

AUULLA

Urbana

3

Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia, No. 3, noviembre - diciembre de 1997

**Jornada
única escolar**

**Buscando la
melodía ...
en clave de
género**

**Pupitres
limpios,
cuadernos
de necios**

**La cultura
en la
"maleta"**

**Un radio y
un par de
pilas**

**Óscar:
maestro
y técnico**



¿Y las palabras se las lleva el viento?



Hace cerca de 25 años en el Distrito Capital un grupo de educadores decide compartir sus reflexiones. Así nació el periódico *El Maestro* para ellos y sus comunidades, en una época en la cual la militancia política se constituía en espacio integrador del quehacer pedagógico. Presenta, edición tras edición, un testimonio vital y profundo de los años de la esperanza y de las ganas de una generación de "transformarlo todo para ganancia de todos".

El Maestro busca en sí mismo, para verter sus angustias, no se construye con el azar, apela al riesgo y al trabajo constante, circula imponiéndose a múltiples impedimentos, con el desafío de ejercer una acción determinante en la vida sociopolítica de la ciudad y el país. Si volvemos a recorrer sus páginas no es difícil sentir algo de nostalgia por la arrogancia digna de emular de *El Maestro* cuando se identifica como protagonista de la vida pública, y se siente capaz de aportar decisivamente a la construcción de una sociedad más justa. Es posible que para entonces la pedagogía fuera un sinónimo de militancia, ¿y hoy acaso también no lo es?, ¿ciertamente han cambiado tanto las condiciones concretas del país que podamos decir que sus propósitos no son dignos de retomar con entusiasmo?, ¿hoy una de las urgencias de la educación y del país no es construir un nuevo proyecto de nación?

Tribuna Pedagógica, la Revista Educación y Cultura y recientemente Educación y Ciudad, para mencionar solo unas pocas, guardan en sus páginas la memoria viva de la educación en la ciudad, pero aún hay un gran vacío de comunicación como expresión de la magia creadora de lo cotidiano, aún hay que buscar con rigor el sentido de la práctica pedagógica aquí y ahora y es vigente la necesidad de colarse en los lugares inéditos en los cuales la alquimia de tiempo y espacio juegan a dejar todo en los archivos del recuerdo.

Aula Urbana cosecha de las semillas regadas por *El Maestro* y otros órganos de comunicación no menos importantes en el proceso de construcción del Movimiento Pedagógico, ofrece nuevas pistas y otras huellas con el fin de rescatar la parte menos visible y más imprecisa de la educación para incrustarla en la historia de la ciudad y se presenta, aún tímidamente, como contenido, vehículo y agente pedagógico. Puede ser apropiado por los educadores y las comunidades o sencillamente constituirse en una mediación extraña o, por lo menos, prestada. Pero, sin lugar a dudas, es una posibilidad de expresarse, lo que en esencia hace a las personas más responsables porque las potencia para trascender sus acciones y convicciones sometidas al escrutinio social.

El Magazín de los educadores de la ciudad puede proyectar una simultaneidad de imágenes, sentimientos,

dudas, sensaciones, ideas, impresiones que transformen el mundo y movilizar proyectos de educación y de ciudad, reducir el autismo del sistema educativo y convertirse en testigo hablante de su tiempo, hacer alianzas, crecer y transformarse o desaparecer, como muchos otros. Es preciso garantizar su supervivencia para mantener vivas formas de comunicación mágicas e imprescindibles, cuya búsqueda de un espacio propio suele ocurrir únicamente desde una lógica grupal en donde exista la certeza de los cambios permanentes de interlocutor.

De todas maneras, la educación en la ciudad no puede continuar visualizándose desde una panorámica indescifrable, aprendida en rápidos paneos que dicen tanto y a veces tan poco, hay que seguir pensándola con pasión y no siempre desde la orilla de la indiferencia, hay que buscar terceras, cuartas y múltiples orillas, hay que verla de cerca y construir visiones personales, institucionales, barriales que tengan que ver más con ideas creadoras, con la ampliación de espacios de encuentro y creación grupal con toda su fuerza adivinatoria para recuperar la perplejidad por lo que nos es propio, soportados en la palabra que habla del conocimiento, de lo que hay dentro de cada uno y también del entorno. Así, seguramente no siempre, como dicen " las palabras se las lleva el viento".

Columna móvil

Sensibilidad, afectividad, estética y contenidos

Coke

Una amable* persona me invita a escribir un artículo. Evoco algunas ideas en torno al proceso educativo y estas, como mariposas, dan vueltas entre la cabeza y el estómago. Ideas que vengo "trabajando", digamos, sin ningún rigor académico. Ideas que, con el perdón de los lectores, trataré de exponer brevemente, más desde la intuición que desde alguna postura específica. No sobra decir que carezco de autoridad en la materia (realmente en cualquier materia).

A diario escucho críticas de parte de los alumnos-as en torno a la actitud de los docentes frente a su función como formadores; éstas, las más de las veces se refieren a que sus maestros-as se comportan en las aulas como meros informadores y que esperan que el alumno-a se comporte como un receptor-decodificador que necesariamente debe asimilar el contenido de la clase y ordenarlo en forma adecuada en su disco duro.

El comportarse como un informador es insostenible por mucho tiempo frente a un grupo que, en algún momento, se mostrará, por decir lo menos, apático y que cada vez es más exigente al evaluar a sus maestros-as. En este momento el docente podrá defenderse con el audaz y estratégico uso de las diferentes expresiones de poder que aún invoca su figura en el imaginario que sirve de referente a los jóvenes.

Pero este no es el problema; tal vez olvidan algunos

docentes que el proceso de comunicación necesariamente está determinado por actitudes, sensibilidades y afectividades frente al objeto del conocimiento y a los protagonistas de la comunicación. Elementos que al ser descartados del trabajo educativo lo hacen árido e ingrato.

Resulta mucho más viable la construcción de saberes cuando se tiene una actitud de sensibilidad hacia el conocimiento, de afectividad en el plano de las relaciones personales y en el del proceso cognitivo, cuando la comunicación deja de ser simplemente instrumental para convertirse en parte integral del proceso académico, cuando se socializa el saber de tal forma que su construcción es inminentemente dialógica, provocada por la conjunción del querer educar y el querer conocer.

Claro, también cuenta en la labor educativa el manejo de lo que podemos denominar "los contenidos de las áreas específicas"; estas invariantes deben tener un peso importante en el aula, pero no solo son lo determinante en la tarea del maestro-a. Más aún, en este nuevo mundo virtual, en el cual el acceso al conocimiento ha perdido en gran parte su carácter de lejano e inaccesible, ahora lo determinante no es el conocimiento que adquiere en el proceso educativo formal sino la posibilidad de acceder a todo un mundo de información en forma adecuada.

Al leer el número anterior de este Magazín, sin más remedio, vino a mi mente la imagen de uno de mis sueños más insistentes. Esta imagen se compone de: un pájaro con un gran pico, ligeramente separado de la cabeza, abierto en un ángulo de unos 120 grados. De este enorme pico nacen soles: veinte, dos veinticinco. Hay, además, una flor que quiere ser girasol, pero que al pasar por los filtros de la percepción de mis espectadores se convierte en cualquier cosa, menos en flor.

Este pájaro que canta soles/necesita de un pretexto;/ su pretexto es que crezca un girasol./Este hombre que canta letras/necesita un pretexto;/ mi pretexto es que crezca un girasol./ El girasol del pájaro, a su gusto,/ crece en la imagen de mi sueño./ El girasol de este hombre, a mi gusto,/ espero verlo crecer en un espacio de los dos.

Mi sueño pertenece a otro ámbito, pero he querido traerlo aquí con la idea, tal vez romántica, de que puedo soñar que más maestros-as sean hombres y mujeres que canten saberes con el único pretexto de que en sus alumnos-as crezca el gusto-amor-pasión por saber-conocer-construir; que crezca en un espacio de dos.

* Amable: persona que posee las condiciones necesarias para ser amado



Agenda educativa

Trabajo educativo en redes

Gracias a una investigación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional se dio origen al Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE. Su compromiso es con el mejoramiento de la calidad de la educación y la profesionalización de docentes. La red se propone, de una manera novedosa y alternativa, la cualificación de maestros en ejercicio, no sólo en su concepción sino también en sus prácticas; al maestro se reconoce como sujeto de saber.

Las redes no están predefinidas o definidas por áreas, ni por enfoques, ni por el hecho de que las experiencias se denominen o no de innovación. Tampoco, la Red-CEE, pretende poner en marcha un modelo, pero sí adopta y constituye diferentes formas en cada contexto, trabaja desde la perspectiva de la autonomía regional.

Redgiones

La Red-CEE, hasta el momento ha avanzado en la conformación de redes pedagógicas en el Caribe, Sur occidente, Cauca, Casanare, el Distrito Capital, entre otras.

En ellas se han desarrollado diferentes programas como, por ejemplo, el proyecto de cualificación docente, en la educación básica y media, en el campo de la escritura; trabajos interdisciplinarios de formación permanente. Además de contribuir al fortalecimiento de acciones relacionadas con la constitución de grupos de apoyo pedagógico.

Red capital, sus inicios

En el Distrito Capital, con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito, se adelanta el programa que vincula al proyecto a las instituciones educativas inscritas en la localidad 11 (Suba). Con seminarios y talleres, a través de núcleos escolares, se ha orientado la inducción de proyectos y tutorías. Este programa ha alcanzado una cobertura de 416 maestros. A esta dinámica se ha vinculado a los directivos docentes y a la población escolar, mediante el proyecto de talleres culturales efectuados en 10 instituciones que han logrado beneficiar 2.700 alumnos de Suba. En la localidad de Suba la Red-CEE acompaña a los maestros que desarrollan cerca de noventa proyectos educativos, hasta ahora sistematizados, cuyos ejes temáticos surgen del estudio del contexto de la comunidad educativa. Entre los proyectos se destacan: la educación ambiental como base del desarrollo curricular quinto de primaria, la propuesta para la construcción de la lengua escrita, una escuela para la formación ciudadana, desarrollo de actitudes científicas, entre otros.

Los maestros: ¿investigadores?, ¿pedagogos?

Maria Solita Quijano S.
Sociedad Colombiana de Pedagogía



Pretencioso título que pareciera anunciar una fórmula mágica de solución de un actual, pero, tal vez, aparente dilema.

En el siglo pasado y, tal vez hasta hoy, hubo también un dilema que, tal como fue enunciado en aquel entonces, era planteado entre lo que correspondería al maestro, por un lado, y al pedagogo, por otro; relación en la cual uno enseñaría lo que el otro sabía. Sin embargo, parece que tendemos a olvidar o simplemente a ignorar que los grandes pedagogos eran, probablemente, ante todo maestros de escuela.

Sería en las agitadas épocas de las revoluciones europeas de fines del siglo XVIII, cuando el pueblo - con mayúsculas - emergía y sus miserias se tornaban visibles o tematizables, cuando Pestalozzi, pedagogo suizo del siglo XIX, insistía en la búsqueda de aquello que le permitiera "... cegar las fuentes de la miseria...".

Cuenta a su amigo Gessner que veía la miseria, pero se perdía "... en el vasto cuadro de sus causas singulares y aisladas, y no adelantaba en los medios prácticos de aliviar sus males...".

Trasegó por muchos intentos para encontrar el modo de llevar a cabo este propósito; entre ellos, se dedicó tres años a escribir su "Investigación sobre la marcha de la naturaleza en el desa-

rollo de la especie humana", para ponerse de acuerdo consigo mismo. Sin embargo, su desazón crecía: no encontraba tampoco un camino fértil en sus conceptos del derecho civil y de la moral. Pero, un conjunto de circunstancias de la propia vida, así como de la vida republicana en construcción, le permitieron por fin decir: "quiero llegar a ser maestro de escuela". Y agrega, "para esto sí encontré confianza; lo fui desde entonces".

En efecto, lo que pasó a nosotros como "el método" de obligatoria aplicación desde las reformas de fines del siglo XIX, conocido como el Plan Zerda en 1983, en cierta forma "didactizado" e, incluso, incorporado a la reglamentación de las escuelas primarias, podría ser releído como la investigación pedagógica de un maestro de escuela que tomó el riesgo de pensar.

Desde luego, esta sería nada más otra posible lectura -independiente de la investigación histórica y epistemológica que entraña una tradición pedagógica presente hoy en algunos aspectos negativos y olvidada en unos positivos- del clásico "Cómo enseña Gertrudis a sus hijos".

Hoy el dilema supuesto intenta plantearse en un trilema: ¿maestro?, ¿pedagogo?, ¿investigador?

De algún modo continúa presente en este trilema un mito de fondo que hizo

parte del dilema anterior: el único conocimiento "válido" es el conocimiento científico -hoy diríamos quizás el conocimiento de experto-; y con ello se mantiene viva la inveterada separación del maestro de un saber que le es propio, en tanto este se produce en la relación misma de maestro y alumno, que continúa teniendo como escenario fundamental el aula, y aún, la escuela.

Aunque simbólicamente lográramos derrumbar sus muros -los más difíciles son los muros del currículo con su condición, digamos, tóporo-espacial de organizar contenido en función de objetivos- de momento, el aula seguirá siendo un lugar de misterios insondables e imponderables y, desde luego, no evaluables.

Es difícil, en esta perspectiva, eludir un comentario más sobre "el señor Germain", el maestro de Camus. Él dice que "el pedagogo -y seguro que uno está leyendo el maestro porque, una vez más, eso era él-, que quiere desempeñar concienzudamente su oficio no descuida ninguna ocasión para conocer a sus alumnos. Una respuesta, un gesto, una mirada, son ampliamente reveladores... creo haber respetado, durante toda mi carrera, lo más sagrado que hay en el niño: el derecho a buscar su verdad".



Reflexiones de una mujer

Y maestra negra en Bogotá

María Stella Escobar Benítez

Docente del Distrito.

Magister de Desarrollo Educativo Social del Cinde-UPN

La finalidad de esta reflexión es acercarnos a la problemática que, cotidianamente y de manera "natural", viven hombres y mujeres negras afrocolombianos en un país cuya sociedad, a través de su ideología, ha legitimado el no a la diferencia; de hecho, es necesario deconstruir para posibilitar nuevas formas de relación entre los distintos grupos sociales.

He sido maestra alrededor de 17 años en la ciudad de Santiago de Cali; hace siete resido en Santa Fe de Bogotá. A esta ciudad llegué para hacer una maestría, trabajé durante tres años en una institución privada y hoy laboro como docente en una escuela del Distrito ubicada en el sector de La Victoria.

Si bien, soy maestra y mujer, como la mayoría del colectivo que laboramos en dicha institución, existe una diferencia que, cuando recién ingresé y aún hoy, me la recuerdan mis alumnos más pequeños.

Expresiones como estas "Profe, su sobrino me pegó". "¿El es su hijo profesora?". Un buen día un niño me grita: "¡Profesora negra, profesora negra!" expresiones con apariencia de ingenuidad, pero que en el fondo dejan entrever la forma como se clasifican las personas, son enviadas por los chiquillos en mensajes que no son neutros.

Pero esto no sólo lo revelan los infantes, igual lo hacen los adultos, y es que se vive cotidianamente en los distintos espacios en que interactuamos con los otros, sentimos miradas de burla y deseo que recorren nuestro hermoso cuerpo, palabras que ofenden nuestra linda piel, opiniones que lastiman nuestra enternecida alma y actitudes que menoscaban nuestra elevada autoestima, son los códigos enviados en cada mensaje.

Soy maestra y mujer, pero no cualquier mujer, soy una mujer con nombre y adjetivo, soy una mujer negra, he aquí la diferencia, una diferencia que va más allá del color de la piel. Esa diferencia en esta sociedad es sinónimo de "desigual", por tal razón significa excluir, segregar, lo distinto no forma parte integrante del grupo social porque los prejuicios configurados en estereotipos impiden el surgimiento de valores como el respeto hacia la individualidad e identidad, tanto étnica, como de género y de clase.

Somos un grupo étnico al cual la sociedad ha estereotipado, razón por demás para que todos seamos ubicados dentro de la misma escala de valores en un determinado rol social, acaso no reza el argot popular: "El que ha visto a uno ha visto a todos", "todos los negros se parecen". Los estereotipos tienen una carga negativa o positiva, por eso las cualidades de una persona o un grupo podrían convertirse en defectos, según el juicio subjetivo del individuo prejudicado.

Para la sociedad la realidad está basada en dicotomías binarias: hombre-mujer, blanco-negro, rico-pobre, cultura-naturaleza, positivo-negativo, razón-sentimiento, en donde el primer término supone superioridad con respecto al otro. Esta realidad es la que se vive en el mundo cotidiano, siendo este constitutivo del tejido social, lo que se impone es considerado

como justo, correcto y natural, razón por demás para no ser cuestionado.

