, ex Subsecretario de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación del Distrito

Es muy difícil que alguien diga “yo soy el que sabe”, y ahí es donde viene la construcción. Es posible que el maestro tenga más información que el estudiante y eso lo convierte un poco en maestro. Sin embargo, no por eso se puede decir que él es el que sabe. De hecho, yo no contrataría jamás a un maestro que cree que sabe...

La clave es la reforma del currículo. De eso se ha hablado mucho, se ha intentado muchas veces y se ha logrado menos, pero aunque sea se sigue pensando otra vez en la reforma del currículo. Ahora, lo primero es hacer una distinción entre plan de estudios y currículo: no son lo mismo.

MAU: ¿Es decir que se le está apostando más al proceso de esa construcción, que a la verdad objetiva a la que se llega al final?

J.C.B.V.: Claro. Al final tú puedes no creer en esa verdad objetiva desde tu punto de vista, lo cual está bien, pero lo que no puedes decir es que eso no es así. Puede ser que a ti no te interese Homero, pero no puedes desconocer su valor en la historia de la Literatura, con independencia de que a ti no te guste, o no te interese, o no te importe, y en ese sentido, tu saber sobre Homero no tiene que ver con el conocimiento.

MAU: ¿Cuál es el lugar de la escuela que se proyecta desde esta lógica, frente a la dualidad saber/conocimiento?

J.C.B.V.: La escuela tiene que estar como un péndulo, entre lo que la gente hace con lo que aprende y lo que aprende. En el fondo, a lo que la escuela tiene que prestar atención es a aquello que le pasa a la gente con lo que aprende, y no a lo que aprende. Es decir, a la relación que establezco con el conocimiento, antes que el conocimiento. Por ejemplo, yo amo los sonetos y me gustan, los estudio y me sirven para vivir, pero entiendo que haya gente a la que no le gustan, ni tiene necesidad de estudiarlos, ni encuentra en ellos ninguna utilidad para su vida. Ahora, una persona con conocimiento, es capaz de valorar incluso aquello que no le gusta.

MAU: ¿O sea que estaríamos hablando de una escala con diferentes niveles de aproximación a la realidad, en la que primero debemos basar nuestra educación en la construcción de saberes para algún día podernos centrar en la construcción de conocimiento?

J.C.B.V.: Por supuesto, y te voy a poner el ejemplo del Arte, que es maravilloso. Si tú vas a un museo no necesitas saber de Arte para ir y puedes disfrutarlo, apreciarlo y valorarlo siendo una persona muy poco ilustrada en Pintura. No conoces de técnicas, no sabes nada acerca del punto de fuga, no tienes ni idea de eso, y vas, y de repente ¡Guau! (...) Pero si estudias, si logras un conocimiento del Arte, y de su desarrollo en términos de conocimiento, es posible que tu siguiente visita al museo te dé más elementos y puedas decir "A mí no me gusta Botero, ¡pero qué bueno es!". Es decir, lo bello del conocimiento es que supone una objetividad desde la subjetividad.

MAU: Entonces, ¿cuál es el norte, en términos de lo social, cuando se fundamenta la educación desde esa perspectiva subjetiva? ¿Qué se está buscando con eso?

J.C.B.V.: La pregunta es muy difícil y es muy buena y te la agradezco, pero... digamos, la educación tiene tres ámbitos a nuestro juicio: primero, el conocimiento del individuo, es decir que no podemos homogenizar las escuelas como si fueran fábricas de kumis, cada uno es distinto. No hay un sólo ser humano igual al otro; no lo ha habido, ni lo hay, ni lo habrá, tenemos una huella digital distinta. Entonces la educación tiene que ver con la búsqueda de la identidad de cada quién. En segundo lugar, tiene que ver con la forma en que esa identidad se relaciona

con el vecino: yo no estoy solo. Nadie se educa sólo para sí mismo si verdaderamente se educa; y, en tercer lugar, tiene que ver con el conocimiento del mundo. Mi posición es muy idealista y profundamente discutible, sin embargo, lo que creo es que conocer el mundo no es sino una forma de conocernos a nosotros mismos.

MAU: ¿Estaríamos pensando entonces en la posibilidad de conocer el mundo desde la comprensión de lo local?

