

AULA

Urbana

Nº 53

MAGAZÍN IDEP Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico

"Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra". (Constitución política de Colombia de 1991).

Bogotá, capital de pedagogía

Con el IDEP, Bogotá se ha convertido en la Capital de pedagogía. Después de cumplir diez años de su creación, se consolida como un escenario de producción, promoción y difusión del conocimiento pedagógico, como un instituto de pedagogía único en América Latina y con pocos referentes similares en otros continentes. Hoy la ciudad cuenta con un patrimonio cultural investigativo y pedagógico construido por más de 1.000 maestros y maestras y cerca de 200 investigadores e investigadoras.



En este número:

3 IDEP y SED instituciones hermanadas

6 La investigación educativa en Colombia

8 Vivencias de lo público en la escuela

13 La feminización del magisterio

17 El recorrido del Foro de Políticas

18 Bogotá estrenó "la prueba comprender"

19 Por una ciudadanía y audiencias activas



Para la ciudad y la pedagogía:

Cambio de prioridades

En los últimos diez años, el país ha experimentado transformaciones políticas profundas, producto de los consensos a los cuales se ha visto abocado por las vicisitudes de su vida política y social; consensos o procesos que han quedado plasmados en la Carta constitucional de 1991.

Este aire democrático que se respiró durante la década de los años noventa en el país, tan necesario en el cierre de un siglo XX marcado por guerras, violencias y conflictos, supuso la necesidad de hacer durables y profundas nuestras transformaciones estructurales. Igualmente, por consenso se advierte que solo si se logra anclar esas transformaciones en los hábitos, imaginarios, costumbres y, en general, en la cultura política nacional se podría avanzar. Por supuesto que la *Educación como campo* y la *Pedagogía como disciplina* se constituyeron en el escenario y en el contenido privilegiado de la acción política nacional en los últimos tiempos. En este escenario apareció el IDEP.

El país se embarcó, entonces, en la tarea de formular de manera consensuada la primera Ley General de la Educación Colombiana que salió a la luz en 1994. Bogotá, por su parte, fue más osada aún. En el mismo año, el Concejo de la ciudad aprobó el Acuerdo 124, a través del cual se creó un instituto de pedagogía único en Latinoamérica y con

muy pocos referentes similares en Europa: el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, mejor conocido como IDEP (el Instituto).

Efectivamente, un instituto como ninguno otro:

- Para la *investigación*, en un país que en estos diez años no ha invertido más de un punto de su producto interno bruto en estos menesteres; pero que todos y todas reconocemos como *esencial para el desarrollo de las ciudades y las naciones*.
- Se desarrolla en el campo complejo de la *educación* que ha peleado su lugar como derecho inalienable y no sólo como un servicio.
- Investiga sobre *pedagogía*, una disciplina que aunque sigue luchando su estatus epistemológico y su lugar no subsidiario en la ciencia, *se ha constituido en el conocimiento transformador de las prácticas y las culturas*.
- Promueve a *maestros y maestras investigadores e innovadores e innovadoras* para que transformen sus prácticas pedagógicas, en el desarrollo de unas políticas públicas educativas nacionales que solamente se preocupan por regular los tiempos escolares y las cantidades de horas, niños y niñas, materias y evaluaciones.

Por supuesto que sí. El IDEP ha sido una entidad única, como ninguna otra:

- Ha creído por convicción que el conocimiento pedagógico es un *derecho cultural* de las personas.
- Ha considerado importante *ampliar y democratizar el acceso* y los sistemas que permiten la producción del conocimiento pedagógico.
- Ha retado a investigadores e investigadoras de la ciudad a *comprender la escuela* y ampliar el horizonte de la pedagogía.
- Ha *construido puentes* entre el ejercicio de la investigación y la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas en educación.
- Ha entendido y defendido que *los maestros y maestras son profesionales e intelectuales* de la educación.
- Ha participado activamente en los escenarios especializados en educación pública.
- Ha acercado la investigación especializada en diferentes campos del saber a la escuela, a los maestros y a los estudiantes.

Los bogotanos, además de haber gozado durante esta última década de más puentes, avenidas, sistemas de transportes, colegios, formas de planeación, hospitales, finanzas

saneadas, etc., también cuentan con un acumulado cultural que ninguna otra ciudad de nuestra misma condición de desarrollo lo atesora: el IDEP le ofrece a la ciudad un patrimonio cultural investigativo y pedagógico construido con más de 1.000 maestros y maestras y cerca de 200 investigadores de la ciudad; más de 2.000 volúmenes y 200 publicaciones o libros especializados en educación organizados en un centro de documentación; más de diez proyectos de televisión educativa; 300 investigaciones en educación y pedagogía; nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje aplicadas en sus centros de educación; una revista pionera en el tema *Educación y Ciudad* que completa el número siete; y por supuesto, nuestro *Magazín Aula Urbana* que ha permanecido durante ocho años, con éste su ejemplar número 53.

Celebramos desde ahora los diez años del IDEP, en un momento crucial de su corta y vital historia. El Instituto como productor, promotor, sistematizador y divulgador del conocimiento pedagógico de la ciudad, tiene un lugar privilegiado en el fortalecimiento de la educación pública, en el ejercicio profundo del derecho a la educación y en la generación de condiciones culturales y educativas que nos permitan construir una ciudad más humana, más justa y sin indiferencia. Bogotá, capital de la pedagogía... porque tiene al IDEP.

AULA Urbana



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
INSTITUTO
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

Bogotá sin indiferencia

Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Bogotá D.C., Colombia No. 53. Octubre de 2005

DIRECTORA (E) Mireya González Lara • COMITÉ EDITORIAL Alejandro Álvarez Gallego, Mireya González - Hernán Suárez - Ramón Jimeno Mercedes Boada - Juan Carlos Quintero - Ana Lucía Raffo - Fernando Rincón - Ruth Amanda Cortés
• EDITORA Diana María Prada Romero • CONCEPTO GRÁFICO, DIAGRAMACIÓN, CORRECCIÓN DE ESTILO, ILUSTRACIONES
Oce & Marketing S.A. • IMPRESIÓN Prensa Moderna Impresores S.A. • TIRAJE 30 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP.