En este orden de ideas, ¿quién cuestiona lo justo, lo correcto, lo natural? Esto nos permite entender por qué se privilegia y se idealiza un tipo de persona, de belleza, de cultura, de estatus social, de etnia, al cual todos quieren acceder, invisibilizando y negando otros tipos de personas, de bellezas, de culturas, de etnias, con las cuales nadie se quiere identificar. Esto obedece a patrones culturales impuestos, validados por las prácticas sociales y legitimados por una ideología que la sociedad ha interiorizado en el inconsciente colectivo y que de hecho, en nuestro mundo cotidiano, se traduce en la discriminación racial, sexual y de clase. En este mundo cotidiano se establecen relaciones sociales entre sujetos distintos, relaciones que están mediadas por el poder, el cual se evidencia en la esfera de lo público y de lo privado. Estas relaciones de poder se dan en múltiples direcciones que se evidencian a través de las dimensiones de género, de etnia y de clase que se dan en la sociedad.

En consecuencia, las mujeres no negras enfrentan un problema. Su lucha es por la superación de la ideología machista. Para las mujeres negras afrocolombianas el problema es doble, ya que éstas establecen relaciones de dominación-subordinación con las mujeres no negras y con los hombres negros, con las primeras por su condición étnica y con los hombres negros por su condición de género.

Es de considerar que el nivel de desigualdad persistiría en nosotras las mujeres negras afrocolombianas así se eliminara de la práctica social el machismo, porque persistiría otro nivel de desigualdad: el racismo, en la medida en que este continúa operando como

elemento clasificatorio y discriminatorio de la inserción social.

Es por ello que la lucha de las mujeres negras está orientada a la eliminación de la ideología racista y machista que establece, tanto la subordinación e inferioridad de la población negra afrocolombiana, en general, y de la mujer negra, en particular. No en vano anota Sueli Carneiro con respecto a la mujer negra: "Hacemos parte de un conjunto de mujeres originadas por una cultura que no tiene Adán. Originada por la cultura violada, folclorizada y marginalizada, tratada como cosa primitiva, cosa del diablo, esto también es un elemento alienante para nuestra cultura".

Las relaciones de género, interétnicas y de clase, son elementos constitutivos de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, los grupos étnicos y la condición socioeconómica. En todas las relaciones de poder encontramos un matiz de cada una de estas dimensiones, es por ello que estas permean todo el tejido social atravesando las instituciones sociales. Esto genera una implosión de poderes, poderes que juegan unos con otros.

En Colombia, sociedad pluricultural, se hace necesario repensar los procesos culturales a partir de estos tres elementos constitutivos y desde los cuales los sujetos sociales construyen sus identidades sociales e históricas. Identidades que se implementan a través de las formas concretas de los roles masculinos y femeninos de cada sociedad. Actuaciones que conforman relaciones de poder en los distintos ámbitos de la sociedad.



Los ojos que tocan



Los medios, un debate inagotable

Un radio y un par de pilas



César Augusto Laverde
Periodista Idep

¡No sólo información!

Durante mucho tiempo se ha pensado en los medios de comunicación como aquel vehículo en donde se han despertado nuevas sensaciones y nuevos elementos que permiten hacer una relectura de lo que sucede en su entorno. Y, en cierta manera, es cierto: los medios de comunicación han hecho posible el despertar del deseo, de la inspiración, de la confianza y de la desconfianza pero, también, han hecho posible que en él circulen nuevas formas de educar, entretener e informar, principios básicos de todo medio informativo. Pero el terreno que hoy ocupan los medios de comunicación no ha sido gratuito, pues se han visto involucrados en procesos de guerra, se han convertido en cómplices de intereses y, a su vez, han visto de cerca innumerables cambios políticos, sociales y culturales que les permiten tener una visión objetiva y clara de la situación actual del país. Nace, entonces, un primer interrogante que cuestiona su desempeño y su función social. Entre todos esos cambios que han ocurrido, varios estudiosos de los procesos comunicacionales apuntan a afirmar que se han destacado principalmente transformaciones en la comunicación y en el lenguaje. Teniendo en cuenta que las sociedades modernas están basadas, cada vez más, en sistemas de información generadoras de códigos, por lo que para entenderlos es necesario ser un "hermeneuta" y tener un "diccionario básico" de ese lenguaje. Lo anterior da bases sólidas para afirmar que la educación está directamente afectada por esas transformaciones producidas por proyectos modernizadores de un país.

En el caso específico de la radio, ha evolucionado de tal forma que hoy podemos tener acceso a la información más remota y más escondida del planeta, captándola sólo con la ayuda de una caja con cubierta de pasta no mayor a 20 centímetros y un par de pilas. Ha sido tan tenaz la evolución que, incluso por vía satélite, recibimos el triunfo o el fracaso de nuestros competidores en las olimpiadas mundiales. Esta nueva tecnología no se reduce al simple aparato sino, además, afecta de manera extraordinaria la apropiación intersubjetiva del mundo, la relectura que hace a partir de esos nuevos referentes como, también, nuevas formas de interrelación entre los seres.

La palabra se convierte en el eje fundamental de este particular medio. Se admite, entonces, la carga política del discurso, pero también se exige en él una construcción de posibilidades y alternativas que permitan al oyente forjarse una idea y construir, a partir de esos referentes, una realidad concreta. Es de esta manera como el individuo tiene acceso y retroalimenta el proceso comunicativo, manifiesta su conformidad o inconformidad, además de trascender las barreras que le implanta este medio de comunicación, atraviesa innumerables obstáculos en donde la palabra se convierte en el arma fundamental de un partido político que comprende el poder de la comunicación y de la sugestión para dominio del pueblo.

Existe en Colombia una gran cantidad de programas de radio, enfocados cada uno a una situación en particular, a un público específico, pero ninguno que se preocupe por el mantenimiento del orden social que requiere una relativa uniformidad de las diferentes opiniones de la sociedad, una homogeneización de conceptos que no forme opiniones públicas diferentes y contrapuestas, un compromiso real del comunicador y del oyente o, si se prefiere, del mediador y a la masa. Tarea apropiada para los nuevos espacios en las emisoras comunales, que pretenden el bienestar y la culturización de la comunidad en términos y signos comunes, un compromiso de formar, en últimas, una opinión pública contraria a una opinión del público o sondeos de opinión.

La educación se ha visto rezagada en los programas radiales por reducirse todo a términos como los de audiencia o niveles de sintonía, que terminan por darle fin a la estética, a la presentación, y reducirlo a graduaciones conceptuales bajas con bastante pragmatismo, así como a intereses políticos que se encuentran enardecidos por legitimar un poder fragmentado y con falta de credi-

bilidad, sacrificando programas en donde la educación parte y es principio básico del esqueleto radial. Los ejemplos son variados: desde los sindicatos que tienen su propio espacio radial, hasta las emisoras comerciales que ocupan toda una franja, preocupados más por intereses económicos que sociales; todos atravesados por una flecha difusa que somete y coarta la libertad de información. Todos los espacios radiales en contra de un discurso equitativo, de conformar sociedades más justas que trabajen por un bien solidario, fraternas e igualitarias, disfrazando un discurso en donde el proselitismo y las peleas políticas se sienten fuertemente. Pero, además, el medio radial se enfrenta con la difícil tarea de conseguir los elementos valiosos para la nueva radio, aquella que luche desde y con la sociedad, que se involucre con los procesos educativos y logre una concepción clara de lo que es transmitir este tipo de información.

El reto es, pues, grande y no solamente parte de los grandes dueños de emisoras o programas radiales, parte también desde nosotros, de exigir una mejor radio, de aprovechar los procesos lúdicos de un colegio o una universidad, de participar activamente en los espacios que las nuevas leyes abren para los constituyentes primarios. Sólo así podremos tener niveles de apropiación diferentes a los que tenemos en la actualidad. Sintiéndonos parte de una sociedad y parte de una comunidad educativa para que así podamos en un futuro agregar a la lista escolar de útiles un radio y un par de pilas.





De enseñar no vive el maestro

Óscar: maestro y técnico



En su local Oscar Lizcano repara desde un computador hasta una plancha. Para él electrónica es elemental, aunque a veces no es como parece. Por su hermano está en este cuento. Los mayores todos se casaron y él convirtió a su madre en una prioridad para lograr que viviera muy bien, aún a costa de lo que más gusta, la educación. Aunque para muchos el cuadro podría ser patético, para él es normal.

Lizcano es licenciado en Ciencias sociales de la Universidad Distrital y realiza un postgrado en la Universidad Javeriana en Enseñanza de la historia. En este espacio desordenado, como él mismo lo llama, construyó su monografía, atiende los amigos, estudia, prácticamente vive.

Este trabajo le ha brindado subsistencia desde que estaba en la Distrital. Como licenciado trabajó durante cinco años en colegios privados y fueron suficientes para darse cuenta que "lo que ganaba no le alcanzaba para nada", era imposible costear sus gastos, los de su madre y aún menos hacer lo que le gusta, estudiar.

Como muchas cosas en su vida, la tradición familiar también lo tocó para escoger equipo de fútbol. Se decía que todos debían estar con el equipo rojo, "Santafecito lindo", y así fue hasta que cumplió quince años, cuando se dio cuenta de que era muy malo. Desde entonces no es hinch de ningún equipo en particular, pero sí de la selección Colombia. No solo del buen fútbol, también se volvió admirador de la música salsa, su favorita, y de Ciorán, Baudelaire, Gonzalo Arango, Andrés Caicedo... y muchos más.

De ellos retoma sus ideas, las conjuga con su vida y profundidad en sus contradicciones, para Oscar la idea es traerlos y construir algo a partir de eso, no como muchos amigos lo hacen, para citarlos textualmente. Todas las cosas que lee le sirven para atender la gente, adquirir un disco o convencer a un cliente, es algo así como "la mentira técnica",

que cada técnico o mecánico utiliza, si se tiene un buen discurso las cosas marchan bien, no quiere decir que sea un mentiroso, simplemente, agrega siempre la observación "por favor, póngalo entre comillas".

Oscar fue uno de los maestros que se presentó a la convocatoria distrital para ingreso al sector oficial y declara con gran tristeza y angustia qué sintió al ver a sus compañeros de la universidad: estaban mal económicamente e, incluso, se atreve a decir que también intelectualmente, o sea, estaban en crisis, sin expectativas, acostumbrados a una vida poco estimulante, eso es lo que le da más miedo. Viéndolos siente que aprendió a ver lo que no quiere ser. Estaban como estáticos, sin mayores alicientes, sin proyección, llamando burgueses a quienes estudian en la Javeriana, él honestamente no entiende por qué una visión tan pequeña de la vida.

Sus compañeros de universidad tenían algo en común, habían progresado, tenían hijos y estaban casados. Algunos confesaban estar arrepentidos de la pro-

fesión, y eso entristece, según él no deberían ejercer maestros que se sientan así, deberían estar realizándose en otra cosa.

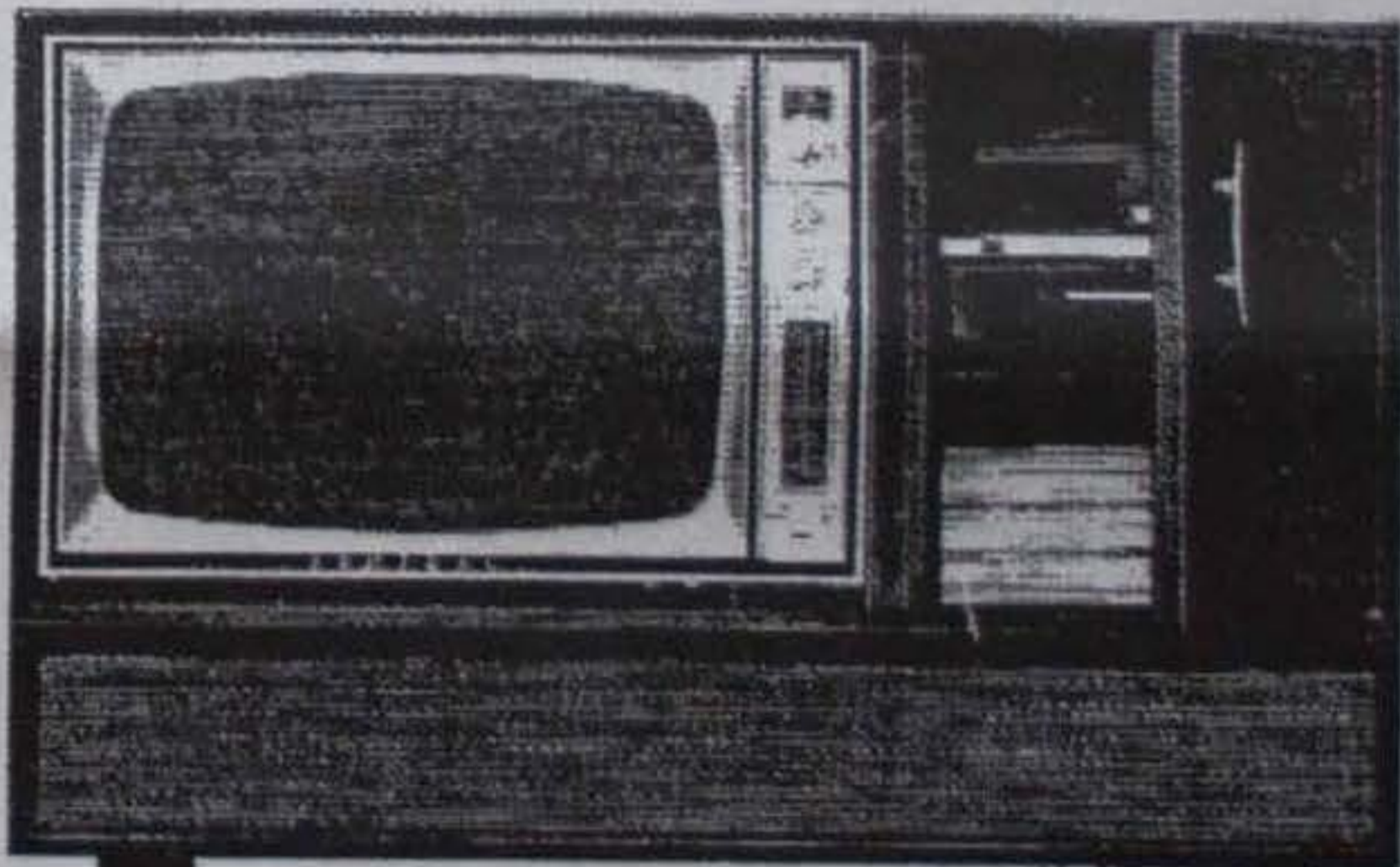
Piensa que para ser maestro se necesitan muchas cosas. Desde estabilidad, condiciones de vida digna, lo que incluye salud, vivienda, pero lo más importante apoyo para continuar estudiando, haciendo investigación, para esto hay que estudiar siempre. Por eso critica el papel que cumple la universidad, después de cuatro o cinco años de "teoría" y muy poca experiencia, considera que es una de las causas por la cual la educación está en crisis. Por eso se retiró de los colegios donde trabajó, para no contagiarse. También, por las condiciones económicas. Ser técnico para Lizcano, arreglar un televisor o un radio es más rentable que la educación, pero la educación obviamente le da más satisfacciones. En la educación hay investigación, como técnico no. Este es un trabajo fácil, lleva mucho tiempo aprendiéndolo y es a veces rutinario, le aporta beneficios económicos y luego

los invierte en el campo de la educación de las ciencias sociales.

Los ojos de Oscar Lizcano brillan cuando escarba en sus sueños y afloran en palabras para contar aquello que ha anhelado durante mucho tiempo. Uno de los objetivos construido con todos estos años de estudio es dejar su trabajo de técnico, pero no del todo. Si a esto le dedica en promedio ocho horas diarias, le daría dos, sería como el hobby. Ahora es lo contrario, el hobby es la historia y el trabajo es este. Le gustaría que un día de vacación o descanso pueda reparar un televisor y no todos los días, y lo reitera con el dicho "el que trabaja en lo que no le gusta es un desocupado" y eso es lo que él siente a veces. Y eso es maluco sentirlo allí, en el taller, pero en la escuela con el compromiso tan grande que es educar a las nuevas generaciones, le causa tristeza, y allí no quiere llegar.

Reparar un televisor u otro objeto, dice Oscar, es un trabajo alienante cuando se desea hacer otro, pero igual se está preparando todos los días para hacerlo bien. A veces no permite reflexionar sobre lo que sucede en la sociedad, "los técnicos no siempre se interesan por la situación social y uno se achica en lo rutinario". Es ventajoso en lo económico, se aprende a vivir más descomplicadamente y a tratar de todo tipo de gente, aquellos que se acercan con sorpresa a observarle en lo que llama su taller "anormal" por rodearse de cosas tan diferentes, pero complementarias para su vida.

Oscar continúa buscando una institución en donde pueda compartir con los alumnos y los maestros lo que sabe y aprender también de ellos, si bien cree que es difícil encontrarla, pues no ha logrado colmar sus expectativas porque en donde ha pedido trabajo le ofrecen un sueldo minúsculo y mayúsculas responsabilidades con cero de autonomía, en lugares donde campean las órdenes, las normas per se; no pierde la esperanza, realmente quiere ser maestro y, además, desea continuar investigando sobre lo que siempre le ha llamado la atención: la historia y las formas de enseñarla.





Buscando la melodía... en clave de género

Marcela Rodríguez Pino
Sicóloga

El maestro de matemáticas, la maestra de biología, la maestra de preescolar, el maestro de educación física. En el gremio de los maestros, muchas son maestras. Que mi papá fuma pipa, que mi mamá me mimaba. Este niño sabe defenderse, esta niña es muy poco femenina. Hay más niñas en la escuela, y ¿qué hubo del almuerzo?