J.C.B.V.: Sí. Cuando yo conozco algo sobre el mundo y me apasiono por eso, no importa en qué campo del saber, en el fondo lo único que estoy haciendo es conociéndome a mí mismo.

MAU: ¿Cuáles son los alcances de esta formulación en términos de la calidad y la pertinencia de la educación?



J.C.B.V.: La clave es la reforma del currículo. De eso se ha hablado mucho, se ha intentado muchas veces y se ha logrado menos, pero aunque sea se sigue pensando otra vez en la reforma del currículo. Ahora, lo primero es hacer una distinción entre plan de estudios y currículo: no son lo mismo. El plan de estudios es el resultado de lo que significa un currículo. Un currículo es una forma de entender el mundo y tiene que ver con metodologías, sistemas de evaluación, didácticas, intensidades, mientras que un plan de estudios es un horario. Tradicionalmente la escuela ha confundido el horario con el currículo. Si no hemos modificado el horario de nuestras escuelas es porque no hemos logrado transformar el currículo.

MAU: ¿En qué sentido es esa la clave?

J.C.B.V.: En tener menos asignaturas que no le sirven a nadie, y en su lugar tener más intereses amarrados con los ADN's personales. Pero tampoco podemos

dejar a merced del ADN el plan de estudios, porque, si por los chicos fuera, y es normal que así sea, solamente jugarían fútbol o patinarían. Entonces hay que volver a hacerse la pregunta de ¿para qué va una persona a la escuela? Va a aprender. ¿Qué? Lo que sea. Y a parchar. A eso va. No podemos hacer demagogia diciendo a los estudiantes “Ven y aprende lo que quieras”, porque nosotros tenemos la responsabilidad de ponerlos en contacto con la herencia cultural de la humanidad.

No lo podemos hacerlo con todo, pero sí es posible decir: “Mira, había un señor que se llamaba Shakespeare, un señor llamado Darwin, hubo un señor San Agustín, hubo otro más allá que se llamaba Píndaro”. ¿Sí? Yo tengo que intentar que los alumnos entren en la tradición cultural del ser humano, y eso es información; y para transmitir esa información tengo que inventar una forma de contarla que resulte “sexy”,



atractiva. Por tanto, yo sería capaz de borrar muchas de las cosas que pasan en la escuela, para dar lugar a las que realmente estamos interesados en que sucedan. Es decir, aprendizajes en donde los “pelaos” se apasionen por los sonetos, por la ciencia, el arte, la cultura o el deporte y que, entonces, cuando los estudien, no se den cuenta de que lo están haciendo. Ese sería el ideal: que alguien estudie sin darse cuenta de que estudia.

MAU: ¿Y cómo se logra eso?, ¿cuáles son las implicaciones de esa búsqueda en la estructura de la escuela?, ¿habría que pensar en reevaluar la separación por asignaturas de toda esta información, para hacerla más orgánica?

J.C.B.V.: Podría ser, pero sobre todo, sería bueno que no se pregunte tanto a los estudiantes sobre lo que estudian. No podemos mediatizar permanentemente la lectura, o sea, yo sueño con una escuela donde le digan al alumno “Mira: ¿por qué no te lees esto?”, y

dos días después el maestro diga: “¿Cómo te fue?, ¿cómo te sentiste?”, pero si mediatiza con una pregunta la comprensión lectora, es probable que el estudiante jamás se apropie de lo que dice ahí..., pero ¡Ojo! A veces hay que hacer la pregunta, en ocasiones es necesario saber qué está entendiendo el estudiante, pero sí se hace permanentemente, es tan grave como si no se hiciera y es ese el sentido de toda la apuesta de los ciclos, de los campos de pensamiento, de los intereses.

MAU: ¿Qué debe enseñar la escuela?

J.C.B.V.: La pregunta es ¿qué deben aprender los estudiantes? ¿Cosas que les sirvan?, sí. ¿Cosas que les gusten?, también; cosas que, con independencia de que les sirvan y les gusten, la escuela considere valiosas, ¿o tú dejarías que el diseño del currículo se construya únicamente a partir de los intereses de los estudiantes? No. Si se hiciera una encuesta en el mundo acerca de lo que más le gusta a la gente, si el vino o la Coca-Cola, te aseguro que gana la Coca-Cola, pero el vino también es bueno... o entonces, ¿nos quedamos en poder de las telenovelas y no del teatro de Cervantes o de Lope?