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

CORRESPONDENCIA AULA URBANA - IDEP

AVENIDA EL DORADO No. 66-63 Edificio EMPRESA DE ENERGÍA ELÉCTRICA Tel. 3241268 - PBX 3241000 ext. 9007 Fax: 3241267
Bogotá, D.C., Colombia • aulaurbana@idep.edu.co

www.idep.edu.co



Entrevista a Alejandro Álvarez

IDEP y SED instituciones hermanadas

Diana María Prada Romero
dprada@idep.edu.co

La propuesta de Ciudad Educadora es una idea que se ha trabajado desde hace muchos años en administraciones anteriores y en el contexto internacional, como un compromiso de formación ciudadana del Estado y de la sociedad en su conjunto. Para Alejandro Álvarez, Subsecretario Académico de la Secretaría de Educación, si bien Bogotá tiene avances significativos en el tema, se ha percibido la ausencia de una reflexión sobre la escuela, el maestro y la pedagogía. Ése es el valor agregado que Bogotá y la actual administración le quieren aportar a la discusión sobre Ciudad Educadora. Se trata de resolver estructuralmente cómo la ciudad va a comprometerse con la formación de niños, niñas y jóvenes en la escuela, y cómo lo va a hacerlo con los maestros y maestras.

El Magazín *Aula Urbana* entrevistó a Alejandro Álvarez, quien nos dio su opinión sobre el lugar del IDEP en la construcción de esa esta nueva propuesta.



En el contexto de Ciudad Educadora planteado, ¿cuál es la responsabilidad del IDEP?

Alejandro Álvarez (AA). Afortunadamente Bogotá tiene al IDEP, una institución que debe ayudar a pensar teóricamente cómo se da ese cambio; es decir, el IDEP es como la inteligencia de esta política, la instancia

en la que la Administración deposita la responsabilidad de pensar de manera muy sistemática y rigurosa lo que significa esta apuesta política.

El IDEP tiene la responsabilidad de indagar en el ámbito nacional e internacional el estado de la discusión, por qué está planteándose en otros ámbitos, y compartirlo con los maestros y las entidades del Distrito, públicas y privadas, que vienen en esos procesos de construcción. Así mismo, tiene el compromiso de identificar el camino por donde las entidades del Distrito pueden encontrarse para hacer realidad y materializar esta política. Por supuesto, no es responsabilidad del IDEP desarrollar la política, si lo es de la Secretaría de Educación, la Alcaldía, la Administración que deben convocar a la ciudad a pensar el tema y el problema, y generar los cambios institucionales necesarios.

El IDEP es como el cerebro que nos guía, nos da las pistas, nos indica el camino más expedito para avanzar y dar los pasos necesarios. Eso lo hace a través de la investigación, pero también con la creación de escenarios que permitan el encuentro para conocer esos aportes que da y discutirlos con las entidades; poner a dialogar a los responsables de echar andar la política. Por eso el papel del IDEP en la *Cátedra de Pedagogía* es fundamental, porque ése es uno de esos escenarios en donde se discute, por ejemplo, el papel del IDEP en el programa *Escuela Ciudad*; ése es, identificar a través del *Proyecto del Observatorio* aquellas experiencias que están marcando pautas importantes en el camino de la articulación entre Escuela y Ciudad. Entonces, identificar las experiencias y propiciar encuentros para poder reconocerlas es aprender el camino y permitir que otras entidades se vinculen a recorrer ese camino.

¿Cómo observa la labor del IDEP en el ámbito local, nacional e incluso internacional?

AA. El Instituto permite mirarnos en relación con el mundo, salir de una visión muy endógena y muy hacia dentro, que a veces el día tras día nos produce. Eso es algo que le ocurre a la Secretaría de Educación, incluso a los colegios a las localidades. El IDEP hace posible que esos otros países o ciudades nos miren y sepan cómo estamos trabajando, cómo adelantamos la política.

El IDEP es como esa ventana por donde podemos mirar, mirarnos y ser mirados. Promueve muchos eventos, investigaciones, publicaciones, todas tienen siempre un referente nacional e internacional. Por esa ventana también pueden mirarnos, están mirándonos, se acerca la gente que está trabajando diferentes temas, diferentes problemáticas, ciudad educadora, formación de maestros, evaluación, currículo, sexualidad, que de una u otra manera son pertinentes en cualquier ciudad, en cualquier país.

En estos diez años, el IDEP ha desempeñado ese papel. Ha hecho varios encuentros internacionales de investigación en educación y pedagogía, de experiencias pedagógicas, de innovación pedagógica, de formación de maestros. Son temas recurrentes que permiten conectarnos. Ahora, el Instituto tiene un buen número de convenios interinstitucionales con centros de investigación de otros países y gracias a esto ha ido ganando un reconocimiento, para el IDEP y, sobre todo, para la ciudad que tiene en esta institución un patrimonio con el cual puede dialogar de una manera más estable, más allá de una Administración o de otra; ha entrado en diálogo permanentemente con otras comunidades académicas y educativas de otros lugares que están interesadas en aprender. Hoy eso es algo cada vez más necesario, dialogar con otros mundos. Afortunadamente existe el IDEP para que nos permita establecer esos vínculos, esos lazos, esos puentes.



Alejandro Álvarez Gallego
Subdirector Académico - SED



¿Qué significa para la Secretaría esos diez años que cumple el Instituto?