La historia de la humanidad es también la historia de múltiples sistemas de pensamiento y representación sobre lo masculino y lo femenino. En ningún momento, ni en ningún ser hombre o mujer ha correspondido exclusivamente a un dato biológico: expectativas, dispositivos, normas de comportamiento se transforman y configuran múltiples relaciones de poder.

Algo ha estado sucediendo en estas relaciones que ha hecho que hoy se instale la sospecha sobre el orden establecido y deseemos como paradigma un cambio. El surgimiento de la pregunta por la condición y la valoración genérica es un acontecimiento reciente en nuestra historia, y no responde a un movimiento homogéneo: no ha sido igual en todas partes, ni le significa a todas las mujeres, menos aún, a todos los hombres.

A partir de esta perspectiva -de género-, se propone un análisis social centrado en las relaciones de poder presentes en la familia, los grupos y la comunidad y la forma en que en estos espacios interactúan hombres y mujeres.

Esto, partiendo primero de que estas relaciones no son ni han sido equitativas y que tanto hombres como mujeres hemos perdido posibilidades como sujetos en la vida cotidiana, personal, familiar y social; y segundo, de que existen diferencias intra e intergéneros, por tanto mujer y hombre, son categorías vacías que sólo adquieren sentido en un análisis contextual.

Por otra parte, esta perspectiva profundiza el cuestionamiento de la vigencia y validez de los metarrelatos que sistemáticamente se han encargado de negar lo diferente, lo micro, lo local. Reivindica identidades no fijas, múltiples, que se deben reconocer y reconciliar: todas aquellas excluidas de la esperada matriz heterosexual.

Ha posibilitado el reconocimiento de que los conceptos y, en particular, los conceptos genéricos, son construidos a partir de contrastes dicotómicos que es posible y necesario deconstruir. Esto implica analizar las operaciones de la exclusión, del discurso totalizante en los textos sociales, y en las formas en que se hace trabajar a los significados.

Uno de los pares dicotómicos que han tensionado por mucho tiempo el análisis de las relaciones de género ha sido el de igualdad-diferencia. Dentro de la

jetos legales y políticos. Pero, por otra parte, nos negamos a la homogeneización, a la adopción de valores y características universales que no nos pertenecen, que no nos reconocen en la particularidad que nos constituye como sujetos sociales e históricos.

El género como categoría analítica se ha ubicado en, por lo menos, tres órdenes de reflexión: orden legal, orden institucional y orden cultural. Estos órdenes han sido abordados, cuestionados, evidenciados con el fin de remover estructuras que hagan viable un

cambio cultural, donde se revalorice "lo femenino", se cuestione "lo masculino" y se favorezcan relaciones de equidad entre los géneros.

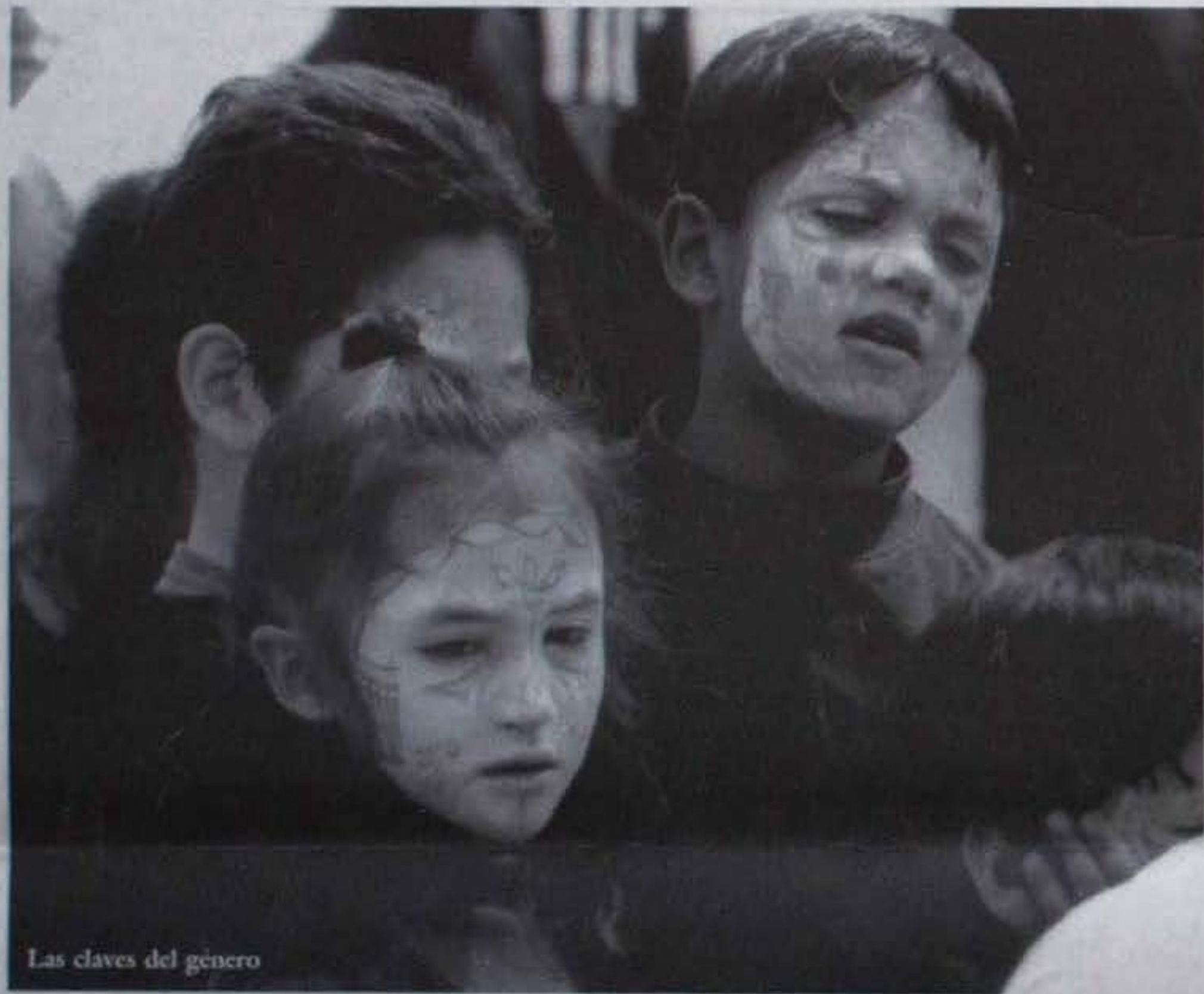
Este camino inaugurado por algunas mujeres ha sido difícil pero muy enriquecedor. Se ha abierto un espacio para distintos grupos y movimientos académicos, sociales y políticos concentrados en la conquista de nuevas formas de estar y ser en el mundo para las mujeres, y para las mujeres en relación con los hombres.

Una de las instituciones objeto de esta mirada es la escuela en tanto medio de producción y reproducción cultural por excelencia. Una revisión de sus dispositivos, de sus discursos, de sus relaciones, de su función social, se hace necesaria en la vía de la deconstrucción crítica de formas sociales inequitativas de producción de subjetividad.

Es necesario el mantenimiento de una actitud re-

flexiva, asumir las relaciones de género con la complejidad que las caracteriza, pues puede ser más fácil mantener un pensamiento binario, excluyente, vivir en un mundo de buenas y malos, de fuertes y débiles, de "poderosos" y de carentes de poder.

Es necesario, así mismo, construir un sitio en la historia para construirmos diferentes, más allá de la retórica. Tal vez podamos decir que el lugar de nuestras reflexiones sea el de reconocer, revelar -si existe la dominación- cómo, de qué manera y quiénes la ejercen y, a su vez, cuáles son las resistencias, cómo se expresan los contrapoderes y qué nos interesa, en tanto sujetos de poder.



Las claves del género

diversidad de posiciones, momentos históricos, contextos de lucha feminista, llevar a sus últimas consecuencias el reconocimiento de la igualdad para todos y todas, o el respeto de la diferencia ha implicado conflicto, pues una u otra posición atentan contra intereses de toda índole, -¿los nuestros quizá?-. Por esto, tal vez, toman fuerza discursos absolutos, pretendidas verdades, jerarquías naturalmente validadas y reconocidas.

Y es que la vida de las mujeres y los hombres se debate constantemente entre esta tensión: nos negamos a aceptar aquellas diferencias que se nos atribuyen y reconocen, por ser un "reconocimiento" que legitima injusticias, al asumir que naturalmente somos distintos en aspectos en que somos iguales en tanto su-





Antes de la pensión

Cultura en la "maleta"

Francisco Rodríguez
Licenciado en ciencias de la educación.
Investigador Cultural

Hola compañero, ¿qué hace?
- ¡Aquí esperando la pensión!, me contestó el maestro sentado en la jardinera de una Normal Nacional en Somondoco. Extraña respuesta cuando hasta ahora llevaba yo menos de un mes de posesionado. Respuesta que ha venido resonando en mi cerebro periódicamente pero que ahora, a las puertas de los veinte años de trabajo, encuentro que tiene otro significado.

Así empezó mi vida laboral, en medio de la zozobra de una situación difícil del país, era la época del poder de las esmeraldas y ese era un foco de violencia. Violencia no tan cruenta como la de ahora, pero al fin y al cabo, violencia. Esa situación y el deseo de aventura me llevaron a salir de las fronteras de la patria, buscando en el vecino país del Oriente nuevos rumbos pedagógicos que no hallé después de una corta estadía en la que me parecía más fácil pasar por italiano que por colombiano.

Negar de esa manera mi nacionalidad no fue lo más agradable, pero aprendí el idioma del país de la bota. A los pocos meses estaba en las oficinas del Ministerio de Educación Nacional pidiendo ser reintegrado. Fui enviado a Baraya, Huila, zona roja de violencia. Los gamonales de la época y el conflicto armado me tuvieron al borde de una balacera cuando me visitaba mi esposa, con tres meses de embarazo del primer hijo. Igual, al poco tiempo, con la mayoría de los maestros fui trasladado a otro lugar de Colombia. Ya me encontraba en mi pueblo natal: Pacho. Nadie es profeta en su tierra. Llegué a la Sabana de Bogotá a uno de los pueblos más encantadores por su gente y sus paisajes, por su represa y por sus veredas: Cogua.

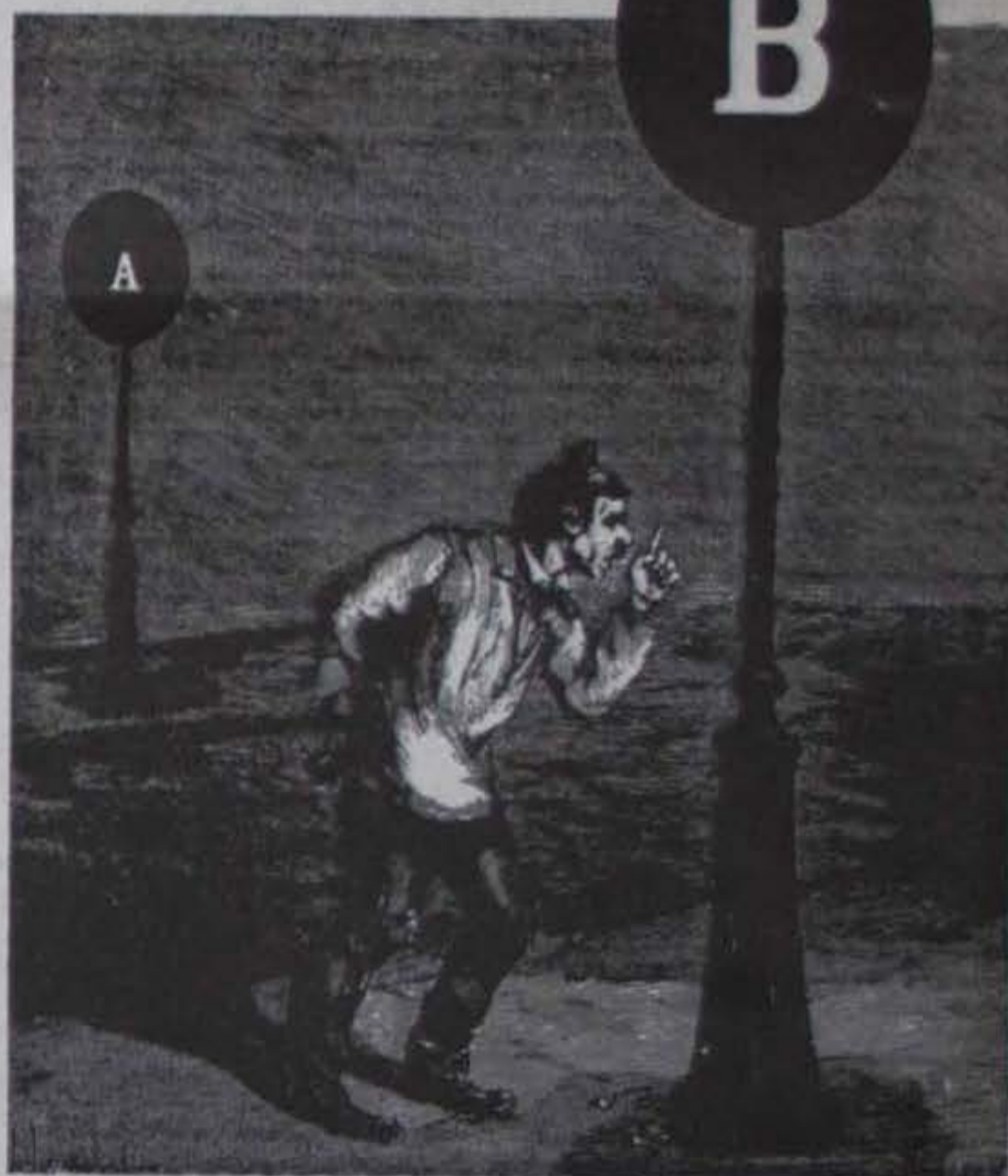
Pero se inició en Huila un proceso que no sabía a dónde me llevaría. Eran las costumbres, la música, la danza, el folclor en general que me llamaban la atención, mi interés se estaba centrando en esa parte de mi patria. Ese interés compartido con quien compartía mi vida y mis hijos. Consuelo Cavanzo, mi esposa, tenía en su sangre la semilla del torbellino y la guabina, pues siendo de Vélez y de familia musical encauzó su trabajo y su estudio a la danza y el teatro.

Se inició por el año 85 un proceso en el que las salidas en familia a los pueblos, cerca o lejos, de paseo, se fueron tomando en investigaciones folclóricas, lo mismo que las visitas a los centros culturales, a los ancianos y a los campesinos que contaban a esa familia todas sus anécdotas.

Recuerdo ahora a doña María Guerrero, anciana que vivía en una casita de una sola pieza con cocina y sin baño, en los alrededores del embalse que cubrió a Guatavita. Contaba ella, en varias sesiones, que cuando niña ayudó en la construcción de la iglesia del pueblo; es más, el cura ponía de penitencia llevar piedras grandes para levantar las paredes. Pero allí no para la historia. Cuando eso, su papá tenía muchas tierras por los alrededores, aun cuando tuvo que salir del pueblo porque lo iban a inundar, todavía le quedaban muchas propiedades. Por razones, "del destino", unos y otros, violentos y no, negociantes y oficiales, la fueron dejando con lo que hoy tiene: "una casita de una sola pieza, con cocina pero sin baño" - decía ella -.

Sin embargo, nos mostraba con orgullo las ruinas de un rancho de adobe, que parecía haber sido muy grande y contaba cómo la violencia de los godos y liberales lo habían quemado y en esas ruinas había vivido, hasta cuando un ingeniero que construía unas obras cerca del embalse le construyó lo que ahora tiene: una casita... Creo que si hay gente buena todavía.

Pero, contaba, que después de que se llenó el pueblo de agua y la iglesia se inundó, ya sin torre y sin campanario, se escuchaba el repicar de las campanas llamando a misa, igual que en las noches, una tras otra, durante varios meses. Vivía sola, de la bondad de los pocos vecinos y con los recuerdos latentes de las fiestas que compartió conmigo relatando los bailes, las costumbres, las comidas y las rutinas de su época. Un domingo fui a visitarla y estaba la casita sola, abandonada.



Ese es el trabajo que se hizo recorriendo a Colombia. Fueron muchos los ancianos entrevistados y las vivencias recogidas. Gratificante hasta el máximo. Sumado a las conferencias, charlas desprevenidas o programadas con los maestros Jacinto Jaramillo, Guillermo Abadía Morales, Ernesto Moreno y lo más enriquecedor de todo: la escuela de la gran maestra del folclor nacional, Delia Zapata Olivella, con su hermano Manuel a quien se le puede oír y sentir a Colombia en cada palabra de su ilimitado y enriquecedor léxico histórico.

Igual que el compartir con el mundo del folclor durante más de quince años en festivales, encuentros, giras y espectáculos, ha logrado que el acervo respectivo crezca para ser difundido y multiplicado en Colombia y fuera de ella.

Ahora desde la cátedra universitaria y en el entorno del mundo periodístico se trata de salir adelante con esa recuperación de nuestra identidad nacional, de ser gestor de cultura, tarea difícil en nuestro medio donde parece ser que los

gestores de violencia siempre son los protagonistas.