MAU: ¿O sea, por un lado tenemos que luchar por mantener esa tradición cultural, pero por otro lado tenemos que empezar a potenciar la generación de otras formas de cultura?

J.C.B.V.: ¡Exacto!, y oír mucho; la construcción de un currículo no es “Yo, Secretaría, le llego a usted y le digo esto”, sino, “desde lo que usted está haciendo, yo le ayudo”. Yo parto de allá y no llego-con.

MAU: Eso suena fantástico, ¿pero cómo se va a articular en la práctica?, ¿qué va suceder en los colegios?

J.C.B.V.: Están sucediendo muchas cosas, pero lo que tiene que suceder es que la escuela debe insubordinarse razonablemente.

MAU: ¿Y cómo se va a potenciar eso precisamente desde lo oficial?

J.C.B.V.: Con programas, articulación de la media, primera infancia, cuarenta horas, reformas curriculares fuertes y un sistema de evaluación distinto.

MAU: ¿De qué plazo estamos hablando?

J.C.B.V.: De por lo menos dos generaciones.

MAU: ¿Y cuáles son las medidas inmediatas que se están tomando para llegar allá?

J.C.B.V.: Llenar a la escuela con un montón de preguntas. Por ejemplo, hoy tuve una reunión de rectores y les decía: “No tengan miedo de empezar a cambiar la escuela, porque miren, los contenidos están acá en este teléfono, en esta cosa que se llama Blackberry, ahí está todo. Ya no tenemos que preocuparnos por eso, o en todo caso, no de la misma manera que antes. Esta revolución técnico-digital tiene que darle a los estudiantes, y a los profesores sobre todo, un camino muy fuerte hacia algo más”. Yo diría que lo que se busca es una escuela que proponga preguntas generadoras, aprendizajes ubicuos, que es lo que se está diciendo hoy en día.

Por tanto, yo sería capaz de borrar muchas de las cosas que pasan en la escuela, para dar lugar a las que realmente estamos interesados en que sucedan. Es decir, aprendizajes en donde los “pelaos” se apasionen por los sonetos, por la ciencia, el arte, la cultura o el deporte y que, entonces, cuando los estudien, no se den cuenta de que lo están haciendo.

Creo que los maestros tenemos una posibilidad de autonomía muy grande desde la Ley General de Educación, podemos montarnos al barco y decir “Este barco va para allá”, de dirigir nuestro propio astrolabio.

MAU: ¿Cuáles son las implicaciones de esa lógica en las dinámicas de aula?

J.C.B.V.: La construcción de saberes en términos de decir: “Muchachos, vamos a estudiar el Renacimiento”, y entonces comenzar por “¿de dónde viene?, ¿por qué se ubicó ahí?, ¿qué fue lo que hicieron?, ¿qué querían cambiar?, ¿qué impactos tuvo en la religión?, ¿por qué querían volver a Grecia?”, y si se logra un buen centro de interés ¡Guau! (...) te voy a poner otro ejemplo: hace unos años, llegaron cenizas a un jardín infantil, ya que se estaban quemando algunas partes de las montañas de Bogotá por el altísimo calor del verano, en ese momento una maestra hizo un centro de interés que duró 8 meses con toda la metodología de los centros de interés decroliana, que llamó “El fuego”. Eran niños de cinco años.

Entonces, ¿qué iban a estudiar al colegio, o a construir? El fuego. A partir de ahí comenzaron a pensar cosas como, ¿por qué el hombre cuece los alimentos?, todo el problema ambiental, todo el problema de la historia y de cómo la historia y la pre-historia se dividen por el fuego, hasta llegar a los mitos de creación, como por ejemplo el de Prometeo. Después trabajaron alrededor del fuego en la química, con el efecto de expansión que el calor causa en los metales, e incluso hicieron mediciones en grados; así, esta mujer, sólo por el hecho de que llegaron las cenizas al colegio, construyó un ejercicio de aprendizajes y de construcción de saberes desde lo histórico, lo político, lo social, lo artístico, lo ambiental, etc.

Los niños aprendieron a hacer preguntas, algunos se interesaron más por los árboles que se quemaban, otros por el hecho de que Zeus amarrara a su hijo Prometeo para castigarlo, otros se interesaron más por el calor y la cocción de los alimentos, y ¡en un año, en un jardín con niños de 5-6 años, sucede todo esto! Cuando los niños volvían a casa se presentaron dificultades muy grandes con los padres de familia, ya que preguntaban a sus hijos: “¿y tú qué aprendiste?”, a lo que contestaban: “Pues yo no aprendí nada. Lo que estoy haciendo es viendo a ver qué vamos a hacer con el fuego”.