AA. El IDEP en esta década le ha demostrado a la ciudad que puede liberar las políticas educativas. Está aportando a la investigación; es decir, a la producción de un saber que ya puede ir diciéndole a la ciudad. Ojalá todas las administraciones lo tengan en cuenta, pues se trata de líneas gruesas de lo que deben ser las prioridades de política. El acumulado de estos diez años con la investigación debe ayudar a que las políticas públicas en educación tengan continuidad, permanencia, estabilidad; es decir, sean realmente públicas, sean políticas de Estado, y a que las administraciones sean capaces de reconocer en el saber acumulado por el IDEP, un conocimiento riguroso y sistemático que es el resultado de la investigación, y consecuentemente dejar, cada vez menos lugar, a las administraciones para la improvisación. Si futuras administraciones reconocen lo que el IDEP les aporta y lo que ha acumulado en diez años, podrá hacer una planeación más juiciosa, un diseño de políticas más rigurosas.

Otro aporte del Instituto es la movilización de los maestros y las maestras alrededor de la investigación pedagógica. La Administración y la ciudad ya tienen un gran número de maestros y maestras apoyados por el IDEP, financiados o

convocados a generar, a reflexionar y a producir saber pedagógico, a sistematizar e intercambiar sus experiencias.

Ese papel que ha desempeñado nos muestra un balance interesante: es un colectivo de maestros y maestras que le dan a la ciudad una garantía de trabajo idóneo, serio, riguroso. Es decir, el IDEP está desempeñando un papel fundamental en la formación permanente de maestros y maestras y más allá de los cursos o de los eventos o de las actividades que la Secretaría convoca que son muy importantes para la formación permanente de maestros, el IDEP es el que sistematiza, profundiza y da proyección en el tiempo a todo eso; contribuye a construir con el maestro y la maestra de Bogotá su identidad y eso es una garantía para articular toda esa cantidad de aprendizajes que ofrece la Secretaría. Luego de diez años, ese colectivo se siente casi perteneciente al IDEP, porque tiene un lenguaje compartido, surgido de la discusión y la reflexión, con un acumulado muy importante que es lo que creemos le va a dar a la ciudad, no sólo la garantía de la continuidad de las políticas públicas, en tanto que los maestros van a defender esas tesis que han construido en y con el IDEP, sino que en todo caso van a mejorarlas. Estamos seguros de que esos maestros y maestras están mejorando las prácticas pedagógicas y, por tanto, la calidad de la educación.

La Secretaría tiene el compromiso de ayudar al IDEP a mostrarle a la ciudad lo que tiene, y la ciudad también es la Secretaría de Hacienda, la Alcaldía, la Secretaría de Gobierno, el Departamento Distrital de Planeación, escenarios en donde hay que legitimar las tareas que adelanta...

¿Qué elementos configuran la relación entre el IDEP y la Secretaría de Educación?

AA. Las relaciones entre el IDEP y la Secretaría deben ser de hermanos, para utilizar la metáfora de la familia. Con eso quiero decir que ahí no pueden entenderse relaciones jerárquicas formales, porque la Secretaría no puede pasarle la política y el plan de trabajo al Instituto, pero éste no puede hacer su plan de trabajo y su política sin la Secretaría. Hermanos quiere decir que cumplen un papel diferente en el desarrollo de una política, pero que se necesitan mutuamente.

El IDEP va a recordarles siempre a las administraciones futuras lo aprendido, lo acumulado, las diferencias, las tensiones, incluso las contradicciones, pero también las permanencias, las continuidades, las coincidencias. Ahí está esa hermandad estratégica, ese reconocerse mutuamente. El Instituto tiene que ser capaz de mostrarle a la Secretaría el acumulado; si no lo logra, fácilmente se olvidará del Instituto, y lo desconocerá. Entonces, tiene que hacer un esfuerzo grande por hacer visible lo que sabe y lo que necesita la Secretaría.

Lo ha hecho hasta ahora, sabiendo que eso genera muchas tensiones. No es fácil para la Secretaría tener al hermano diciéndole todo el tiempo "no se le olvide esto, en el mundo está pasando esto; pero además, en los colegios pasa aquellas cosas. Nosotros dialogamos con ellos, estamos innovando y apoyando la investigación, mire lo que dicen los maestros cuando investigan, cuando experimentan". Eso tiene que decirle el IDEP a la Secretaría; no es fácil porque no necesariamente tiene que gustarnos, pero ese

es su papel. Algunas veces la Secretaría lo acepta bien, otras no, pero tiene que seguir diciéndoselo.

Ahora, la Secretaría tiene que decirle al IDEP siempre: "No se le olvide que hay una política, hay unas necesidades estructurales de la política. La investigación por más bonita, pertinente, sugestiva e interesante que sea no se puede ir para cualquier lado; no puede dispersarse y difuminarse en mil cosas". Los maestros y maestras muchas veces quisieran estar investigando cosas que al IDEP pueden parecerles interesante apoyar, pero si el Instituto no tiene a la Secretaría diciéndole "¡jojo!, hay unas prioridades", hay unos problemas fundamentales en la ciudad, estructurales de la escuela y la educación, a los que debe atender y, además, debe evitar que la investigación se disperse de esos asuntos prioritarios en la política de la ciudad.

El IDEP tiene que hacer un esfuerzo muy grande para hacerse visible también ante la ciudad; es decir, que la ciudad reconozca la importancia de lo que hace. En este caso, la Secretaría tiene el compromiso de ayudarlo a mostrarle a la ciudad lo que tiene, y la ciudad también en concreto es la Secretaría de Hacienda, la Alcaldía, la Secretaría de Gobierno, el Departamento Distrital de Planeación, escenarios en donde hay que legitimar las tareas que adelanta para garantizar su estabilidad y salirles al paso a las amenazas que tiene de quienes no entienden la política educativa y consideran que la experimentación, la innovación y la investigación pedagógica son asuntos de segundo orden y no reconocen la importancia de una institución como el IDEP en una ciudad que quiere pensarse a diez, a quince a 20 años.





IDEP 10 AÑOS

¿Cómo se proyecta el IDEP en los próximos diez años?