Desde la Academia Yutavasó, del Ballet folclórico colombiano, de Consuelo Cavanzo, se pretende hacer que la juventud ame a Colombia a través de la danza, de talleres, charlas, conferencias y tertulias en las que el tema principal es nuestra patria.

Desde el colegio y el municipio, Cogua, se realizan foros y encuentros, festivales y actividades en las que, como en todas partes, se lucha por conservar nuestra identidad.

Hoy, cuando estoy más cerca de mi pensión que aquella vez en Somondoco, tengo la satisfacción de llevar a mi Colombia grande en el corazón, haberla mostrado con mi empresa en Centroamérica, Ecuador, Venezuela, Estados Unidos, Inglaterra, Francia y España. En este espíritu de raíces campesinas que sueña con utopías, como aquellas que se forjaron en las veredas de Colombia y que dejaron de ser porque se convirtieron en realidad.





La educación, una cuestión de tiempo

Argemiro Laverde Morales
Psicólogo y asesor educativo

Tres años después de promulgada la Ley General de Educación el país aún se encuentra en pleno proceso de entender sus verdaderos alcances históricos, ahora que el tema educativo circula enredado en frases electorales.

Desde que inició su vida republicana, Colombia siempre ha estado sometida a fuerzas antagónicas cuando decide buscar nuevas dimensiones de su sistema educativo. Las razones pueden ir, desde las naturales, por cuanto todo cambio genera resistencias derivadas del choque entre el acomodo habitual a la situación vigente y la incertidumbre de una nueva situación, hasta las deliberadas, que guardan relación con los intereses que son afectados por los cambios. La educación, por su misma naturaleza, ya es un tema que suscita mucha controversia. Es una acción que nos afecta a todos y ello motiva a que todos hablemos como expertos.

Es propicia la ocasión para buscar en hechos históricos un trayecto y una tendencia de las pretensiones políticas para hacer de la educación el fundamento mismo de las transformaciones sociales. Pero, también, para equilibrar el presente educativo que permita otorgar significación real a los cambios que se operan con la aplicación de la ley.

Para darle "organización y arreglo" a la instrucción pública se promulgó la Ley 18 de marzo de 1826 que constituye la base educativa para la nueva República. Transcurrieron 77 años hasta la aparición de la Ley 39 de 1903, tiempo en el que la educación se sumergió en la especulación, la falta de democratización y un desgano generalizado por el trabajo. Se endilgaba a las normas la falta de definición de medios para ejecutarlas, de modos para "hacer que los que debían enseñar enseñen y los que debían aprender aprendiesen", como se dijo en ese entonces. Sin embargo, los gobernantes de turno no cejaron en su empeño por buscarle salida a los problemas educativos pero que, en muchos casos, surtieron efectos contrarios.

A la educación se le atribuyó la causa de los desórdenes y atraso del país, aun por encima de la pobreza. En medio de este panorama surge en 1903 la Ley 39, orgánica de la instrucción pública, como respuesta a la necesidad de impulsar el desarrollo nacional. El pensamiento de los legisladores en ese entonces era el de hacer una reforma sustancial del sistema educativo para superar las fallas en todos los sectores del país, alejarla de las pasiones políticas y cimentar la nacionalidad y mantener la soberanía nacional. La reforma buscó crear las condiciones para generar capacidad en los colombianos para explotar los recursos naturales y prepararlos para la industrialización. Esta ley colocó en primer plano la necesidad de la formación de los maestros.

El desarrollo de esta ley

tuvo serios obstáculos en los departamentos y municipios. En el campo jurídico, el ejecutivo perdió poder, no sólo por las interpretaciones acomodaticias del texto constitucional, sino que se quiso tomar la descentralización como una independencia, lo cual originó reformas constitucionales y una intervención de la Corte Suprema de Justicia. El ejecutivo nacional rescató su acción, mediante la Ley 4 de 1913, concediendo a los gobernadores las prerrogativas de nombramiento y remoción de los maestros.

Pero el desorden continuó. La educación carecía de unidad. Los presupuestos departamentales se distribuían con criterio político y la construcción y dotación de escuelas no obedecía a un plan uniforme ni a criterios técnicos. El pago de los maestros era caótico. Determinar el salario del maestro era casi imposible, pues estaba sujeto, como se decía en ese entonces, "a las fluctuaciones caprichosas e injustas de la política de partido". La reglamentación de la enseñanza pública era una anarquía. Las asambleas departamentales hacían constantes reformas.

En 1923 se presentaron varios proyectos de leyes tendientes a darle orden a la educación nacional, pero ninguno tuvo éxito porque la atención de los legisladores estaba en otros asuntos. Fue cuando el gobierno nacional consideró fundamental la intervención de una misión extranjera para que ayudara a darle rumbos a la educación colombiana. La Ley 57 de 1923 autorizó al ejecutivo para contratar dicha misión. En 1924 llegó la Misión Pedagógica Alemana. En agosto de 1925, el ejecutivo presentó a las Cámaras el proyecto de ley producto del trabajo de la Misión con técnicos colombianos. Aunque alcanzó a ser aprobado en primer debate en el Senado surgieron graves dificultades creadas en torno a la educación. El proyecto fue archivado.

En 1927 se promulgó la Ley 56, llamada "Ley Hertas". Se reestructura el Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, otorgándole funciones más específicas en el campo de la educación y adopta el nombre que hoy tiene: Ministerio de Educación nacional. Se consideró que el concepto de "instrucción pública", que venía vigente desde 1880, era reduccionista, reconociéndose que la edu-

cación no podía circunscribirse a los límites estrechos de las aulas escolares. Se propugnó por la universalización de la escuela primaria y se legisló sobre la obligatoriedad de los padres para brindar a los niños un mínimo de educación, pero con libertad para escoger el mejor medio para darle cumplimiento.

Desde entonces, hasta nuestros días, los distintos gobiernos han buscado darle ordenamiento a la educación de distintas maneras, pero colocando más énfasis en las reformas de los planes de estudios y reestructuraciones administrativas del Ministerio de Educación nacional. Bien podríamos llamar a todo este período la época reglamentarista, sin una visión integral de todo el problema educativo.

Ciento sesenta y ocho años después de promulgada la primera ley de vida republicana para organizar y arreglar la educación, emerge la ley General de Educación, como producto de las mayores convergencias sociales y políticas.

Encierra un conjunto de principios y ordenamientos que marca derroteros seguros para hacer de la educación una iniciativa visionaria. Es una ley que no atiende solamente los requerimientos del presente. Se enraza en los fundamentos mismos de la nación colombiana: la Constitución política.

Hacer prácticos los principios de formación ciudadana, de igualdad educativa, de participación de la sociedad civil, de compromiso territorial y, en general, de garantizar educación a todos los colombianos y de hacer de la misma una acción efectiva y real de cambio social es el reto que impone este nuevo intento legislativo.

La Ley General de Educación está en plena marcha. Muchas voces optimistas se escuchan en muy diversos escenarios. Pero también resuenan voces inconformes e incrédulas.

Cualquier controversia sobre la Ley General de Educación tendrá que dirimirse en favor de los niños y jóvenes colombianos. El país no puede darse el lujo de desperdiciar oportunidades. Hay que darle a la educación el tiempo que se merece. Y ese tiempo es hoy. Esperar a que estemos completamente preparados es perpetuar nuestras desesperanzas.

Aristóteles sabiamente explica: "En los casos en que es necesario expresarse universalmente, pero imposible efectuarlo correctamente, la ley considera el caso usual, aunque no ignora la posibilidad de error. Y no por eso es menos exacta, porque el error no está en la ley, ni en el legislador, sino en la naturaleza de la cosa, puesto que la materia de los asuntos públicos es de esta naturaleza desde su origen".

Es aprender del camino recorrido, pero también continuar trazando la ruta hacia nuevos horizontes.

El reto es brindarle a los niños y jóvenes de hoy las oportunidades para no limitarles su acción, mañana, como ciudadanos.





Arquitectura escolar

El lugar del aprendizaje

David González B.

Arquitecto y máster en historia y teoría de la arquitectura

Máster en Arquitectura

Profesor investigador Universidad Javeriana



Arquitectura temporal.

Para el arquitecto, diseñar un lugar para el aprendizaje presenta siempre el reto de asumir la dialéctica libertad-restricción conviviendo en su obra, una vez construida: es soñar con espacios abiertos donde se posibilite el juego libre y espontáneo pero, a su vez, construirlo en un lote específico; es definir una de las actividades más altruistas del mundo, la enseñanza, conjugando en ella la infinidad del saber, la posibilidad de la creación y la imprevisibilidad de la experiencia, pero congelándola en favor de un programa ajustado a las necesidades del encargo; es añorar la complicidad de la cotidianidad y la compinchería de la travesura, pero bajo los imperativos del control y la seguridad; es trasladarse por un momento a ese tiempo ideal, siempre recordado de colores, con olor a dulce y de amores imposibles, pero atado al lápiz de dibujante que pone en blanco y negro esa nostalgia. Así expuesto, para el arquitecto resulta

inevitable repetir la tragedia de restringir a su materialidad el mayor acto de libertad: el aprendizaje; sin embargo, no es así. La miopía de los feudos disciplinares no ha sido obstáculo para que en algunas ocasiones, cada vez más frecuentes, se repita el feliz acercamiento entre las propuestas pedagógicas contemporáneas y su materialización en edificios.

Aprender es un acto de alegría, de conocimiento, de solidaridad, de confianza. El lugar donde se gestó dicho aprendizaje debe facilitar todos estos factores, permitiendo que la vida fluya en su devenir insospechado, curioso e irreverente. A la arquitectura le compete gran parte de la responsabilidad de formar íntegramente seres humanos alegres, sabios y amistosos.

El lugar de la alegría

La escuela como el lugar de la alegría no es sólo el sitio donde brillan los colores, donde la música suena levemente-

te, ni donde sonríen las paredes a nuestro paso; es el espacio que posibilita el feliz encuentro, el momento para el diálogo. El lugar del aprendizaje se convierte desde muy pronto en un recuerdo imborrable. Cuando la infancia transcurre en un lugar para el aprendizaje (y en todos los lugares se puede aprender algo) el recuerdo germinará a la luz de la alegría o crecerá abonado por el resentimiento. La importancia de la diferencia es palpable hoy en las calles de las grandes metrópolis: la

felicidad vuelve a nutrir los lugares donde ha abundado la alegría para las nuevas generaciones que allí sembrarán sus futuros recuerdos, mientras que donde ha florecido el rencor aún se nota la añoranza por los recuerdos que debieron ser plantados en el otrora tierno corazón.

El lugar de la enseñanza

El lugar del encuentro es lugar para la enseñanza. El común acuerdo para el aprendizaje es suficiente para hallar tema en qué reparar y obtener un nuevo conocimiento, porque se obtiene compartiendo. La escuela como lugar de enseñanza vale no sólo por su congregación de docentes y libros, sino por su capacidad de convocatoria en torno a la alegría que representa el conocimiento compartido; la infraestructura de la enseñanza necesita del hábito de vida que le impone el aprendizaje para que viva.

Ver la escuela como el lugar donde se imparten conocimientos es optar por

la más pequeña de sus bondades. En el lugar del aprendizaje todo enseña: desde su misma configuración y su situación en el contexto que le rodea, hasta los más insignificantes momentos si son vividos con intensidad.

El lugar de los amigos

Aunque todos los acontecimientos se suceden en espacios, estos son sólo los escenarios donde se generan aquéllos. En algunos casos los propician, sin embargo son las relaciones entre personas las gestoras de acuerdos y desacuerdos, son los encuentros y desencuentros los motores de nuestro ánimo. Los acontecimientos construyen al interior del espacio aún vacío que queda entre los muros. Cada lugar cobra importancia por aquello de lo cual ha sido testigo. Los lugares del aprendizaje son los lugares de nuestros amigos porque es de ellos de quienes aprendemos: la frialdad del muro sólo está para ser percibida; la calidez del amigo para ser compartida.

El lugar del aprendizaje

La escuela es lugar de aprendizaje por todo lo ya dicho: porque en ella reside la alegría, porque en ella conviven saber y querer, y por ser lugar privilegiado de reunión. Lo inesperado reina en ella; por más que la sombra de la planeación pretenda cobijarlo todo, lo inesperado se niega a desaparecer fortaleciendo la confianza en la posibilidad de aprender del error, preparando para la improvisación, alertando sobre la improbabilidad y creando el terreno más fértil para la creación.

La escuela, el preescolar, la biblioteca, la universidad, y también la casa, el parque y la ciudad, todo sitio de aprendizaje es también pretexto para el aprendizaje del arquitecto. Cada obra es una nueva lección; pero es más nítida cuanto más directa es la reflexión. Sin embargo, cuánto podemos colaborar con la labor del diseñador que cuando llenando sus espacios con alegría, sabiduría y cordialidad.





Un desafío para mejorar la calidad de la educación

Diana María Prada
Cesar Augusto Laverde
Periodistas Idep

Hasta 1967 fue habitual que se impartieran las clases durante todo el día en las escuelas del país, en esa fecha fue expedido el Decreto No. 150 para que se empezara a aplicar la doble jornada en las instituciones, como "Plan de Emergencia", con el fin de suplir el déficit de maestros y de aulas existentes.

Nos referimos, entonces, a una de las causas que le exigieron al sistema educativo grandes esfuerzos: el crecimiento notable de la población que según un informe del Ministerio de Educación Nacional se evidencia en los registros de habitantes del censo de 1964 (17.484.304 habitantes) y en el de 1968 un crecimiento de la población que sobrepasa los 19 millones. El incremento en las edades fue en su mayoría menores de 15 años, el 46% de la población total. Otro dato demográfico, calificado como importante durante este tiempo, es el cambio en la estructuración de la población, es decir, el desplazamiento de los habitantes del campo hacia la ciudad, para 1964 constituía casi que el 52.8% del país, relación evidente en 1951 con un 38.7%.

Desde ese momento, con estas características, se introducen básicamente tres nuevas modalidades en el funcionamiento de las escuelas.

La primera, se refiere a las de la doble jornada, aquella en la que un grupo de alumnos asiste en la mañana y otro en la tarde, y cada uno es atendido, generalmente, por diferentes educadores. La segunda, con la escuela unitaria, un establecimiento en donde un solo maestro atiende dos o más grupos de la educación elemental. La tercera, con las instituciones de funcionamiento intensivo, entendidas como aquellas en donde se mantenía el número de horas semanales de labor por maestro, pero se reducen las horas semanales del estudiante en el plantel, lo cual permitió abrir un curso adicional por cada tres maestros de los primeros grados.

La Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, D.C., por intermedio de la Secretaría de Educación desarrolla la Ley General de Educación, y retoma los elementos planteados en el Salto Educativo, el Plan Decenal de Educación y las conclusiones de la Misión ciencia educación y desarrollo, en las cuales se plantea el desafío de mejorar la calidad de la educación, reconociendo que estudios sobre el particular la consideran estrechamente asociada a la cantidad y calidad de tiempo y de experiencias dedicados a los procesos de formación de los escolares, con la propuesta de "diseñar y desarrollar acciones pedagógicas que trasciendan el espacio escolar propiamente dicho y asuman la ciudad como escenario educativo, no con el propósito de alargar las horas de aula-clase sino con el fin de ofrecer nuevas oportunidades para la creación, la lúdica, la construcción de conocimientos y valores que aporten a la cimentación de los proyectos de vida del alumnado".

Por esa razón presenta un conjunto de criterios, orientaciones, procedimientos y acciones que, sin menoscabo de la autonomía consagrada a las instituciones

educativas para diagnosticar las condiciones de desarrollo de los usuarios, sus recursos y posibilidades para lograrlo, buscan contribuir a regular los procesos de conversión a jornada única diurna y armonizar las necesidades y posibilidades de los docentes, alumnos e infraestructura con cobertura y sistemas administrativos.

La conversión a jornada única diurna en el Distrito Capital se fundamenta en el artículo 85 de la Ley 115 de 1994 y su reglamentario el Decreto 381 de 1997 como mecanismo de organización administrativa de la educación en los niveles y grados, en un proceso de investigación para desarrollarse en diferentes etapas y fases, que van desde 1997 hasta el 2006, año en el que se proyecta lograr una cobertura del 100% en las instituciones oficiales y privadas.

Aula Urbana estuvo en dos instituciones que implementaron la jornada única, con ellas se da a conocer como ha sido su experiencia.

Instituto Pedagógico Nacional

En 1993, algunos cursos de primero primaria inician la implementación de la jornada única en el Pedagógico como experiencia piloto, las maestras que asumieron esa tarea empezaron a laborar de siete de la mañana a tres de la tarde, con un 20% de sobresueldo.

Tres años después, en 1996, se implementa en todo el colegio la jornada única, como una decisión emanada de la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional a cargo para entonces, del doctor Adolfo Rodríguez Bejarano.

Desde ese momento surgieron las naturales contradicciones, resultantes de los procesos de cambio. De una parte, entre los educadores y, de otra, entre éstos con sus directivos; que posteriormente se hizo más compleja por cuanto intervinieron otras variables que afectaron la vida cotidiana de la institución. Algunos vieron con preocupación esa decisión y, según Olga Lucía Palacio, educadora del área ciencias sociales, "fue un desajuste laboral tremendo", pues en ese momento casi el 98% de los maestros-as tenía doble vinculación.