MAU: Pero, precisamente: hay un sistema montado y unas expectativas. Entonces, sabemos que la gran mayoría de las experiencias pedagógicas que se dan a este nivel resultan muy exitosas, pero si usted va a los colegios y les dice a los profesores que hagan eso, ellos le van a decir “No tenemos tiempo”.

J.C.B.V.: Sí. Es verdad. Hay muchas dificultades reales, pero más allá de las dificultades reales de densidad, de materiales, de cansancio, de agobio, de cambios de programas; más allá de eso, lo único que existe es que para que puedas saber o conocer algo

tienes que activar la voluntad; ese es el papel del maestro. Yo tenía un profesor que lanzaba una moneda, la cogía en el aire y decía: “El equilibrio en Santo Tomás”, y todo el mundo quedaba (¡...!) Y claro, a mí me gustaba, a otros menos, pero a mí me gustaba. Entonces estudié Filosofía, de eso se trata, de que alguien tome la decisión de hacer algo para conocer otra cosa, es un asunto como de la erótica del conocimiento: te voy a seducir conceptualmente para que veas cómo sería tu vida si supieras esto.

MAU: Entonces, ¿cuál puede ser realmente el mensaje oficial?, porque seguramente los maestros, muchos de ellos, quisieran lanzar la moneda pero se sienten sujetos por una serie de exigencias curriculares: tenemos que cumplir con este programa, que enseñar estas cosas porque esto es lo que se va a evaluar en tales pruebas, con tales tipos de pregunta, y tenemos que tener buenos resultados, etc. ¿Cómo desdibujar eso?, ¿realmente podemos desdibujarlo?, podemos decirles: “¡Olvídense de eso! ¡Dedíquense a seducir a sus estudiantes, a lograr que se enamoren del conocimiento!”?

J.C.B.V.: Sí. Yo creo que ya no es tan así. Creo que los maestros tenemos una posibilidad de autonomía muy grande desde la Ley General de Educación, podemos montarnos al barco y decir “Este barco va para allá”, de dirigir nuestro propio astrolabio. Eso lo podemos hacer. Hay una cosa que se llama “Proyecto educativo institucional”, la Ley 115 lo generó y como si fuera poco, el Decreto 12-90, que cambió al 230, también generó las posibilidades autónomas de determinar qué vamos a evaluar. Lo que pasa es que es más difícil ser autónomo, es más difícil decir “En este barco vamos para allá”, y ese es el reto para los docentes. Yo rompo una lanza por los docentes, pero también tengo que decir que si la sociedad en su conjunto no los ha reconocido suficientemente en todos sus aspectos, esta es una ocasión para que nosotros compremos un espejo y veámos cuál es el rostro que reflejamos.

MAU: ¿O sea que el mensaje es “No sólo pueden hacerlo, sino que estamos esperando que lo hagan”?

J.C.B.V.: El mensaje es que los docentes no son los que crean la escuela, sino quienes crean la Nación, y si a la escuela le hace falta dispararse y transformarse, a la Nación también. Si hay alguien que tiene poder en este país somos los docentes, más que los generales y los ministros y los presidentes, entonces, los maestros tienen la autonomía. Esta administración los quiere empoderar, quiere reconocerlos, pero al mismo tiempo quiere decirles: ustedes son los únicos agentes verdaderamente importantes del cambio. “Si no lo hacéis, es porque no queréis hacerlo”. ¡Hay que insubordinarse!

Construcción de saberes en el contexto escolar

¿Qué saberes deberían adquirir los niños en la escuela?