AA. Debe consolidarse y ser para la ciudad un referente importante en tres aspectos fundamentales. Uno: que guarde y acumule el saber pedagógico que la ciudad produce; es como su memoria. Bogotá va a tener que improvisar y repetir menos, porque el IDEP le va a permitir, le tiene que mostrar permanentemente ese acumulado y ese saber, eso lo hace a través de su *Observatorio de Pedagogía* y lo hace a través del *Centro de Memoria Pedagógica*. Dos: el IDEP va a ser la instancia que permita mover las fronteras de la innovación del sistema educativo; es decir, le va a permitir renovarse.

En la medida que el IDEP con su *Observatorio* se permita identificar esas tensiones que la ciudad tiene en relación con sus niños, niñas y jóvenes, el *Laboratorio* va a poder meterse en esas fisuras que el *Observatorio* le muestra para experimentar. Por eso la idea del *Laboratorio de Pedagogía* es el lugar donde se va a experimentar en el sentido estricto; en rigor es innovar. Una verdadera innovación será cuando se da la emergencia de formas nuevas de enseñar y aprender, temas nuevos que enseñar y que aprender, lógicas, estructuras organizativas, relaciones nuevas en la escuela y más allá de la escuela.

A medida que el IDEP pueda experimentar con eso, pueda identificar con el *Observatorio* los lugares de la ciudad en donde están produciéndose esas mismas experiencias y pueda acompañarlas con el *Laboratorio*, pueda protegerlas si se quiere en el buen sentido para evitar digamos una amenaza que es casi inercial, casi propia del sistema; es decir, esa que señala que todo sistema tiende a absorber la innovación, a hacer desaparecer la novedad. Tiende, porque el sistema *per se* es conservador, el sistema jala al centro siempre para garantizar el orden; pero el IDEP tiene que proteger esas experiencias que tienden al desorden, a halar al sistema hacia el desorden, algo propio de éste; es decir, en el sistema aparecen permanentemente – digamos – formas no formalizadas, no reguladas, no controladas que se escapan al control del sistema y emergen, tienden a desaparecer, pero si el IDEP las identifica, las acompaña, les permite crecer y fortalecerse, el sistema va a renovarse necesariamente y en 10 años va a permitirle a la ciudad, tener un sistema educativo flexible, capaz de leer las necesidades de los niños, las niñas y los jóvenes, de la ciudad misma y de permitirle a la escuela responder cada vez con más acierto a esas necesidades.



En 10 años va a permitirle a la ciudad, tener un sistema educativo flexible, capaz de leer las necesidades de los niños, las niñas y los jóvenes de la ciudad misma, y de permitirle a la escuela responder cada vez con más acierto a esas necesidades.



**AULA URBANA
TAMBIÉN SE ESCUCHA**

Como un espacio para registrar las huellas de quienes gestionan, investigan y aportan a la educación y la pedagogía en Bogotá, el IDEP transmite en el *Magazín Pedagógico Escuela País*, la sección *Aula Urbana Dial*.

Sintonícenos y participe todos los domingos a las 9: 20 AM en Radio Súper (970 AM).

Escuche también en: www.idep.edu.co

Escribanos: mcortes@idep.edu.co



Iniciativas regionales e institucionales para promover

La investigación educativa en Colombia

Diana María Prada Romero
dprada@idep.edu.co

Sergio Fajardo, alcalde de Medellín, Angelino Garzón, gobernador del Valle del Cauca; Jorge Londoño, gobernador de Boyacá; Juana Inés Díaz Tafur, viceministra de Educación y Jorge Guevara, ex presidente de Fecode, son algunos invitados por *Aula Urbana* a la celebración de los diez años del IDEP. En estas líneas, además de mensajes para el Instituto, encontramos sus respuestas a dos preguntas:

1. ¿Qué lugar tiene la investigación educativa en el desarrollo pedagógico en su región o su institución?

2. ¿Qué experiencias similares a las de IDEP (un instituto o centro de investigación) hay?

Sergio Fajardo (SF)
Alcalde de Medellín

1. SF. Estoy identificado con la educación y mi tarea es precisamente agitar en Medellín, todos los días, el valor de la educación. No hay discurso mío que no tenga esa connotación altamente definida. Nuestras fortalezas están en las facultades de Educación, particularmente en la Universidad de Antioquia que tiene una tradición en la educación pública, de apoyo a todos nuestros programas. Tenemos la Casa del Maestro, un punto de encuentro de los docentes, en donde se diseñan diferentes programas para compartir experiencias pedagógicas y se avanza en proyectos de transformación educativa. Al mismo tiempo, tenemos una interacción con el departamento de Antioquia, y hay instituciones como el Centro de Ciencia y Tecnología. Allí hay una componente dedicada a la educación, en la que se pasan investigaciones directamente relacionadas con el aula de clase.

En la Alcaldía tenemos la calidad como el eje de la intervención en nuestro programa: *Medellín la más educada*, y en la calidad, uno de los componentes tiene que ver con nuestros maestros y nuestras maestras; y en ésta ubicamos la investigación, el enriquecimiento, la preparación y formación permanente de nuestros docentes.

2. SF. Vamos más apoyados en las facultades de educación o las facultades que tienen que ver con temas como ciencias; ahí está nuestra mayor fortaleza. Me parece que esa institucionalidad que tienen alrededor del tema de la educación es absolutamente valiosa, siempre con la exigencia de estar permanentemente innovando. Medellín, apenas el año pasado, recibió la municipalización de la educación. A diferencia de Bogotá, la educación estaba dividida entre la parte que correspondían a Medellín y al departamento. Ahora ya la recibimos toda y pasamos de contar 1.000 docentes a tener 11 mil. Entonces, estamos en la reestructuración de



nuestra Secretaría y del trabajo educativo. Al mismo tiempo, y valga la pena anotar, las agremiaciones de docentes tienen sus centros de investigación. Por ejemplo, la Asociación de Instituciones de Antioquia, Adida, tiene en Medellín un centro que responde a muchas de las inquietudes que surgen en el trabajo pedagógico.