Con la idea de que el Instituto Pedagógico liderara el proceso se procedió a la unificación de jornadas.

Al respecto, la docente dice que "al rector se le advirtieron los problemas que iba a ocasionar por falta de preparación porque ya veíamos un camino que nos horrorizaba". Sobre todo, se presentaron por la falta de planeación para adecuar nueva infraestructura. "El colegio no contaba, y aún no cuenta, con espacios para que estuvieran más personas, ocupando los mismos simultáneamente. Y esto se vio en 1996, el de la crisis, el colegio marchaba muy mal".

Por ejemplo, debido a un problema jurídico, la cafetería duró seis meses fuera de servicio. Los niños llevaban comesti-

bles, como podían, y en el prado o donde encontraran espacio se reunían para almorzar. No había sillas, si llovía debían convertir los salones en cafetería. Aún, hoy es muy pequeña, hay horarios distintos para almorzar y algunos niños de primaria lo hacen en el salón. Tampoco se contó con buena dotación de baños, todo ello, según comenta, producto de la cantidad de usuarios de unos servicios insuficientes.

Para entonces se empezó a notar la multitud de gente en los corredores, lo que complicó e hizo muy lento el tránsito. Es habitual escuchar: "perdón, cuidado con la maleta, por favor no corra así. Y para el profesor que anda de afán, se le ha vuelto un lío circular durante los cambios de clase". También se decía, pero si hay canchas, y efectivamente las hay, pero no es suficiente con que existan si no están acompañadas de un proyecto de recreación.

El cuidado del mobiliario ha sido mínimo, los chicos de secundaria están rotando los salones, por lo cual no tienen un espacio propio, ni siquiera

tienen dónde guardar las maletas,



ica escolar

tanto es así que se encuentran muchos niños cargando su morral todo el día. Además, se hicieron algunos salones a la carrera, llamados los "galpones" prefabricados, con ventanas muy pequeñas, empezaron a funcionar sin pisos. Para acomodar más cursos se dividieron salones con un triplex, lo que impide que el profesor pueda desarrollar sus clases sin interferencias.

Este año la situación no ha sido tan crítica, aun cuando tienen un curso en la biblioteca y hay una sola sala de referencia pero, además, allí se realizan reuniones de maestros, área, comité académico, entonces es mínimo su aprovechamiento para la lectura. Con las salas de proyección ocurre algo similar...

La complejidad de los problemas de espacios con la implementación de la jornada única se agravan cuando la conversión no se soporta con una adecuación del proyecto pedagógico de la institución. Por esta razón la docente, dice "miro con tristeza cómo a raíz de las elec-

ciones los candidatos para la Alcaldía de Bogotá se proponen "trabajar por la jornada única", por qué no vendrán al Pedagógico Nacional y observan lo que está ocurriendo y su significado. ¿Por qué no se tiene en cuenta el desajuste laboral, los problemas que se presentaron para los educadores que en la jornada de la tarde tuvieron forzosamente que correr sus horarios en otros lugares donde trabajan?

El colegio no se pensó desde la diferencia, simplemente se acomodó a la mañana, hasta las reuniones, lo que significó mil maromas para que los educadores puedan sostener los dos puestos, difícil dejarlos con tan bajas remuneraciones. Finalmente, la universidad no encontró más remedio y tuvo que ceder en los horarios. La gran mayoría de los educadores son los llamados "del 20%" por el reconocimiento adicional por la ampliación de la jornada. Sin embargo, la jornada de la mañana es de 7 am. a 1 pm. con un pago conforme al grado en el escalafón, en la tarde de 9 am. a 3 pm., pero también hay otros horarios excepcionales.

Qué ha significado para los niños la jornada integral. Antes tenía 25 minutos de recreo, ahora tiene 60 de dos recreos y una hora de almuerzo, resultado más tiempo libre. La última hora 1:30 a 3 pm se dedica a cualquier materia, se cuadra de acuerdo con el horario del maestro -los que están en la tarde- y no teniendo en cuenta las necesidades de los chicos.

Es sorprendente ver el colegio vacío a las tres y treinta de la tarde. Antes, se trabajaba de manera más holgada, con experiencias pedagógicas significativas, también con muchos tropiezos. Al momento de hacer la jornada única hay que pensar en los proyectos pedagógicos. El Pedagógico cuenta con un PEI, presentado este año, pero según la profesora Olga Palacio: "aún falta pensar mucho más toda la situación".

Nuestra Señora del Rosario

Los programas de televisión, la calle para encontrarse y charlar con los amigos, el momento de esparcimiento y de contemplación para, en últimas, hacer lo que nosotros alguna vez hicimos, reinos de la vida, han sido reemplazados por clases como matemáticas, física o química que pretenden la ocupación total del tiempo y mantener alejadas a las niñas de "malos pensamientos".

La experiencia del colegio femenino Nuestra Señora del Rosario, en el que la implementación de la jornada única lleva dos años, las consideraciones han sido amplias y a la vez distintas. La adaptación del espacio físico contó con un costo superior a los 300 millones de pesos, en los que se hicieron aulas especializadas y espacios de recreación amplios y confortables. Una planta de maestros de más de 100 personas y un alumnado que supera las tres mil niñas.

Es un colegio de carácter religioso que guarda en su interior las comodidades necesarias para el buen desarrollo escolar del educando y el educador. Los programas educativos que se implementaron llevan como consecuencia el trabajo dinámico de la alumna y el trabajo acertado de la pedagogía, trabajando por módulos y horas lúdicas que permiten una mayor comprensión de la materia que se expone, pues es requisito dentro del plan educativo que a cada clase se le implemente una hora de trabajo lúdico para beneficio de la joven.

A pesar de que el colegio cuenta con una infraestructura lo suficientemente amplia y cómoda, los maestros aún siguen con inquietudes y zozobra frente a la reglamentación de la jornada única, no se explican cómo las jornadas laborales entre los profesores particulares y los oficiales, todavía no se aclara, anteponiendo opiniones, al decir que los particulares deben estar las 8 horas diarias adentro del plantel educativo, mientras a los oficiales no se les exige. Así como también la inconformidad salarial, que según la ley resultaba mejor para los maestros, sucedió lo contrario, pues resultaba más cómodo y lucrativo trabajar doble jornada que una sola. El Ministerio de Educación aclaró que se le debe pagar al maestro el cien por ciento, el inconveniente es que no existe un espacio que le permita a los colegios poder incrementar las matrículas y así poder pagarle a los maestros, lo cual resultaría poco y muy injusto para los padres de familia que, día tras día, se ven en dificultades para conseguir lo de la matrícula y la mensualidad.

El gran inconveniente al que se enfrentan las reglamentaciones es la de aclarar por una buena vez la brecha que existe entre el maestro oficial y el particular, con la intensidad horaria de trabajo, el sueldo y los programas de capacitación, así mismo será en beneficio de los procesos educativos del país y hasta de la nación. El colegio, entonces, trabaja en jornadas de 8 horas, repartidas en clases de 50 minutos, con descansos de 30 y una hora de almuerzo. Lo anterior arrojó resultados y propuestas de las mesas de trabajo y renovación curricular, consideraciones que permiten la decisión democrática del cuerpo de maestros en las reuniones de comités académicos, en los que las participaciones dentro de la toma de decisiones es preponderante para el buen desarrollo educativo y la correcta formación profesional.

Entre la vasta experiencia en la implementación de la jornada única todavía se sienten vacíos conceptuales que impiden la asimilación específica e impide unos adelantos pedagógicos que faciliten la interacción y comprensión total de la alumna. Lo que sí es cierto es que este colegio ha dado un paso interesante y se espera que la jornada única pueda en alguna forma mejorar en las alumnas el nivel escolar y las relaciones interpersonales, al igual que a los maestros facilitarles herramientas necesarias y comodidades que muy seguramente la mayoría sabrán aprovechar.





Galardón Santa Fe de Bogotá a la gestión escolar

Una mirada a la educación

Henry González Vargas y
Martha Consuelo Toro Quiñones
Integrantes del equipo Mejoramiento Continuo
Secretaría de Educación

La calidad de la educación está asociada a diversos factores. Uno de ellos, sin duda muy importante, es el de la gestión, el manejo y organización de los planteles educativos. Con la progresiva descentralización de la educación, ésta, la gestión, cobra cada vez mayor relevancia y actualidad.

Nuestras escuelas y colegios no pueden seguir siendo vistos como la suma de maestros, currículo, materiales y alumnos; hay que concebirlos como "organizaciones sociales", cuerpos orgánicos que son afectados como un todo por los desarrollos del entorno, (pues son parte del entorno). Entonces, no basta reunir un buen grupo de maestros en una institución para que ella "funcione bien" si los maestros no comparten un proyecto común y apuntan en una misma dirección. Los esfuerzos se dispersan y el fracaso es la sensación reinante. Igual podríamos afirmar con respecto a los recursos. En fin, de lo que se trata es de ponerle mayor cuidado al "ethos" particular de las escuelas y colegios, a los objetivos, valores y comportamientos que orientan la vida escolar: el trabajo en equipo, el clima institucional positivo, rectores liderando los proyectos, maestros motivados y altamente capacitados, relación fuerte y dinámica con la comunidad, estudiantes satisfechos con su colegio, sentido de pertenencia, participación en las decisiones...

Instituciones de esas propiedades existen. Con esta convicción se implementó el Galardón Santa Fe de Bogotá a la gestión escolar, premio creado por la Secretaría de Educación del Distrito, dirigido a identificar y reconocer instituciones educativas, estatales y privadas, destacadas en la gestión de sus proyectos educativos, es decir, premia la capacidad de la institución escolar como organización colectiva, de concebir, implementar, mantener y mejorar procesos y logros.

Para su ejecución en su primera etapa se diseñó y validó una Guía de evaluación que comprende un conjunto de criterios agrupados en nueve capítulos.

Horizonte institucional, gobierno escolar y liderazgo, estrategia académica, estrategia administrativa y financiera, estrategia de recursos y planta física, desarrollo de los estudiantes, desarrollo del personal, desarrollo de la comunidad, evaluación y mejoramiento institucional.

La Guía, en términos generales, examina qué tanto los miembros de la comunidad educativa tienen claros los grandes propósitos institucionales y las metas

a largo plazo (horizonte institucional), si las comparten y todos trabajan comprometidamente en su materialización; qué tipo de dirección o gobierno han adoptado (gobierno escolar), de tal modo que haya adecuados mecanismos de participación democrática en la toma de decisiones; qué grado de coherencia poseen sus estrategias (académica, administrativa y de recursos) con el horizonte establecido; cómo estas estrategias están enfocadas al desarrollo de las personas (estudiante, personal docente y administrativo y comunidad) y cómo la institución evalúa su gestión, de manera que al visualizarse logros y vacíos tenga una base cierta y válida para implementar acciones de mantenimiento o mejora.

Las instituciones debían elaborar y entregar un informe de postulación. A todas se les devolverá un Informe de retroalimentación, (el premio real y más importante), donde los evaluadores, a partir del informe que las instituciones entregaron, señalan las fortalezas detectadas y las oportunidades de mejoramiento.

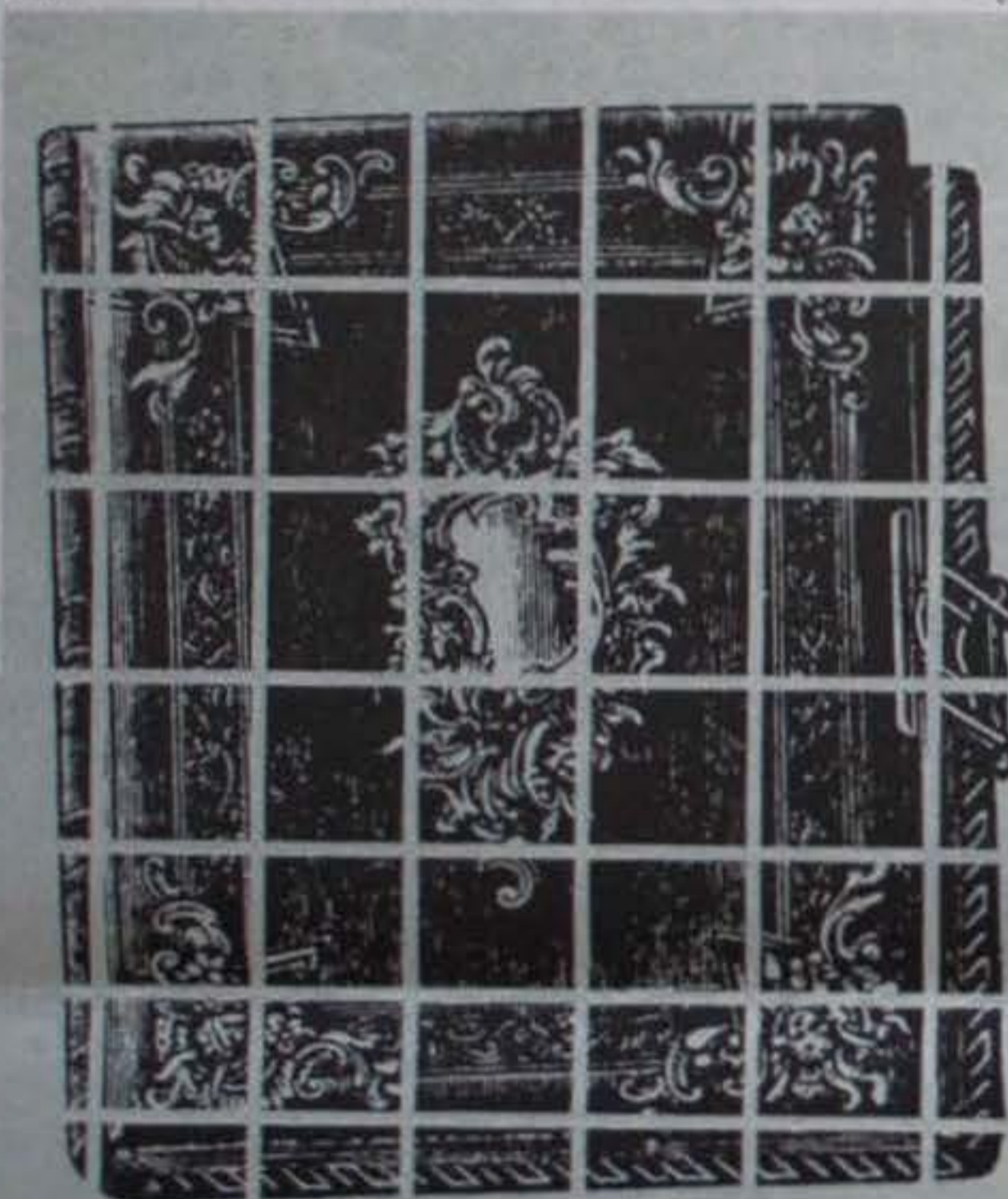
Vale la pena mencionar en este instante que cada institución es examinada por un "grupo de evaluadores" conformado por un profesional de la empresa privada y otro del sector educativo. El modelo de evaluación que propone el galardón intenta poner en diálogo un proceso de autoevaluación (informe de postulación) y un proceso de evaluación externa (Informe de retroalimentación) bajo unos criterios unificados (la guía).

Las decisiones de selección de visita de campo, finalistas y ganadoras es responsabilidad exclusiva del jurado, el cual, basado en los informes que entregan los evaluadores, analiza (sin conocer los nombres de las instituciones) y define las instituciones que pasan a visita de campo. Las instituciones no seleccionadas en

esta fase reciben informes de retroalimentación por escrito. El jurado está conformado, para esta versión, por nueve representantes destacados de la ciudad en distintos campos, cuyos nombres serán revelados después de terminado el proceso totalmente.

Acaba de finalizar, en octubre, la fase de visitas de campo a las dieciocho instituciones seleccionadas por el jurado. Nos encontramos en la etapa de selección de finalistas (noviembre). Los galardones serán entregados el cinco de diciembre de 1997.

Es importante, aunque parezca obvio, hacer caer en la cuenta que esta evaluación, el galardón, se aplica en momentos de transición por los que están atrave-



Educación bogotana

sando todas las instituciones por los efectos de la Ley General de Educación y los cambios que el país y la sociedad están viviendo.

Al agrupar las dieciocho instituciones seleccionadas a visita de campo, en privadas y estatales y observar su comportamiento por capítulos, las diferencias internas son similares.

Por ejemplo, lo que menos desarrollo presenta en ambas es el conocimiento y aplicación de herramientas de evaluación institucional que le permita precisar en dónde y cómo introducir cambios para mejorar. Igualmente, ambos sectores donde mayormente han avanzado es en los mecanismos de participación democrática para dirigir la institución. Sin embargo, al confrontar privadas y estatales, las primeras muestran mejores niveles en todos los capítulos. La pregunta que surge entonces, es:

¿Qué hace la diferencia?

Volvamos a recordar que el Galardón evalúa la gestión.

Indudablemente habría que esperar una amplia investigación que nos señale con mayor soporte dónde se instalan las diferencias.

Intentemos una hipótesis. Hay dos hechos que marcan fuertemente las diferencias:

• Las instituciones estatales no poseen autonomía en el manejo de personal.