Voces de estudiantes, padres y maestros



¿Qué piensan los estudiantes de Bogotá sobre los saberes y aprendizajes que les debe dejar su paso por la escuela?¹

Competencias para la vida, Conocimientos aplicados, Habilidades artísticas y tecnológicas, capacidad para pensar resolver problemas, Temas específicos de su interés vocacional tratados en profundidad

? Andrés Felipe Castillo Cardona, Grado 9, Colegio INEM Francisco de Paula Santander: *los maestros nos deben enseñar lo básico, lo del colegio, pero también nos deben enseñar cómo nos debemos desenvolver en la vida, afuera ya del colegio cuando nos graduemos y todo eso. Cómo debemos comportarnos afuera... Espero más de los maestros porque digamos, hay unos maestros que enseñan así como por enseñar, ¿sí me entiende?, no le enseñan a uno para que uno aprenda... pero hay profesores que sí le explican a uno, le explican cómo es, le explican aparte de la materia, cómo lo puede aplicar uno, por ejemplo, en la calle, o algo así.*

? Brenda Camila Bernate Ortega, Grado 3, Colegio José Asunción Silva: *a mí me gustaría que un profesor nos enseñara a tocar instrumentos, a hacer actividades, como problemas difíciles, para que pensemos con nuestra mente.*

? Humberto Bonilla Malagón, Grado 3, Colegio José Asunción Silva: *a mí me gustaría que los profesores nos enseñaran a manejar los computadores y me gustaría mucho que hicieran más actividades porque nosotros aprendemos así harto.*

? Mateo Cortés, Grado 9, Colegio INEM Francisco de Paula Santander: *a mí me han enseñado sobre todas las asignaturas, pero me gustaría que llevaran más a fondo los temas porque algunos quedan inconclusos, así, como en el aire, y empezamos otro tema... que los profesores fueran más específicos sobre los temas que nos van enseñando cada período y cada semestre y, por ejemplo, en el área de ciencias me gustaría que hablaran más sobre los animales, que es en lo que yo me quiero especializar en un futuro no muy lejano.*

? Iván Yesid Rangel Gutiérrez, Grado 3, Colegio José Asunción Silva: *a mí me gustaría que un profesor nos enseñara cosas así como música y a tocar un instrumento, y también me gustaría que nos enseñaran cosas como danzas.*

¿Qué piensan los padres de los niños que asisten a los colegios distritales sobre la educación que reciben y la que deberían recibir sus hijos?²

Valores, Habilidades sociales y comunicativas, Contenidos disciplinares tratados en profundidad

? María Luisa León Díaz, madre de familia, Colegio San Cristóbal Sur: *que sea una excelente persona y valore el estudio que le estamos brindando. Que aprenda muchas cosas y aproveche lo que yo no pude aprovechar... que sea un niño que dé respeto para él pedir respeto y que en convivencia sepa compartir con los compañeros para que compartan con él.*

¹Aula Urbana Dial, IDEP. Emisión del 2 de Septiembre de 2012.

? Brenda Camila Bernate Ortega, Grado 3, Colegio José Asunción Silva: *a mí me gustaría que un profesor nos enseñara a tocar instrumentos, a hacer actividades, como problemas difíciles, para que pensemos con nuestra mente.*

¹Aula Urbana Dial, IDEP. Emisión del 2 de Septiembre de 2012.

²Aula Urbana Dial, IDEP. Emisión del 2 de Septiembre de 2012.

? Juan Carlos Sánchez Gaitán, profesor en el Colegio INEM Francisco de Paula Santander: ...Creo que si el niño se apropia y además, el currículo de la escuela está diseñado de esa manera, podemos decir que su paso por la escuela va a ser feliz. Difícilmente encontramos niños felices. A veces uno como maestro queda “decepcionado” porque uno encuentra que la escuela no es el espacio para el juego y la recreación, sino como todo lo contrario.

? Yeimi Lucía Forero, madre de familia, Gimnasio Nueva América, en convenio con la Secretaría de Educación: *los docentes del Distrito se ven como más cohibidos por el tiempo y por el programa que los de colegios privados, para enseñarles lo básico a los niños. En los colegios privados exigen mucho más en cuanto a la educación de los niños. Para mí, los niños deberían ser iguales en colegios privados y públicos. En los colegios distritales pues hay un programa que rige a los profesores, que es como más básico y los niños aprenden dependiendo del Grado en el que estén. Aprenden valores, aprenden en la parte de lecto-escritura, de idiomas...*