Angelino Garzón (AG)
Gobernador del Valle del Cauca

1. AG. Los gobernadores nos encontramos con unas realidades bastante complejas. En el caso del Valle del Cauca, hay seis municipios certificados: Cali, Buenaventura, Palmira, Tulúa, Buga y Cartago, con plena autonomía de proyectos educativos. Esto deberá tener una reflexión hacia adelante, es decir, una reflexión que nos conduzca a preguntarnos hasta dónde el tema de los municipios certificados ha contribuido a mejorar en cobertura, calidad e investigación.

2. AG. En el caso del Valle del Cauca, hemos dado un paso al crear un instituto

pedagógico, cuyo propósito es hacer un proceso de acompañamiento y capacitación a los docentes y estimular la investigación pedagógica. Por otra parte, nosotros conjuntamente con las universidades públicas y privadas, y con el sector empresarial privado, venimos contribuyendo a partir de la Universidad del Valle a estimular centros de investigación.

En el Valle del Cauca se evidencia una gran fortaleza en centros de investigación públicos y privados. Tenemos cerca de 105 centros públicos y privados y la Universidad del Valle, que después de la Universidad Nacional de Colombia, creo que es la segunda donde está trabajándose el tema de la investigación con mucha fuerza. Para nosotros este asunto está muy ligado a un Centro de Ciencia y Tecnología y también a una perspectiva de desarrollo económico, social y de convivencia pacífica en la región. En este sentido, el IDEP merece todo mi respeto y mis felicitaciones por cumplir diez años. Nosotros apenas estamos empezando; es decir, en junio creamos el Instituto Pedagógico del Valle del Cauca y, por tanto, para mi región el Instituto es un gran referente.



Jorge Londoño (JL)
Gobernador de Boyacá

1. JL. La investigación ocupa un primer lugar. En proyectos educativos, tenemos alrededor de unas 250 investigaciones en el Programa Ondas; en eso somos líderes en el país. Esto es algo que hemos querido fomentar y se ha hecho con el Gobierno nacional, para hacerles entender a los niños, niñas, y jóvenes que la investigación no es exclusivamente propiedad de algunos prohombres. La investigación hay que

secularizarla, hay que volverla parte de la cotidianidad, y la mejor manera de hacerlo es desde la escuela. A esta labor contribuyen diferentes universidades. Todas estas iniciativas hacen que el departamento se concientice, cada vez más, que sin investigación no hay desarrollo.

2. JL. Nuestros docentes tienen centros de investigación, pero además el departamento se encuentra en un proceso de continua capacitación para que ellos entiendan que el docente investigador es el buen docente. Le dedicamos mucho esfuerzo y tiempo para que eso sea una realidad. Ahora bien, no es una tarea fácil; la sociedad colombiana no está acostumbrada a

este proceso investigativo, sino que ha mirado en la educación algo que no va más allá de profundizar lo que en el aula de clase se da. Es un proceso de transformación que hemos iniciado y esperamos que en pocos años se produzcan buenos resultados; entre otras cosas, porque la investigación requiere muchos recursos económicos. No es posible conseguir un proceso investigativo sin recursos y eso también es un talanquera para que se le dé toda la dimensión que quisiéramos darle.

Para el IDEP una voz de cariño, un saludo fraternal y, sobre todo, de complacencia, de alegría por saber que hay una institución como está que promueven el desarrollo, la investigación y el progreso a través de esa herramienta que es la educación.

Jorge Guevara (JG)
Ex presidente Fecode

¿Qué lugar cree que está dándosele a la investigación educativa y pedagógica en Fecode?

JG. Creemos que la investigación es vital. Desde Fecode estamos trabajando varios proyectos. Entre ellos encontramos, por ejemplo, la movilización de una primera investigación sobre las incidencias de Ley 715 en la educación, particularmente en Bogotá, y la propuesta de Fecode de implementar de manera rápida el Instituto Pedagógico que permita no sólo avanzar en la investigación o

empezar investigación, sino ayudar a la formación de los maestros y maestras desde una dinámica de los mismos docentes.

¿Qué mensaje le da al IDEP por sus diez años?

Felicitaciones para el IDEP, merecen cumplir muchos años más y, sobre todo, trabajar mucho en el papel de los maestros en la investigación pedagógica.



Juana Inés Díaz Tafur (JID)
Viceministra de Educación

¿Cómo promueve el Ministerio de Educación Nacional la investigación educativa?

JID. Creo que la misión del Ministerio no es propiamente la investigación educativa, pero si está dando toda la información, tiene todas las puertas abiertas para que la investigación educativa se realice a partir de todos los resultados de los proyectos enormes que tenemos, del alcance de toda la política educativa misma.

¿Qué mensaje le da al IDEP por sus diez años?

JID. Bogotá es una ciudad privilegiada porque tiene el IDEP, cuya función principal es justamente poner en evidencia la práctica, lo cotidiano de los docentes, el aula como el gran laboratorio de investigación. Es el Instituto que tiene la posibilidad de dar una mirada amplia, desde una perspectiva importante, sobre lo que está pasando en el país: las tendencias pedagógicas, las experiencias educativas, los movimientos que están dándose; incluso para dar la alerta frente a temas que estén descuidándose en todo el campo de la educación, y eso creo que lo ha venido desempeñando muy bien el IDEP. *Aula Urbana* es un medio fantástico para que esos saberes, esas investigaciones, esos resultados del trabajo del IDEP se evidencien. Yo los animo a que sigan trabajando.





Vivencias de lo público en la escuela.

¿Cómo construyen los jóvenes la autonomía y la participación?

Nubia Ramírez y Martía Salazar S.

“El reino de la autonomía empieza donde termina el reino de la certidumbre”

Z. Bauman.



Las actuales preocupaciones acerca de cómo formar ciudadanos comprometidos con el país y con sus instituciones, conduce a la reflexión acerca de cómo se da en la vida cotidiana, y en los diferentes contextos, la relación entre el ciudadano, el Estado y sus instituciones. Desde este punto de vista, se ve la necesidad de replantear la práctica política que mantiene a los ciudadanos y ciudadanas al margen de la participación y de la toma de decisiones.