A las estatales les toca cumplir su responsabilidad con el personal que le asignan, no con el que requiere.

Así pues, la institución formula no el PEI "que quiere y necesita" sino el PEI que "puede".



Los proyectos los hacen las personas. Los esfuerzos que la institución debe hacer para concitar el interés de las personas en un proyecto claro que responda a las necesidades de la comunidad, de lograr el compromiso personal y su materialización, de adelantar las acciones que pongan en sintonía la capacidad de las personas con los propósitos de la institución son mayores.

• Tampoco hay suficiente autonomía en las instituciones estatales para el manejo de los recursos.

Los estatales no tienen mayor competencia para adquirir oportunamente los recursos que necesitan. La distancia entre definir sus necesidades y satisfacerlas es grande.

Estos factores arriba mencionados tienen gran impacto en el tipo de gestión de la institución.

El anterior análisis sectorial genera resultados globales que de ninguna manera pretenden distorsionar la realidad particular de cada institución. El grupo de las privadas supera en la gestión a las estatales pero, analizadas individualmente, existen estatales con puntajes altos.

¿Puede solucionarse este par de obstáculos?

El segundo tiene caminos más expeditos para su solución. Contando con las realidades y herramientas actuales, la descentralización en el manejo de los recursos posee mayores posibilidades de lograrse en el corto plazo. Que los recursos se asignen directamente a la institución para que ellas los ejecuten de acuerdo con sus planes, proyectos y necesidades no parece tan difícil: Creación de fondos en cada plantel y voluntad política de la Secretaría, y una mayor confianza en las instituciones escolares, requisitos al alcance de la mano.

Al contrario, al abordar el primer factor el panorama no es tan claro, existen barreras de orden legal, político y gremial que alejan su posibilidad en el corto plazo. La cuestión es cómo lograr que las instituciones puedan tener mayor autonomía en la selección y administración de su personal (docentes, directivos, servicios generales) sin afectar el carácter de servicio público que debe garantizar el Estado.

Cobertura escolar

Dentro de las políticas centrales del Ministerio de Educación Nacional figura la cobertura escolar, la cual se entiende como la capacidad de oferta del sector educativo frente a la demanda. Esta relación, según un documento de la Secretaría de Educación distrital, es importante entenderla teniendo como referencia las demás variables educativas.

En 1995, en Santa Fe de Bogotá, D.C., la cobertura escolar fue de un 86%, con déficit del 14%, que corresponde a 210.888 niños en edad escolar que no ingresaron al sistema educativo formal de la capital. En 1997 la cobertura alcanzó el 97%, con un déficit del 3% que corresponde a 37.822 niños en edad escolar. En términos reales, en los últimos tres años se evidencia un crecimiento continuo y real de la cobertura que alcanza el 11%.

Sector oficial - sector privado

Según el informe, para 1995 las instituciones oficiales participaron con un 36% de la cobertura y las privadas con un 49%. En el 1997 las primeras participaron con un 41% en la cobertura, es decir, se presentó un crecimiento real del 5%, mientras que la participación de las segundas fue del 56%, con un crecimiento real del 7%.

¿Crecimientos?

Existen dos tipos de crecimiento en la cobertura. El primero, corresponde al mantenimiento de la proporción de la población atendida en el año anterior, es decir, al crecer la población, para mantener la proporción, se debe ampliar la oferta, lo que no implica un aumento en la cobertura. El segundo, tiene que ver con el mejoramiento porcentual de la cobertura con respecto a los años anteriores y teniendo como meta la escolarización del 100% de los niños en edad escolar, a éste se le llama crecimiento real de cobertura.

En el documento se destaca el esfuerzo del Estado, esto teniendo en cuenta que su crecimiento, en la actualidad, es proporcional al del sector privado. Esto se evidencia al observar en años anteriores que gran parte de la proporción correspondiente al déficit educativo era asumida por el sector oficial. Para 1991, este último, participaba con el 28% de la cobertura y el sector privado con el 42%, esto indica un crecimiento en la cobertura de 1991 a 1997 en un 28%.



Abriendo espacio al espacio

La proxemia en el aula

Margarita María Posada E.
Maestra.
Escuela Samper Mendoza

"El espacio no es isotrópico ni neutro, es un campo de valores, transposición de lo imaginario en lo real, más que de lo real, en lo imaginario. Fundamentalmente, axiomáticamente, lo próximo es más importante que lo lejano, ya se trate de un acontecimiento, de un objeto, de un fenómeno o de un ser". (Moles 1972:40)



Esta investigación sobre la proxemia en el aula hace parte del campo de estudios que se ha denominado el currículo oculto y los lenguajes no verbales.

De manera general, se propuso describir y analizar la proxemia que se da en el aula de clase desde las relaciones pedagógicas y desde la perspectiva del maestro(a) en las escuelas oficiales de Básica Primaria en el Distrito Capital. Estos maestros y maestras trabajan en diversos grados de la primaria y en diferentes localidades de Bogotá. Después de realizar observaciones y filmaciones se realizó una relectura de lo visto en el video y los comentarios del diario de campo recomponiendo la realidad investigada con las propias miradas de los maestros(as) involucrados. La perspectiva metodológica adoptada fue, por tanto, de tipo etnográfico.

Los referentes conceptuales fueron esenciales en la comprensión de la proxemia en el aula y es así como se abordaron categorías y

conceptos tales como espacio, espacio y corrientes pedagógicas, proxemia, territorialidad, espacio informal y distancias interpersonales, proxemia de los estudiantes y de los maestros(as), el aula como caja, espacio de características fijas, semifijas, modelos de organización del espacio, etc.

Por otra parte, se propusieron, en forma incipiente, algunas perspectivas de análisis de la proxemia en el aula desde miradas como el poder, la integración o el género, lo estético... y desde autores como Piaget, Hall, Sommer, Bettelheim, Foucault...

Los lectores interesados en este trabajo podrán encontrar, entre otras cosas, elementos tales como: el aula como territorio, sentidos de pertenencia y tenencia, quién distribuye y organiza el espacio, los diferentes poderes ejercidos desde distintos escenarios,

el problema de la densidad o hacinamiento de las aulas, cuál es el mobiliario y los objetivos más comunes en éstas, cuáles son las distancias más usuales de los maestros(as), cuáles son los modelos de organización del espacio más típicos, qué tipo de relaciones, sentidos imaginarios y reales se construyen en todo esto. Además, más de cien fotos que ilustran algunos aspectos de la proxemia, catorce espaciogramas, unas ciento cincuenta páginas con las observaciones y diario de campo y, finalmente, una análisis general de todos estos elementos y unas breves conclusiones.

Se hace necesario aquí reconocer los esfuerzos y deseos generosos de cambio por parte de los maestros(as), reflejados en algunos discursos y prácticas diferentes y renovadas, pero también es justo comprender que la realidad nos sobrepasa, nos encandila de tal forma que nos impide observar y reflexionar sobre lo obvio.

Para ello se pidió la colaboración de varios maestros y maestras. Muchos y muchas rehusaron por diversos temores, obteniendo, finalmente, la productiva colaboración de: Celina Caviativa, Doris Elena Sánchez, Aydé Ramírez, Yadira Méndez, Oscar Sánchez, Douglas Timarán y Jaime Jaramillo. Estos maestros(as) me permitieron entrar a sus clases, filmar, tomar fotos, realizar registros escritos a manera de diario de campo, construir espaciogramas, interactuar con los estudiantes...

Este trabajo quiere convertirse en una invitación a mirar y mirarnos: lo minúsculo, lo invisible, a cuestionar lo aparentemente "normal", la tradición. Es una invitación paradójica: "ponerse gafas oscuras para soportar la claridad", asomarnos con sorpresa a lo que es costumbre.

Se extiende una invitación especial a leer este trabajo, además de los maestros y maestras, a aquellos trabajadores de escritorio que deciden sobre las políticas educativas. Tal vez leyéndolo reconsiderarán la importancia de tener en cuenta algunas recomendaciones hechas desde hace mucho tiempo por otras voces a la hora de tomar decisiones sobre construcciones escolares, número de estudiantes por clase, compra de mobiliario, material didáctico, formación de maestros(as), etc.



Bibliografía

- HALL, Edward T. 1989. La dimensión oculta, Madrid, Instituto de estudios de administración local, 289 pág.
MOLES, Abraham A. 1972. Psicología del espacio, Madrid, Ricardo Aguilera, 192 pág.
TONUCCI, Francesco. 1985. Niño se nace. Con ojos de niño 2. Barcelona, Barcanova S.A., 157 pág.

* Este proyecto se presentó en la primera convocatoria para proyectos de investigación educativa y pedagógica en las modalidades de apoyo y fomento, financiados por el Idep, del año de 1996.

¿Qué es la proxemia?

Es pertinente aclarar el término proxemia, ya que no es muy conocido y podría confundirse con una nueva enfermedad o patología del ámbito pedagógico. Edward T. Hall, profesor de antropología de Northwestern University, fue el primero en acuñar el concepto de proxemia hacia 1959 cuando publica su libro *The silent language*, el cual define como "el conjunto de observaciones y teorías concernientes al empleo que el hombre hace del espacio como producto cultural específico" (Hall 1973:13).



De las historias, graffitis y palabrejas
que se escriben en los pupitres

Pupitre limpio, cuaderno de necios

Néstor Enrique Sanabria Suárez
Centro Distrital Educativo provincia de Quebec
Grupo Ambiental "YEBA"

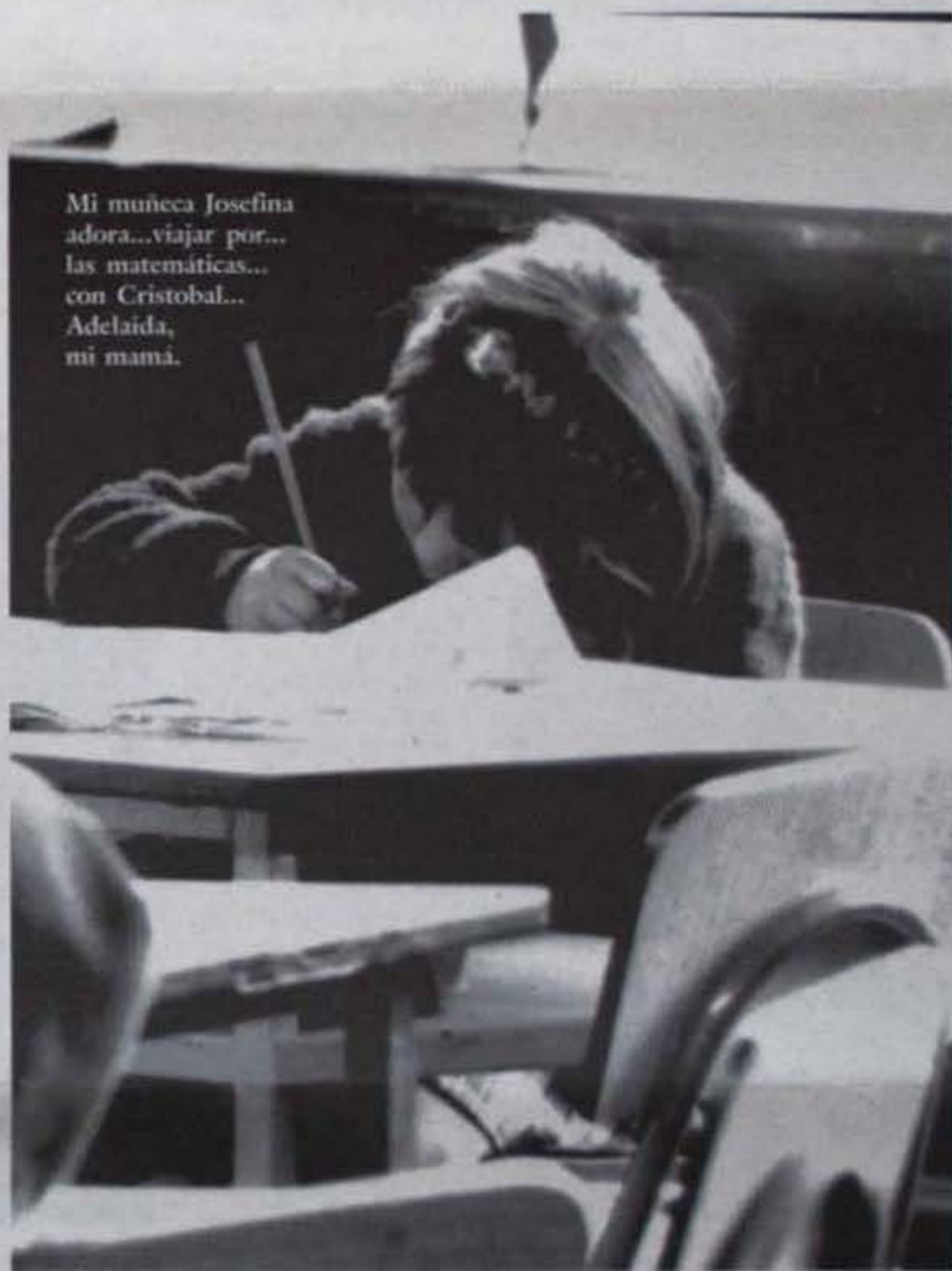
Cuenta el historiador Bernal Díaz del Castillo en su historia sobre la conquista de la Nueva España que cuando don Hernán Cortés llegó a México se indisputó con sus capitanes, en razón de un mal reparto del botín. Éstos se lo hicieron saber escribiéndole letreros insultantes sobre la pared de su casa. "El Adelantado" no se quedó atrás y, de igual manera, decidió resolver la contienda escribiendo en su propio muro, un gran aviso que decía: "Pared blanca, papel de necios".

Así mismo, se puede decir que hoy día, en nuestros colegios, nuestras aulas y sobre nuestros pupitres, mientras el profesor hace las explicaciones de clase, muchos de sus alumnos están en otro cuento. Por eso es que en cualquier salón, la pobre tapa del pupitre no aguanta un escrito más. Y es que a la hora de una clase aburrida cualquier pupitre es bueno para dejar "valiosas" muestras de ortografía, caligrafía y variedad de mensajes.

Todos son Romeos que juran amor eterno a ninguna Julieta, porque muchas veces no hay respuesta, pero no sólo son mensajes amorosos, también se pactan riñas o peleas callejeras; jovencitas que se tratan mal por el amor de cualquier don Juan del otro curso o simplemente el mensaje de un estudiante que anda en el "Nirvana" mientras el profesor está explicando el proceso de la fotosíntesis.

Pero si de capacidad de síntesis hablamos, la tapa del pupitre es mejor que la del cuaderno: pues a la hora de la evaluación resulta mejor soplete que el más piloso del curso. Así que todos los conocimientos del nerds de la clase o todos los resúmenes de los cuadernos están en una sola tapa "El río Amazonas tiene una extensión de $v+ax$ que cruza por el perímetro de la circunferencia que descubrió Cristóbal Colón mientras las cadenas tróficas de los ecosistemas eran escritas por José Asunción Silva".

Hay otros con más fuerza expresiva que llegan a lo insultante "Jh... Perfectamente se puede ir a la pm y dejarnos a R a mí en paz". Claro que hay otros



Mi muñeca Josefina
adora...viajar por...
las matemáticas...
con Cristóbal...
Adelaida,
mi mamá.

más agradables, por ejemplo "Juan Camilo: te amo x 100 pre: Liliana". Otros reflejan menos amor y más prisa "Carlos: te lo daría todo si te vas conmigo: C".

Pero detrás de la venganza de unas y del amor de otras, que son las que más se escriben en las tapas, se esconde el rating de las telenovelas "Mis ojos lloran por ti Alicia. Tal vez escrito por alguna admiradora de Oswaldo Ríos. Pero si queremos escribir algo realmente bueno, no debemos en los pupitres tratar mal a los "profes" o "cuchos" y no es porque esté del lado de ellos, sino

porque son los profesores los que nos enseñan algo que nos sirve para toda la vida.

Por esto, es mejor que la tapa de los pupitres se convierta en un mural, para que todos aquellos que quieran escribir encuentren un espacio dónde hacerlo, se desahoguen y se sientan mejor. Procuremos no darle salida a nuestro resentimiento escribiendo en los pupitres porque, parafraseando a don Hernán Cortés, podríamos pensar que "pupitre limpio, cuaderno de necios".



Situación educativa

Bogotá y sus localidades

Recientemente, la Corporación para el Desarrollo Humano entregó a la Secretaría de Educación la consolidación de la información económica y educativa existente en la ciudad y sus localidades. El estudio fue diseñado para responder preguntas claves de los diseñadores y ejecutores de la política educativa, principalmente, los responsables de la planeación y el diseño de mecanismos de control social.

Resultados para Bogotá

El desarrollo demuestra que los valores medios ocultan la desigualdad entre niveles de ingreso y localidades. Para el Distrito, ésta se convierte en un círculo vicioso que reproduce el mismo sistema al asignar y utilizar recursos de que dispone, no sólo como si toda la población objeto del sistema educativo presentara las mismas características, sino que el esfuerzo de apoyo a los más desprotegidos es menor.

Revela, además, que el sistema educativo ha funcionado con criterios alejados de los principios de equidad y solidaridad. Por eso, se constituye en una línea sobre la cual deben trabajar las autoridades centrales y locales.