? Elizabeth Arévalo Cansino, madre de familia: *lo que más quiero que se enfatice en el colegio y en la educación en general, son los valores, porque en este momento estamos viendo como una sociedad muy difícil y pienso que día a día se nos hace cada vez más difícil a los padres el control de nuestros hijos y también la respuesta de los hijos para con los padres. Entonces pienso que es muy importante una pedagogía donde se logre un enfoque de valores, una educación de mucha comunicación, más que un mandato como la educación de antes, en donde el niño se sentaba y era sólo lo que el profesor dijera. En este momento es muy importante que haya una muy buena comunicación entre el maestro, el niño y la familia, pero sobre todo en la construcción de valores.*

¿Cuáles son a juicio de los educadores, esos saberes que deben adquirir en la actualidad las niñas, niños y jóvenes en el contexto escolar?³

Habilidades sociales, Valores éticos y ciudadanos, Formación disciplinar aplicada al desarrollo de una comprensión crítica de la realidad, Actitud lúdica, Sensibilidad, Autoconocimiento, Habilidades meta-cognitivas y colaborativas en la construcción del conocimiento, Herramientas para el procesamiento de la información

? Juan Carlos Sánchez Gaitán, profesor en el Colegio INEM Francisco de Paula Santander: *esta es una pregunta bien interesante que ya se han planteado algunos investigadores como Piaget, pero digamos que en el ejercicio de docencia, en el cual llevo*

30 años como profesor en el área de Ciencias, en primera instancia, me parece que el niño debe desarrollar la parte social, es fundamental que tengamos en cuenta que la esencia del ser humano es ser social. Ese espacio en la escuela le permite aproximarse al futuro ciudadano en la construcción de un mejor país, de una mejor región.

También soy partidario, en segunda instancia, de la formación disciplinar, que le permite al joven acercarse al mundo e interpretarlo; desde esa perspectiva, tendrá elementos para ser crítico y, en la medida en la que uno sea un crítico, obviamente propositivo, hará de su país y de su espacio un mejor vivir. Otro elemento fundamental es lo que tiene que ver con lo lúdico. El desarrollo de su cuerpo, la sensibilidad... que tenga esa capacidad de apreciar, de ser contemplativo, le permitirá, a futuro, ser un ciudadano equilibrado.

Creo que si el niño se apropia y además, el currículo de la escuela está diseñado de esa manera, podemos decir que su paso por la escuela va a ser feliz. Difícilmente encontramos niños felices. A veces uno como maestro queda “decepcionado” porque uno encuentra que la escuela no es el espacio para el juego y la recreación, sino como todo lo contrario. La “disciplina” le dice “no haga”, “no traiga”, “no escuche”, “no utilice”, entonces es como una contradicción bien importante que se plantea en la escuela.



³Aula Urbana Dial, IDEP. Emisión del 9 de Septiembre de 2012.

? Fabiana Escorcía Romero, profesora en el Colegio José Asunción Silva: *como maestra, considero muy importante formar el ser interior de los estudiantes, especialmente el autoconcepto, la autoestima, porque eso les permite de alguna manera saber cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, y encontrar herramientas para adquirir aprendizajes, pero también para poder compartir con los demás sus aprendizajes. Y los aprendizajes muchas veces son de tipo cooperativo: se jalonan procesos cuando se está con el otro.*

Esto finalmente se puede fortalecer con los valores fundamentales como la solidaridad, el respeto, la honestidad, porque todos ellos hacen parte de la formación del ser humano y porque, hoy por hoy, los niños, sobre todo con los ambientes que viven, de agresión y de violencia intrafamiliar, necesitan fortalecerlos en la escuela para de alguna manera sentirse más resistentes frente a todos los problemas que la vida les presente. Yo lo complementarí con las competencias comunicativas básicas ? hablar, escuchar, leer y escribir? porque de esa manera, cuando se hace con sentido y con propósito, ellos también pueden adquirir mejores herramientas para conocerse y construir aprendizajes.

? Jesús Sánchez, Coordinador Académico del Colegio Juan Rey de la Localidad de San Cristóbal: yo

pienso que, primero, tenemos que ver al ser humano de una manera integral. Viéndolo de una manera integral, lo tenemos que abordar desde las tres dimensiones que lo forman: desde lo afectivo, desde lo cognitivo y desde lo expresivo. Yo diría que el ser humano, desde lo afectivo, debe aprender primordialmente, en el paso por la institución educativa, a ser persona: ser persona implica tener una escala de valores y saber cómo convivir en la sociedad.