Se destaca, entonces, pensar en los pilares fundamentales de una formación política que pueda garantizar en cada sujeto la capacidad de participar y de ejercer su autonomía, para aportar colectivamente en la toma de decisiones que afecten su comunidad local o nacional. Desde esta óptica se espera que cada ciudadano y ciudadana esté preparado para asumir su protagonismo en la vida política, aportando en la construcción de lo público.

¿Y qué es lo público? Hanna Arendt dice al respecto: “Cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que pueda expresarlo. Tal vez haya verdades más allá del discurso, y tal vez sean de gran importancia para el hombre en singular, es decir, para el hombre en cuanto

no sea un ser político, pero los hombres en plural, o sea los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos”.

En este contexto, los ciudadanos sólo podrán serlo en la medida en que puedan discutir y llegar a consensos sobre lo que es de interés común y propio.

Con el objetivo de poder identificar cómo lo público se vivencia y se asume en la escuela, la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, en convenio con el IDEP, viene adelantando un proyecto de investigación denominado “La escuela y la construcción de lo público”, con diez colegios¹ del Distrito Capital.

Ahora bien, la tarea se toma interesante en la medida que desde una mirada pedagógica, se desea desmitificar aquello con lo cual comúnmente se ha asociado lo público: con lo oficial -lo estatal-, lo legal. Porque, de hecho, la costumbre nos ha llevado a considerar que desde otras esferas u organizaciones provienen las decisiones de qué debemos hacer, pensar, decir.

La indagación realizada en este proyecto, acerca de las vivencias,



¹ Arendt Hanna, (1993) *La condición humana*. Ed. Paidós. Barcelona, Pág. 17.

² Los colegios son: Centro Don Bosco, Pablo Neruda, Panamericano, Guillermo Valencia (Diurno y Nocturno), Juan del Rizo, Don Bosco III, San Carlos (Nocturno), Restrepo Millán, San Juan Bosco.



Vivencias de lo público en la escuela

las representaciones y las concepciones que de "lo público" tienen los actores en la escuela, permitió diseñar escenarios en los cuales la interacción fue la fuente principal de información que condujo al equipo de investigación a la afirmación de que "la escuela es un espacio insustituible para la construcción de relaciones democráticas, propias de una nueva cultura política".

La vida en la escuela se evidencia desde la generación de una cultura de la participación, en donde docentes y alumnos se sientan poseedores de un legítimo desarrollo del sentido crítico frente a las lógicas que circulan en su institución, percibiendo que podrían ser mejores de lo que son. Esto implicaría tocar lo intocable, lo que ha sido mitificado o idealizado.

Aquí vale la pena volver a retomar a Arendt: "La realización del deseo, al igual que sucede en los cuentos de hadas, llega en un momento en que sólo puede ser contraproducente. Puesto que se trata de una sociedad de trabajadores que está a punto de ser liberada de las trabas del trabajo, y dicha sociedad desconoce esas otras actividades más elevadas y significativas, cuyas causas merecería ganarse esa libertad".

Haber tenido un acercamiento a las instituciones educativas, haber conversado con sus actores, haber observado sus espacios, sus tiempos, permitió de alguna manera entrever cómo se perciben entre sí, cómo resuelven sus conflictos, cómo perciben otras instituciones, cómo ven al país, cómo circula la información, cómo construyen sus propias epistemologías. Con estas categorías se focalizó una estrategia pedagógica de carácter colaborativo que en síntesis pretendía hacer de los espacios pedagógicos "nichos" donde poder sentir el mundo de la vida, desde el reconocimiento de mi propia historia, mi ser, mi hacer afuera en el encuentro con el otro, el debate frente a las políticas educativas, mi elaboración argumentativa frente a la información de los medios. Y, poder construir sentido, al sentirme que yo soy, en la medida en que el otro me hace.

Algunos de los hallazgos significativos se refieren a la forma como los jóvenes expresan a través de lenguajes particulares, sus percepciones y sus concepciones acerca de "lo público", definiéndolo como: "lo que nos es común", "lo que nos interesa a todos", "lo que nos pertenece", "aquello por lo que es preciso interesarse".

El espacio escolar, para ellos, goza de credibilidad porque los forma, pero además porque es un espacio que permite hacer encuentros... hacer amistad.

Testimonio de alumnos de noveno grado del colegio Don Bosco: "Para nosotros lo más importante de tener amigos es sentirnos que estamos tanto en las buenas como en las malas"; "el amigo es el que comparte intereses ya sea en la música, en el deporte, en las tareas"; "es el que no traiciona".

Alumnos de noveno grado de la IED Pablo Neruda: "Con el amigo nos enfrentamos, y solucionamos el conflicto, siempre y cuando seamos leales".

Desde el punto de vista educativo interesa comprender la identidad filial que se teje en las gramáticas de los jóvenes: su lenguaje, su vestir, recorrer su geografía los lleva a esos encuentros comunes donde conozco a alguien que va a ser mi amigo. Desde esta perspectiva, las estructuras en las que se encierra la escuela se ven inmutables más allá del tiempo y el lugar como formas, dentro de las cuales los sujetos pueden moverse de vez en cuando, asumiendo los papeles que le son atribuidos.

La participación y la autonomía construidas institucionalmente limitan la posibilidad de inventar otras maneras de participar.

Esa autonomía institucional impide que ese espacio del deseo de Arendt sea condicionado por el espacio de la necesidad: la transacción de conocimientos, como de sentimientos, de actitudes estén impregnadas por una ideología, un discurso, una dimensión política y ética. Citando a Bauman, se les ha dado el nombre de ideología

"a los marcos cognitivos que permiten que diversas zonas de la experiencia humana ocupen un lugar y cobren una forma dentro de una estructura reconocible y significativa... -rara vez se reflexiona sobre ellos, o se los enuncia o se los analiza con mirada objetiva". Y, más adelante continúa diciendo que el "flujo de sensaciones son admitidas o aceptadas cuando encajan dentro de la estructura enmarcada descartando el resto".