Población por edades y lugar donde habitan

El 62% de la población habita en las 6 localidades más grandes (Kennedy, Engativa, Suba, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar); sólo el 10% en las 6 del viejo Bogotá (La Candelaria, Los Mártires, Antonio Nariño, Santa Fe, Chapinero y Teusaquillo).

El 45% de la población es mayor de 25 años y el 28% está en edad de asistir a instituciones de educación en general (4 y 17 años). El hogar promedio está conformado por 4.2 personas. El 82% de las viviendas se ubica de 1 a 3 (bajo-bajo, bajo y medio bajo), mientras que el 5% están en 5 y 6 (medio-alto y alto).

El ingreso promedio de los hogares del Distrito en 1991 era de \$245.000, equivalente a 4.92 salarios mínimos. Los hogares de Chapinero reciben 13 SMM mientras los de Ciudad Bolívar 2.4 en promedio. El ingreso se concentra en unos pocos hogares que, además, habitan en las localidades de mayor desarrollo urbano: el 31% de los hogares recibe menos de 2 salarios mínimos, el 40% entre 2 y 5 SMM y solo el 35 más de 20.



Situación educativa

Viene de la anterior

Los hogares de Bogotá destinan el 28% de sus ingresos a satisfacer las necesidades básicas de nutrición, en Chapinero el 8% y en Ciudad Bolívar el 64%.

En los hogares

Los resultados se observan a través de los indicadores de analfabetismo, como expresión de las dificultades de acceso y retención hasta consolidar las habilidades básicas y de escolaridad promedio alcanzadas.

Analfabetismo

410 mil bogotanos mayores de 15 años (12%) no están en capacidad de enfrentar el mundo moderno, lo que equivale a sumar las poblaciones de Usaquén y Chapinero.

Figuran como analfabetos puros el 2.4%. Santa Fe 4.8% y Ciudad Bolívar 4.6%. Como analfabetos funcionales, quienes habiendo accedido al sistema tienen una escolaridad menor o igual a 3 años. 17% se encuentran en Ciudad Bolívar, 16% en Usme, 10% en Tunjuelito y Kennedy. En número absoluto (146 mil personas) se concentran en Kennedy, Ciudad Bolívar y San Cristóbal.

El nivel de analfabetismo y su relación con el NBI de los hogares ratifica la estrecha relación entre educación, pobreza y desigualdad. El analfabetismo funcional tiene gran influencia sobre la inasistencia escolar.

Escolaridad de los hogares

En 1991 era 7.7 años. Los extremos por localidad son Teusaquillo con 11.3 años y Ciudad Bolívar con 5. A su vez, la escolaridad más baja por localidad y nivel de ingreso está en Ciudad Bolívar con 3.9 años si reciben menos de un salario mínimo.

En 1996 es 7.8 años. En 7.5 en los hogares que reciben menos de un salario mínimo y 13.6 en los que reciben más de 20.

El ritmo de crecimiento de la escolaridad de los hogares de Bogotá entre 1985 y 1993 es de 6.8 %, mayor en los hogares de ingresos bajos y altos y menor en los de ingresos medios. En general, el ritmo de crecimiento es menor al nacional (41%).

“Érase una, dos... y mil veces La Candelaria”

Erarse una, dos... y mil veces La Candelaria es un proyecto pedagógico y cultural que se ha construido desde hace algo más de tres años con el apoyo de la Corporación La Candelaria y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Inicialmente la propuesta fue un trabajo con los niños-as, maestros-as y padres de familia con el objetivo de entender lo que pasaba con la convivencia ciudadana y la relación entre escuela y comuni-

y recorrer, de sentir y presentir todo cuanto les rodeaba.

Pero ¿para qué contar la historia? Para provocarnos con cada movimiento, canto y vestuario; para remover en nosotros entre ires y venires, presente y pasado, pasado y presente, la nostalgia; para recordarnos la necesidad de revivir el deseo de sentir que pertenecemos a un espacio que es la ciudad y que en ella aún se encuentra, aunque algunas veces no se perciba como en realidad queremos, fuertes lazos con nuestra comunidad, con su gente.

Y aparecen, entonces, en medio de la oscuridad de una sala de teatro los espacios, lugares y situaciones cotidianas recreados que nos recuerdan nuestras riquezas. El Chorro de Quevedo, la Plaza de Bolívar, el Salto del Tequendama, los “héroes”, no tan perfectos como suelen hacernos creer; los fantasmas, como los cómplices y amigos ideales; la escuela, la del siglo XIX que, aunque algunos no lo crean, algo ha cambiado, porque ellos mismos, durante la obra, lo confirman. Entre una escena y otra las risas se escuchan, todo es real, es nuestra historia sobre la creación del mundo y los

mitos, la representación de los que llamamos criollos y españoles, la época de la independencia, las diversiones de los bogotanos en el siglo pasado.

¡Que lindo! Parecía estar escuchando a los abuelos contar esas historias de paseos a tierra caliente, de apreciar una obra de teatro, de las visitas dominicales a la iglesia y, de vez en cuando, como dicen con algo de picardía, una bailadita al son de pasillos, bambucos o un pasodoble y, casi con envidia, recordar los juegos que muchas veces recuperamos en esta inmensa ciudad: el trompo o el turmequé.

Y Bogotá era pequeña y muy fría, di-

cen los abuelos con algo de humor que quizá después por la cantidad de gente empezó a calentarse. Luego aparecen todas esas cosas que hicieron de la ciudad lo que muchos llaman “una ciudad moderna”, llegan el avión, el teléfono, el tranvía y unos pocos automóviles, para algunos, casi como un atentado contra la integridad física. “En Bogotá muchas cosas curiosas ocurrieron”. Después, la violencia se apodera de muchas regiones del país. Empieza entonces el desplazamiento de los cam-



Los Fantasmas de La Candelaria

dad. De allí surgieron seis subproyectos de reflexión y creación, dentro de los cuales figura este montaje teatral realizado con los escolares de las instituciones educativas de la localidad.

Continuó entonces la revolución. Un buen número de gatos y gatas, 22 gatitos y gatitas, como se llaman, encontraron la forma de contar nuestra historia, la de la ciudad y sus habitantes. Acercarse a ella fue encontrarse olfateando los lugares, saboreando manjares, palpando objetos, recorriendo las calles, trepando los tejados, observando. Entonces, vieron el horizonte y sus ojos se encontraron ávidos de conocer

pesinos. Y en la capital, producto de esas riñas políticas ocurre lo que se llamó el “bogotazo”. Desde entonces, y hasta ahora, muchas cosas tenemos para recordar como parte de nuestra historia, individual y colectiva, todo eso y más lograron despertar esos 22 gatitos y gatitas que estuvieron en escena y que contaron con el apoyo de aquellos, quienes confundidos entre el público, también les observaban.

Para todos, como un preámbulo, aunque largo y quizá motivado por la emoción, está la invitación para apoyar y disfrutar de este proyecto.





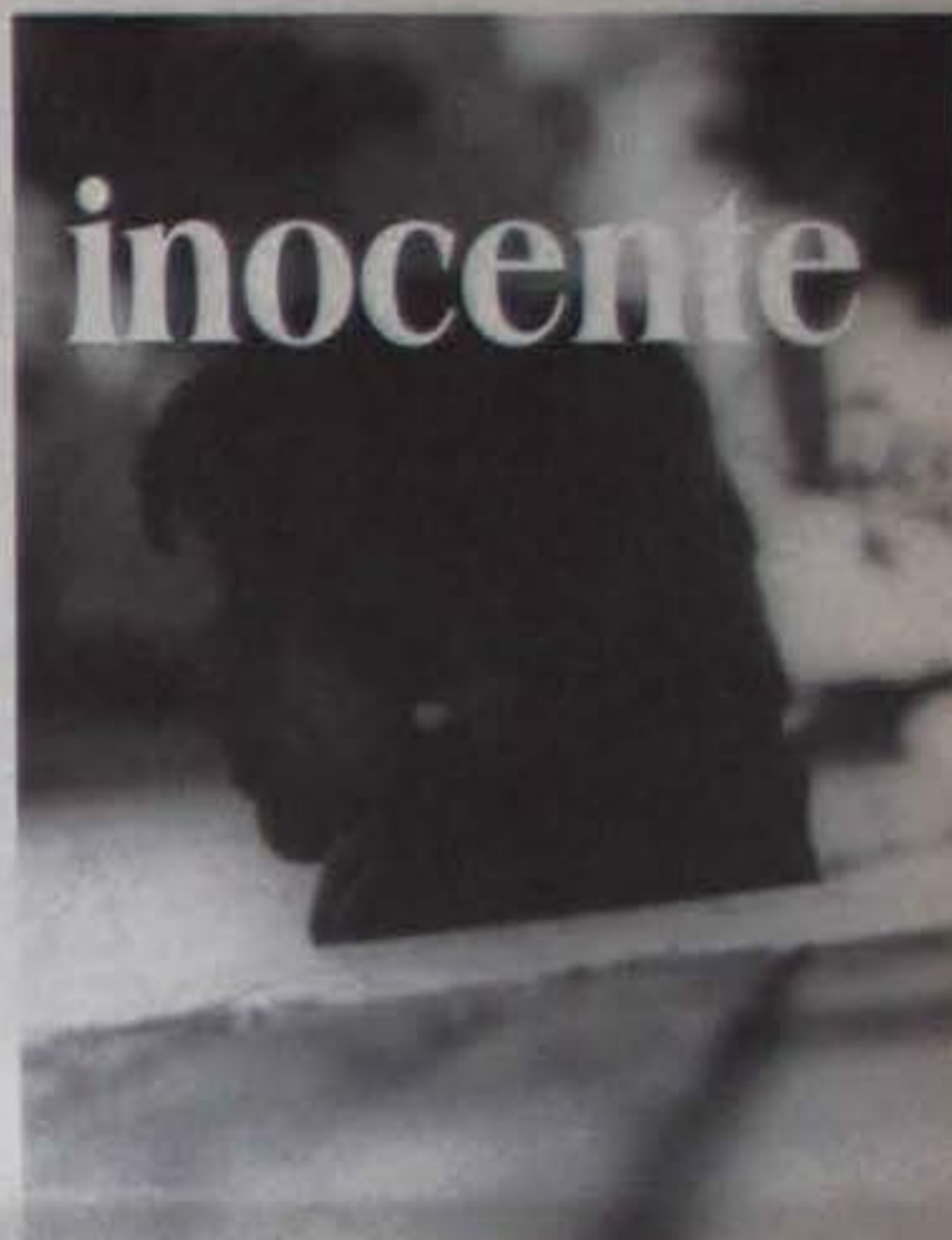
El vuelo del inocente

Nohora Cristina Gómez
Licenciada en idiomas
Idep

Disperso en el tiempo y la cuna, el niño enfrentado a la madera se mete el chupo en la boca. Con la mirada recorre lentamente la unión de los listones de su tierna cuna. El móvil que su madre puso ilusionada y perdida, se balancea lentamente de sus ojos sin lograr credibilidad.

La madera respira, trina, se eleva majestuosamente entre los cobertores de terciopelo que quieren ocultar la intensidad de la duda. El color se impacienta y empieza a hacer fiesta con el bombillo; brilla, res-

plandece y se oculta, vibra al contacto de la energía, se eleva y hace posesión irreversible del campo visual. La madre se pasea frescamente y con ternura por la habitación. Canta, sueña, respira profundamente y mueve los labios inconexamente. No habla. No sabe hablar y se va. Se impregna de la vida y desaparece. Ahí está el niño, quieto y móvil, rastreando terca- mente los visos de luz que pasan por su cuna. Cierra por un instante los ojos y se pierde, ha encontrado el éxtasis en la oscuridad, ya no hay nada que hacer, el mundo ha muerto.



Otea

Una opción creativa fuera del aula

Murales urbanos

María Elvira Echeverri
Instituto Distrital de Cultura y Turismo

Roberto tiene 8 años y vive "ahí en ese edificio rojo con letrero de chance; ¿si lo ve?" Descubrió a los que están pintando el muro de su escuela y lo han invitado a participar pintando con blanco, en tres partes, y azul, en otras. Cuando la mamá pasa, él le grita con los ojos brillantes de orgullo: ¡"mira mami, el mural que ESTAMOS haciendo!"

- Don Gonzalo vive en el barrio desde que se acuerda; desde cuando "era un sitio diferente al de ahora, sin tanto edificio ni tanto por-diosero". Todos los días sale de su casa a dar una vuelta, y a paso lento, pero seguro recorre las mismas calles que son su propio espejo, pues juntos se han ido envejeciendo; han recogido a través del tiempo las variadas huellas de vida que ahora exhiben en sus respectivas pieles. Pero de repente, una de las paredes fue coloreada y don Gonzalo sintió como si un poco de esa frescura hubiera entrado volando por sus ojos, para refrescar su corazón. Ahora, sonríen juntos, las calles y él. Estas son sólo dos anécdotas de los instantes vividos por uno de los cincuenta artistas que realizaron las primeras 100 pinturas murales en las escuelas distritales de Bogotá. Dos experiencias que permiten afirmar que el pro-

yecto Murales urbanos: sí es una opción creativa fuera del aula, para la formación de mejores ciudadanos. La escuela, sus maestros, los alumnos, directores, sus familias y vecinos del barrio se ven abocados a reflexionar sobre aspectos tales como la ciudad, su espacio público, el medio ambiente y la convivencia, entre otros temas, a través de las imágenes plasmadas por los niños y los artistas en los murales. Todas estas reflexiones deben ser incluidas dentro de la formación integral escolar para que los niños se conviertan

en verdaderos protagonistas y líderes de su comunidad.

El proyecto busca aportar a la población infantil un espacio para la toma de decisiones sobre la imagen de su escuela, tanto en el interior como en el exterior; los invita a la formación activa de grupos donde se entiendan y respeten las ideas de los demás, donde se comprendan y manejen los sentimientos propios y de los compañeros para así asumir responsabilidades como seres individuales y sociales..., en fin, los invita

a participar activamente del mejoramiento estético y ambiental de su escuela, su barrio, su ciudad.

Murales urbanos es un proyecto impulsado por la Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, el IDCT y el Museo de Desarrollo Urbano, con el único fin de aportar a Bogotá, especialmente a los centros educativos, un nuevo espacio para que profesores y alumnos reflexionen sobre los problemas que afronta la ciudad en la actualidad y así lograr propuestas desde la comunidad para mejorar su entorno escolar.

Si su centro escolar desea participar de este proyecto puede comunicarse con Liliana Andrade Lozano o María Elvira Echeverri Garrido al IDCT, al 2866555 Ext. 117.



Artista: Antonio Cadavid. Liceo Femenino de Cundinamarca (Avenida Caracas No. 23-24).
Foto: Marcelo Salinas.



La magia narrativa

Claridad **Y** Preguntón

Ruth Sandoval R.
Profesora
Colegio Distrital República de Colombia
Jornada Tarde



A esa pequeña niña que corrió por valles, flores y trenes y cruzó mil veces el río desde lo alto del puente, el hada del Arco Iris le regaló una mochila con un corazón de fresa, una luna de pastel de moca y cinco palabras de diferentes tamaños, formas y colores. El hada le acomodó el regalo a la espalda, le dio un abrazo y la envolvió en azul. Desde ese día, la mochila hizo parte de la vida de Juliana; se las ingenió para que al bañarse no se la mojara; saltó, subió, creció y durmió con ella. Balanceando los brazos, Juliana hace equilibrios por la carrilera. En el trayecto canta treinta veces los pollos de mi cazuela, juega al puente está quebrado con los niños del otro lado del río, aprende a sumar y a dividir, compra un helado de guanábana y lo disfruta hasta cuando cumple los trece años. Ahora, el tren ya no pasa, la hierba cubre la vía. Juliana, sentada en el borde de la carrilera, espera con paciencia al hada del Arco Iris; se arregla lo mejor que pueda; un vestido gris con flores rosadas, los zapatos sin medias y el acostumbrado paquete con líneas de colores terciado al hombro. Peina el cabello en una trenza que le llega hasta la cintura, al final la amuda con una cinta roja.

Mira el reloj. Son las 3 :15 de la tarde del 20 de enero de 1989. Cuando Claridad llega, Juliana recoge astromelias. Le entrega el ramo y caminan un rato. El hada extiende su manto sobre un campo de girasoles e invita a la niña a compartir un sueño de aventuras. Coge la mochila, saca el corazón de fresa y le dice a Juliana:
- Desde hoy tendrás un corazón en línea directa con los espíritus protectores; a ellos podrás acudir cuando sientas angustia, tristeza o dolor. Sólo tienes que ponerlo en tu mano derecha, cerrarla con mucho cuidado, llevarla al pecho, pedir con los ojos, la boca, los oídos y ellos te responderán. Cada vez que las palabras peleen por salir de tu boca, come un poquito de pastel, te ayudará a olvidar lo que no debes decir.