Desde la parte cognitiva, yo diría que un niño debe aprender unos conceptos básicos en general de todas las ciencias, pero lo que pasa es que además los tiene que aprender un poco más rápido y con un ingrediente nuevo: y es que hay unas nuevas formas de aprendizaje, hay unas nuevas formas de enseñar y hay un contexto diferente en la historia como es el de la tecnología y el de la información. Y ahí va la tercera parte, que es la parte expresiva: cómo hago para transformar esa información en conocimiento. He ahí el secreto. Pienso que lo que debemos enseñar no es tanto conocimiento, sino herramientas para poder transformar la información en conocimiento.

? Cristina Suárez, Orientadora y Asesora escolar en el colegio Veinte de Julio de la Localidad de San Cristóbal: *pienso que la escuela debe propiciar en los niños, niñas y jóvenes, aprendizajes para relacionarse, comunicarse y conocer; relacionarse, desde la dimensión socio-afectiva. Sabemos que la familia es el primer grupo social en el que los niños y niñas aprenden a establecer relaciones afectivas y sociales; en la familia se aprenden los principios y los valores de una sociedad. La escuela debe dar continuidad a este proceso, fortaleciendo el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de herramientas para relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno.*

En la actualidad, las situaciones de violencia intrafamiliar, las problemáticas sociales, económicas y de violencia socio-política, nos obligan a pensar en formar a nuestros estudiantes en la socio-afectividad. Comunicarse, porque el desarrollo de habilidades comunicativas nos permite, por una parte, tener mejores capacidades para relacionarnos, y, por otra, acceder al conocimiento. Conocer, porque los estudiantes deben desarrollar habilidades y aprender herramientas para conocer y construir conocimiento respondiendo a las demandas del tiempo y del momento en que están viviendo.

...Esto finalmente se puede fortalecer con los valores fundamentales como la solidaridad, el respeto, la honestidad, porque todos ellos hacen parte de la formación del ser humano y porque, hoy por hoy, los niños, sobre todo con los ambientes que viven, de agresión y de violencia intrafamiliar, necesitan fortalecerlos en la escuela...





¿Qué hay para leer, ver y escuchar?

Magazín Aula Urbana



Consulte el **Centro de Documentación**

En esta dependencia del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, se desarrollan tareas y actividades de adquisición, administración y conservación de información especializada, a través de procesos consagrados de selección, categorización, clasificación y difusión de la memoria educativa y pedagógica producida por el Instituto.

Además, se facilitan y suministran a la comunidad educativa del Distrito, colecciones de informes finales de innovación e investigación, bibliografía especializada en educación y pedagogía, diversas publicaciones periódicas, y la videoteca institucional, todo a través de un acervo bibliográfico y videográfico de aproximadamente 2000 títulos.



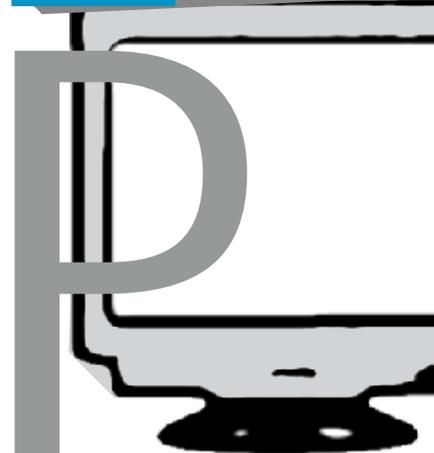
Una propuesta **televisiva** institucional que toma fuerza

El IDEP invita a toda la ciudadanía y en especial a la comunidad educativa, a que sintonicen el TEVE Panel IDEP, desafíos y propuestas, espacio que busca llegar a través de reflexiones educativas, pedagógicas y de política, a todos los maestros del Distrito. La programación esta disponible en www.idep.edu.co



Aula Urbana ¡también se escucha!

Todos los domingos escuche el programa radial institucional del IDEP, Aula Urbana Dial. Es muy fácil, sólo ubique el Emisora Radio Cordillera de Todelar, dial 1.190 am a las 9:00 de la mañana, hora en que inicia el programa educativo, Escuela País. Sobre las 9:15 de la mañana el Aula Urbana Dial queda abierta durante 15 minutos para los oyentes de la comunidad educativa del Distrito y toda la ciudadanía. También se pueden consultar y oír los audios de programas pasados para ponerse al día, ingresando a la página web www.idep.edu.co seleccionando el link ubicado en el menú izquierdo de la página identificado como Aula Urbana Dial o ingresando a la URL <http://www.idep.edu.co/publicaciones.php?cual=4>



¿De qué se trata el **canal On-line** del IDEP?