La escuela es una realidad social inventada que depende del entramado de significados desde la ciencia y la técnica como de las intenciones de quienes están dentro de ella.

Por todo lo anterior, debe reconocerse desde las dimensiones internas que se entrecruzan, como de lo que representa hacia afuera como aparato del Estado responsable de la reproducción ideológica.

De este modo se reconoce el papel político e ideológico que desempeña en un entorno social más amplio en el que las estructuras sociales, económicas y culturales se tienen en cuenta.



Desde el punto de vista educativo interesa comprender la identidad filial que se teje en las gramáticas de los jóvenes: su lenguaje, su vestir, el recorrer su propia geografía...



Heteronomía y autonomía: los jóvenes entre las dos orillas

Generar una cultura de la participación en los actores educativos refleja la formación en términos de Bauman de una "conciencia autónoma", luego la pregunta que surge es: ¿cómo lograr una participación real y efectiva?

Tanto para los docentes como para los jóvenes, participar implica: actuar de manera apropiada al orden legitimado por la organización escolar (donde el poder se utiliza para manejar la cultura, los símbolos y los procesos), o desarrollar una identidad colectiva en la cual se privilegia el bien común y se asumen como actores responsables de la escuela.

De esta manera se ejerce la autonomía propia de aquellos que asumen una identidad con la escuela, que posee una cultura propia, y que otorga significados y creencias a sus modos de actuar.

En la práctica, la escuela se enfrenta con un problema ambivalente entre quienes desean que se les determine de qué manera actuar y de quienes desean participar responsablemente en el proyecto educativo.

En este sentido, el trabajo de campo ha demostrado durante la investigación, que si bien hay docentes y jóvenes que expresan de manera muy superficial su compromiso con las políticas institucionales, otro grupo, por el contrario, asume su práctica cada día como un desafío frente a las mismas condiciones limitantes del sistema.

Docentes y directivos de la mayoría de las instituciones consultadas afirman que su trabajo ha cambiado mucho en las últimas décadas, que están sobrecargados de trabajo, que las expectativas se han intensificado, que sus obligaciones son más difusas, como también el control y petición de cuentas. Consideran, a la vez, que se encuentran vulnerables frente a cualquier reforma, porque históricamente han sido considerados sin un discurso que sustente su práctica, minando así su iniciativa y motivación. A pesar de esto, se refleja una apuesta por creer en lo que hacen, en los alumnos, en las posibilidades que tienen de construir una nueva sociedad; en querer cambiar la actitud paternalista por una actitud más democrática, una actitud participativa en la que la colaboración llega a convertirse en tarea ineludible para construir un proyecto educativo, aunque su articulación pueda producir conflictos.

En los alumnos, la autonomía es sentida cuando la vida de la escuela se encuentra compuesta por una serie de interacciones de grupos unidos por intereses comunes, proyectos, deportes, actividades artísticas, recreativas no excluyentes y voluntarias, lo que ha constituido un tipo de red que desarrolla identidad y una cultura de participación.

Aún así, la realidad educativa se muestra con dificultad en el acoplamiento, y los jóvenes afirman que sienten que se les vulneran algunos de sus derechos cuando no son "tenidos en cuenta" para la toma de decisiones vitales en la institución. Por ejemplo, el manual de convivencia no se construyó,

en la mayoría de los casos por consenso sino por imposición, por un requerimiento para cumplir para evitar la sanción. "Lo importante es la puntualidad, llevar el uniforme, no robar, no hacer trampa, no llevar maquillaje, ni *piercing*".

La poca o nula posibilidad de sentirse autónomos dentro de su espacio educativo se refleja también en la no disposición a comprometerse con el gobierno escolar. Sienten que su presencia es inútil porque se sienten calificados "como que no saben", es decir, carecen del conocimiento experto para esos casos, sus opiniones no serían tenidas en cuenta.

Una participación diferente a la mencionada, se da cuando el alumno se siente reconocido, apoyado por sus pares, alabado, es decir hay "una fuerte norma de confianza"; sus voces no son silenciadas.

Pero aquí volvemos a encontrar con el discurso del deseo y con las prácticas que lo contradicen. La realidad permite preguntarnos si es lo más justo hablar de construir lugares comunes, dónde convivir, dialogar, dirimir conflictos, si esto queda reducido a una retórica que los alumnos no reconocen como práctica cotidiana.



"¿sobre qué ideas...cosas...relaciones...pueden proponer, opinar, reclamar, rechazar?"

A través de su interacción, los alumnos construyen valores, modos de comportamiento, papeles, liderazgo, al margen de la norma de la institución.

Elaboran una estructura de significados, de códigos apenas reconocibles por sus docentes.

"Toda falta de libertad implica heteronomía, es decir, la condición en que hay que cumplir las reglas y los mandatos de otro". La formación de una cultura de la participación se debe enmarcar en la tolerancia, en el diálogo y la comprensión, desde un proceso gradual y continuo.

"Ser autónomo implica ser consciente de la historicidad constante, continua y perpetua..."
"Una sociedad verdaderamente autónoma no puede existir en otra forma que no sea la de su propio proyecto".



Una participación diferente se da en donde el alumno se siente reconocido, apoyado por sus pares, alabado, es decir hay "una fuerte norma de confianza", sus voces no son silenciadas.

¹ Equipo de Investigación: Betty Monroy, coordinadora. Profesores: Josefa de Posada, Nubia Ramirez, Martha Salazar S. y Daniel Valencia. Estudiantes de Maestría en Educación: Juan Cely y Alejandro Balanzó.
² Areud, Hanna (1993) Op cit.
³ Bauman, Zygmunt (2001). En busca de la política. Ed. Fondo de Cultura Económica. México 2001. pp. 127-128.
⁴ Alumnos de noveno grado. Colegio Panamericano.
⁵ Bauman, Zygmunt (2001) Op cit. 85.
⁶ Ibid. p. 90.