- Pero eso ocurre con mucha frecuencia. Lo más seguro es que se termine pronto.
- No ocurrirá, tiene el don de la discreción. Te alcanzará hasta cuando cumplas los 18 años; es cuando debes haber aprendido a utilizar los silencios. Te recomiendo estar lista porque en cualquier momento el filósofo Preguntón te encontrará, es el espíritu que te conducirá a la estación de la Paz Interior. Cada vez que él te haga una pregunta revisa las palabras, te ayudarán a dar la respuesta más rápido; pero antes debes tocarlas con tu corazón de fresa.
No necesitó adivinar quién era ni cómo se llamaba; con sólo mirarse en sus ojos verdes lo supo. Cargaba un maletín en donde archivaba preguntas desde que había heredado los diálogos de Platón. Juliana no salía de su asombro, lo miraba de abajo a arriba y de arriba a abajo, parecía no terminar de mirarlo nunca. Para no ser sorprendida, alistó la luna de pastel de moca, las cinco palabras y el corazón de fresa. Lo que más le inquietaba era que no tenía vestido, sólo se le veían los ojos. Desde los pies hasta la cabeza estaba cubierto de signos de interrogación de todos los tamaños, formas y colores. La joven le dio la vuelta varias veces y dijo:
- ¡Buenas tardes filósofo Preguntón!, me llamo Juliana y estoy lista para ir a la estación de la Paz Interior.
- ¡No será tan fácil como tú piensas. Las interrogaciones se sentaron, cogieron el maletín, lo abrieron y millones de preguntas ahogadas por el tiempo, escaparon a la cabeza, los brazos y la manos de Juliana.
- ¡Debo responder todo esto? ¡La vida no me alcanzará para hacerlo!
- ¡El que pregunta aquí, soy yo!, escoge un signo, ¡yo leeré!
Juliana se para frente a filósofo, coloca los brazos atrás y balanceándose con cierto aire de picardía dice:
- Está bien, comencemos. Quiero el círculo rojo que tiene sobre el corazón. Nunca nadie, en todos los siglos que llevaba viajando, se había atrevido a pedir el signo de interrogación que estaba sobre un círculo rojo, precisamente, encima del corazón.
- ¡No preferirías el triángulo blanco de la frente?

- ¡No!
- Juliana... ¿Y qué tal el dodecágono del hombro derecho? ¿O el cuadrado amarillo del ombligo?
- ¡No! Quiero el círculo rojo que está sobre el corazón.
Por primera vez en su vida el guía sintió miedo.
Se llevó el signo de la mano derecha hacia el corazón.
Claridad que observaba desde el Arco Iris decidió intervenir.
- Juliana, si retiras el círculo, filósofo perderá el corazón, ¡No pretenderás que deje de amar!
- El no advirtió, dijo que escogiera y eso fue lo que hice.
- Debes pedir otro signo - Dijo filósofo.
- ¿Qué pasa si no quiero cambiar?
- Deberás alejarte y no podrás ir al lugar con el que tanto has soñado. -Dijo Claridad.
La niña preocupada pensó en pedir ayuda a los espíritus protectores, tomó el corazón de fresa y ...
- ¿Qué piensas hacer? ¿Para qué es esa fresa con forma de corazón? -Dijo el hombre.
Juliana asustada la apretó con fuerza. Se sintió desanimada.
Tantos años de espera..., pero no cambiaría la pregunta. De pronto los ojos café se iluminaron.
- Te propongo un trato; si me das el círculo, yo te doy mi fresa; así tu podrás seguir amando y yo podré responder.
Sin esperar se acercó, hizo el cambio y entre sus manos quedó un signo.
Juliana no podía creerlo, no había pregunta.
Miró a filósofo y éste con una sonrisa de satisfacción en los ojos le respondió:
- ¡El corazón no pregunta!
La niña comprende que ya no podrá ir a la estación de la Paz Interior.
Dos lágrimas caen sobre la luna de pastel de moca. Toma las cinco palabras y comienza a caminar hasta convertirse en un pequeño punto en el firmamento. Los poetas que conocen la historia dicen que si miras al cielo, un 12 de mayo a las 22:30 horas, verás entre Centaurus y Crux, una estrella azul que inspira los más hermosos poemas de amor.



¿Es posible pensar la ciudad?

Nohora Cristina Gómez
Licenciada en idiomas
IDEP

La ciudad provoca, convoca y merece una mirada educativa, social, política y económica que le permita y le ayude a avanzar cotidianamente en la conquista de su conformación como núcleo de la diversidad y la vida. A partir de esta idea, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -Idep, junto con la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, han convocado al III Encuentro de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en el Distrito, como una manera de alimentar espacios para que se reflexione en torno a la ciudad y la educación, de tal manera que se recree y se cree, se piense y se constituya, se potencie y se fortifique, redimensionando el discurso y la práctica pedagógica en torno a temas como: la pedagogía del porvenir, la evaluación educativa y sus implicaciones pedagógicas, la informática educativa: nuevos escenarios, roles e interacciones, la educación y los medios de comunicación, con énfasis sobre la ciudad y el papel que asumen los distintos Institutos de Pedagogía e Investigación Educativa en la construcción de estrategias para el mejoramiento de práctica pedagógica. De esta manera, el Idep se vuelve cómplice y gestor de la cualificación de la educación incidiendo directamente en las políticas educativas distritales y nacionales.

¿Mejoramiento en la práctica educativa?

En el ámbito nacional se ha estado gestado una serie de modificaciones, necesarias e imprescindibles que buscan promover y cualificar la acción pedagógica. Sin embargo, no es solamente a partir de esta inquietud que se desarrolla la práctica educativa; también es necesario pensar, sentir y actuar en la cotidianidad, de tal manera que se actúe en coherencia con lo que se propone discursivamente.

En la educación se ha cifrado la esperanza de crear los espacios, los tiempos y las posibilidades de convivencia que ayuden a potenciar la forma de ver e interpretar el mundo cultural, social, político y económico de nuestro país. En este sentido, las instituciones encargadas de esta tarea se han visto abocadas a crear, creer y crecer en prácticas pedagógicas capaces de dimensionar el ejercicio educativo hacia la reflexión y apreciación de la diversidad, la diferencia, la democracia y la paz dentro de unos parámetros de constante debate, estudio, investigación, capacitación y difusión de los logros que se van generando durante el trabajo.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -Idep, como una de estas entidades participantes en la construcción de políticas educativas, propende por el mejoramiento de vida de los sujetos que habitan, y considera de gran importancia ampliar el campo de la escuela como un espacio de creatividad y fantasía, donde se re-creen los

sueños y las expectativas de vida; donde se perciba y se reflexione sobre las formas de relación con el entorno, con los otros y con cada uno de los miembros de la sociedad en la cual actúa.

Dentro de esta dinámica, el Idep se ha propuesto como actividad prioritaria apoyar la investigación y formación permanente de docentes, de tal manera que se conforme la comunidad académica del Distrito, con miras a consolidar al maestro como agente de la educación y la pedagogía y contribuir al fortalecimiento de la construcción de ciudad y ciudadanía.

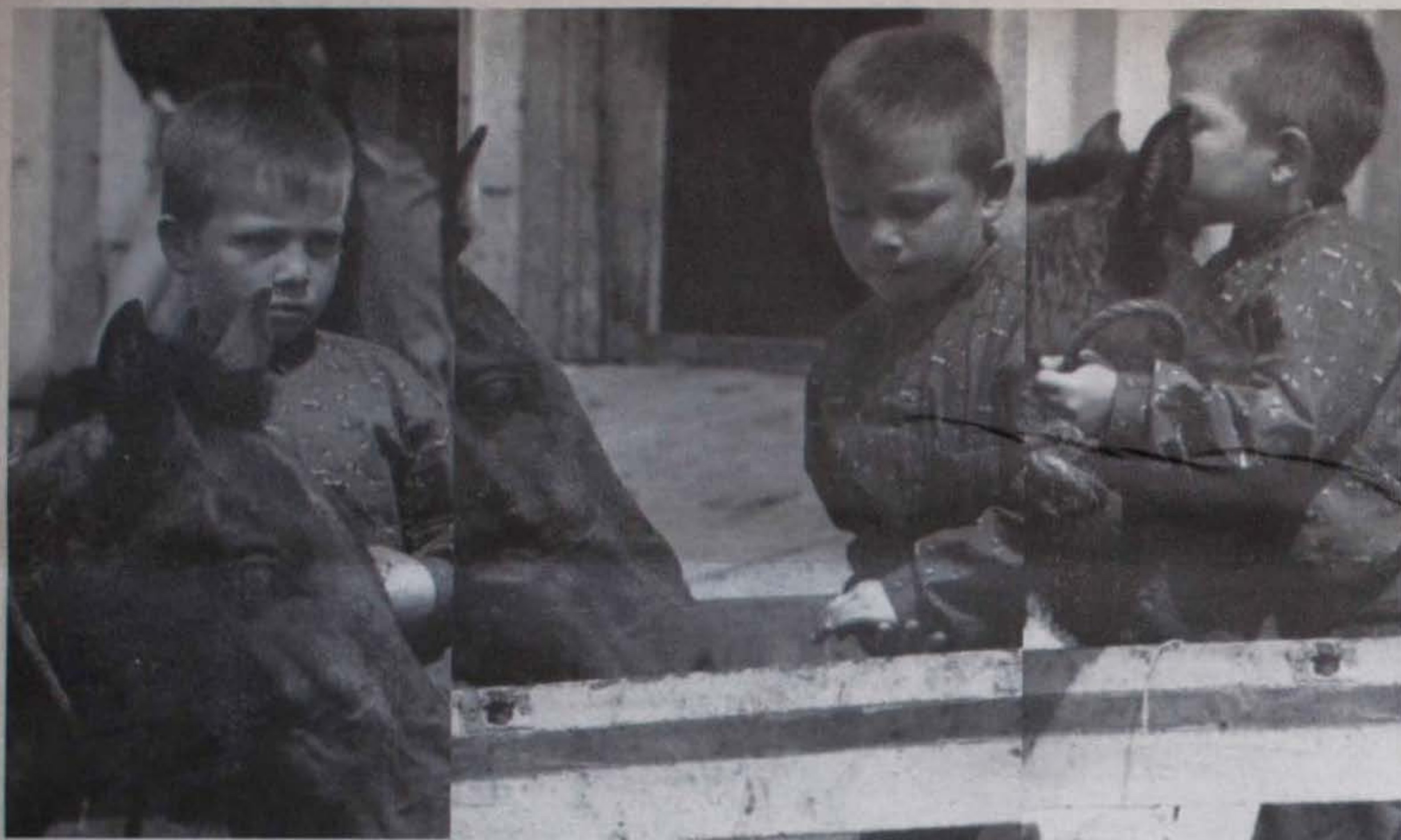
Esta labor se concreta en el apoyo financiero que el Instituto otorga a docentes e instituciones a través de convocatorias permanentes para que se inscriban trabajos de investigación y Programas de Formación Permanente de Docentes -PFPD. La gestión del Idep ante el Comité Distrital de Capacitación durante 1997 arroja como resultado el siguiente listado de PFPDs a los cuales se pueden inscribir los docentes del Distrito.



Listado de PFPDs

Presentados en 1997 por el Idep y registrados ante el Comité Distrital de Capacitación

Radicado	Nombre del PFPD	Entidad oferente
183/96	Cómo enseñar literatura hispanoamericana	U. Nacional
005	Programa continuado de formación y cualificación profesional de docentes en tecnología	U. Distrital
009	Trabajo de campo de proyecto de investigación: la cohesión y la coherencia en textos escritos	U. Nacional
010	Trabajo de campo de proyecto de investigación: la cohesión y la coherencia en textos escritos	U. Nacional
012	La cátedra de geografía urbana de Santa Fe de Bogotá	U. Distrital
017	Cualificación pedagógica en bioquímica avanzada para docentes de ciencias naturales	U. Distrital
018	Escenarios, sujetos y saberes: cultura curricular, construcción social de la evaluación, gestión escolar, democracia y convivencia en la escuela	Socispe-Corp. U. Iberoamericana
23	Desarrollo cognitivo y creatividad en los procesos de formación	E. Javeriana
33	Una propuesta de formación de profesores de matemáticas en la educación básica	E. Nacional
50	Sexualidad humana y educación sexual. Ciclo I	U. Distrital-ACEP
51	Sexualidad humana y educación sexual. Ciclo II	U. Distrital-ACEP
57	La investigación en las ciencias sociales como herramienta de conocimiento - elementos de definición pedagógica	U. Andes
59	Educación, socialización política y democracia. Elementos de definición pedagógica.	U. Andes
63	Esquema de desarrollo y formación profesional en educación matemática para profesores de secundaria de matemáticas	U. Andes
85	La transición aritmética -álgebra	U. Distrital
93	Las preconcepciones y el aprendizaje significativo de la química	U. Distrital
94	Hacia la enseñanza de una geografía renovada	U. Distrital
96	El desarrollo cognitivo y creatividad en los procesos de formación	U. Javeriana
99	PFPD en dirección y gerencia de organizaciones educativas	U. Externado
100	PFPD en evaluación por logros	U. Externado
109	Modelo pedagógico para el aprendizaje de una geometría activa	U. Externado
110	PFPD en incorporación de principios ambientales al currículo de ciencias sociales en los grados 1 a 5 de primaria	U. Externado
121	La Lecto-escritura en lengua materna y extranjera para un nuevo siglo	U. Distrital
129	PFPD: hacia una escuela para la nueva ciudadanía	Compensar-U. Central
131	Cualificación del proceso de puesta en marcha del grado cero	Compensar-U. Central
132	PFPD en educación ambiental para docentes del ciclo básico en educación. Énfasis en los niveles preescolar y básica primaria	U. Pedagógica



... en la ciudad



Libros

Novedades bibliográficas. Biblioteca y Centro de Documentación Especializados, Idep



cas a través de las que se plasman en las aulas. Muchas ideas o principios se trasladan a la realidad escolar al orientar las acciones que sirven para desarrollar los currículos. La renovación pedagógica exige replantear la interacción entre contenidos de la escolaridad, ideas o principios pedagógicos y prácticas escolares. El currículo se convierte así en un campo privilegiado para analizar la interacción entre la teoría y la acción en educación, entre las aspiraciones y la práctica.

El currículum:
Una reflexión sobre la práctica

Sacristán J. Gimeno
Ediciones Morata, Madrid 1996.

La calidad de la educación se relaciona con los contenidos del currículum en un sentido amplio, cuya significación pedagógica real depende de las prácti-

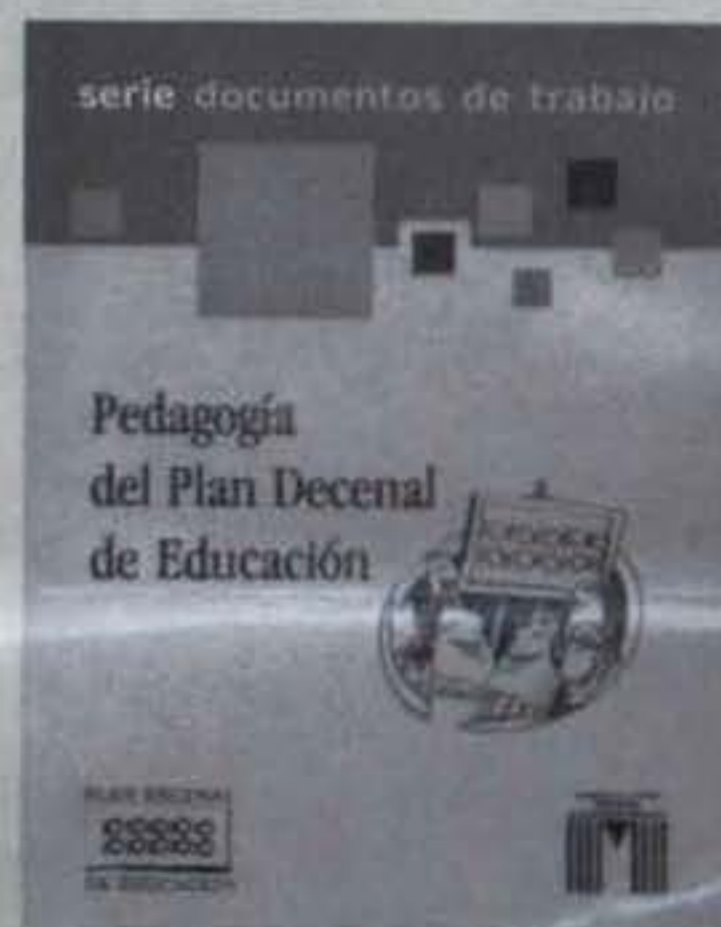


Libros

Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa

Judith Goetz y Margaret LeCompte
Ediciones Morata, Madrid 1998.

El avance en la comprensión e intervención está produciéndose en la actualidad al mismo tiempo que nuevas teorías, valores y metodologías contribuyen a una mejor y más viva reconstrucción de los fenómenos objeto de estudio. La tradición etnográfica y los métodos cualitativos constituyen una decisiva ayuda para un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y, por consiguiente, para una más adecuada y consciente intervención.



Pedagogía del Plan Decenal de Educación

Abel Rodríguez y Nicolás Buenaventura
Ministerio de Educación Nacional,
Santa Fe de Bogotá, D.C. 1997.

Primera aproximación pedagógica del Ministerio de Educación Nacional a la tarea de la hora, la socialización en la escuela y la comunidad, del Plan Decenal de Educación.

La Escuela ! Que' Moral! por ROQUE'97