Es un componente especial del proyecto TIC, dentro del uso y apropiación de las tecnologías, en el que interactúan un nutrido grupo de docentes particularmente interesados en la producción audiovisual. El canal funciona a través de la web y es único en el sistema educativo oficial del Distrito, ya que sus contenidos y producciones han sido construidos directamente por profesores y estudiantes del sector educativo oficial del Distrito. Cuenta con varias opciones audiovisuales que pueden ser utilizadas por maestros y escolares en el desarrollo y complemento de procesos investigativos. El canal On-line se llama "Solo para tus ojos" y aunque todavía no se aloja en la web del IDEP, se puede consultar información al respecto a través de la página de Google, digitando en el buscador la frase "Solo para tus ojos canal online IDEP".

Bogotá Humana y activa

Por: Instituto Distrital de Recreación y Deporte



En el marco del Plan de la Bogotá Humana, la visión es convertir a la capital en una ciudad activa que, desde el deporte, la actividad física, la recreación y los parques, se transforme socialmente; en donde los ciudadanos y ciudadanas encuentren espacios para la salud, bienestar, convivencia, esparcimiento y, porque no, un proyecto de vida para quienes se mueven en el alto rendimiento.

Lo anterior, obliga a interpretar y analizar cómo ha sido el comportamiento, la intervención y los alcances del Instituto de Recreación y Deporte, en el propósito de utilizar al deporte como un instrumento social para la transformación de nuestra ciudad. Esto no quiere decir que lo hecho hasta al momento sea malo, sino que invita a repensar el modelo que se aplica en la actualidad desde la visión del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana, es decir, desde una perspectiva en la que el ser humano es el eje fundamental de la intervención estatal.

Existía un vacío programático, en el que con un mismo proyecto se solucionaba el problema de la atención masiva, el del alto rendimiento y el de la etapa formativa, que se sumaba al hecho de buscar una misma meta y un mismo recurso económico, el cual se destinaba, en un 80%, para el apoyo a los deportistas del programa de rendimiento deportivo.

Hoy se comenzó con la reformulación del proyecto y se llegó a la conclusión de que para el PDBH es necesaria la estructuración de tres proyectos, con recursos económicos y metas definidas, con objetivos y líneas de acción independientes, pero articulados entre sí para favorecer el desarrollo deportivo de la

ciudad y consolidar a Bogotá como referente y modelo en el ámbito nacional.

El trabajo está encaminado a facilitar el acceso a la práctica del deporte y la actividad física, lo cual permitirá incrementar la cobertura y, desde ese concepto, establecer estrategias para detectar y seleccionar futuros deportistas que cumplan con las exigencias actuales del alto rendimiento deportivo, y den la posibilidad de desarrollar un proceso sostenible, capaz de afrontar los cambios generacionales propios de los ciclos deportivos, en los que los atletas se retiran y dan paso a las nuevas generaciones, sin dejar de lado la experiencia que se ha logrado; es por eso que el IDRD acoge a los atletas retirados en otra etapa, ya sea como profesionales en deportes o en otras áreas.

En conclusión, Bogotá tomó una decisión histórica para el deporte, se tuvo que elegir entre seguir construyendo la actividad física y el deporte sobre la base de la discriminación o apostarle a un cambio sustancial; la Administración Distrital ha preferido la segunda, es decir, aumentar la cobertura poblacional en el área deportiva con estrategias innovadoras que permitan mejorar el acceso a estas prácticas.

Finalmente, el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”, nos invita a construir sobre la base de los proyectos exitosos, pero al mismo tiempo, nos convoca a realizar cambios estructurales, significativos, bajo el criterio de ver a Bogotá desde otra óptica, rompiendo esquemas y paradigmas en la manera de intervenir la ciudad.

Enfoque temático Proyecto

Bogotá ParticipActiva

Jornada Escolar 40 horas semanales

Bogotá forjadora de campeones

Masividad del Deporte (acceso sin límites)

Formativo, Sector educativo

Rendimiento deportivo (la clave: Reserva Deportiva)

Bogotá se recrea y ejercita en sus parques y escenarios deportivos