¿Cómo está mi conocimiento didáctico?

Test de geometría

Grupo de Didáctica de la Matemática,
Línea Geometría Dinámica, UPN

Como mecanismo para suscitar una reflexión entre los educadores en matemáticas, sobre el conocimiento didáctico vinculado a la geometría le proponemos, si ha enseñando o pretende enseñar el tema triángulos, en algún curso de la educación básica, contestar el siguiente test, seleccionando como respuesta la que más se ajusta a su conocimiento.

Evaluación del conocimiento didáctico relacionado con el tema "triángulos"

2. Cuando va a preparar su clase sobre triángulos, usted prefiere consultar:

- a. Textos escolares para decidir cómo organizar la información que va a presentarles a los estudiantes.
- b. Libros de diseño o páginas de matemática recreativa para seleccionar diseños en donde intervenga el dibujo de triángulos, los cuales pedirá reproducir a sus estudiantes.
- c. Textos escolares centrados en construcciones con regla y compás, para organizar los procedimientos de construcción que va a enseñarles a sus alumnos.
- d. Textos de aritmética o álgebra en los que haya problemas relacionados con el cálculo de perímetros y áreas de triángulos.

1. Considera que el mayor énfasis que hace, respecto al tema, está en que los estudiantes:

- a. Conozcan la definición de triángulo, cómo se nombran y las clasificaciones de éstos, según el tamaño de los lados y los ángulos.
- b. Reproduzcan diseños geométricos hechos a partir de triángulos, aprovechando técnicas e instrumentos de dibujo.
- c. Puedan listar los pasos necesarios para la construcción, con regla y compás, de un triángulo isósceles y de un triángulo equilátero.
- d. Sepan encontrar el perímetro y el área de diversos triángulos, dada cierta información numérica sobre las medidas de sus lados.

3. Suponga que donde usted trabaja no hay suficientes libros para llevar al salón y los estudiantes no tienen texto guía para la clase de geometría. En ese caso, cuando planea cómo va a hacer la clase sobre triángulos, usted decide que va a:

- a. Copiar en el tablero o dictarles a los estudiantes la definición de triángulo y la clasificación de éstos, ejemplificarlos en el tablero y pedirles a los estudiantes que dibujen triángulos en su cuaderno con algunas características dadas.
- b. Llevar preparado un diseño para que los estudiantes lo reproduzcan, según las indicaciones que usted va haciendo en el tablero.
- c. Copiar en el tablero o dictarles a los estudiantes los pasos para hacer una construcción con regla y compás, ejemplificar el proceso en el tablero y solicitar la reproducción del procedimiento varias veces.
- d. Enunciar la relación geométrica que va a estudiarse, ejemplificar cómo se resuelven ejercicios y problemas en donde se usa la relación y proponer otros similares para que los estudiantes los desarrollen.

4. Acerca del uso de materiales de trazo para la enseñanza de la geometría usted considera que:

- a. No son esenciales porque los alumnos tienen que poder abstraer las propiedades de las figuras sin necesidad de disponer de representaciones perfectas de éstas.
- b. Son esenciales, pues sin ellos es imposible hacer la representación de una figura geométrica que permita la reproducción exacta de un diseño.
- c. Son importantes, pero no obligatorios para realizar los pasos de un procedimiento de construcción; los estudiantes deben tener la habilidad de improvisar un compás o una regla con objetos del entorno.
- d. No son importantes, pues no se requieren para hacer representaciones en las que sólo se coloca la información numérica pertinente.

Si la mayoría de sus respuestas corresponde a la opción (a), su conocimiento didáctico vinculado a la geometría, en el tema de triángulos, está tipificado como un conocimiento de tipo **informativo**, pues su conocimiento es más nominativo que analítico¹. Al poner en funcionamiento este conocimiento en sus clases, usted, posiblemente, evoca la definición de triángulo, la notación geométrica

correspondiente y las clasificaciones más comunes. Podría presuponerse que su visión de la geometría escolar considera la geometría como un compendio de definiciones y hechos geométricos que deben conocerse. Esta visión posiblemente lo limita frente a su compromiso de contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes desarrollen habilidades de

razonamiento. Para evitarlo, debería aprovechar las definiciones para dilucidar qué implicaciones se derivan de ellas, qué propiedades están implícitas y cuáles se concluyen a partir de éstas y buscar mecanismos para hacer operativas las definiciones, de tal suerte que se conviertan en herramientas, bien sea de resolución de problemas o de construcción de argumentos válidos en un razonamiento.

¹ Profesores del Departamento de Matemáticas, UPN: Leonor Camargo, Carmen Samper, Lorenza Lozano, responsables del proyecto *Papel de la Tecnología en la generación de conocimiento didáctico por parte del profesor de matemáticas*, Colciencias 290/03, UPN831/0 y Edwin Camariza. Estudiantes de Licenciatura en Matemáticas que

participaron en el proyecto: Diana Sánchez, Héctor Murcia, Yesid Camero, Viviana Rueda, Alexander Romero y Milton Reyes.

² Sobre el proceso que condujo a la tipificación, puede consultarse el documento borrador del Informe correspondiente al proyecto, a disposición en el Departamento de Matemáticas de la UPN.



Si la opción (b) fue la de mayor aceptación, su *conocimiento didáctico* relacionado con el tema de triángulos es de tipo **instrumental**. Si pone en funcionamiento frecuentemente, en sus clases, un conocimiento basado en instrucciones que proveen el método para efectuar construcciones de dibujo técnico, quizás cree que su acción en el aula debe centrarse en

el desarrollo de la habilidad para realizar diseños, utilizando herramientas de trazo, sin necesidad de hacer explícito el sustento teórico para las construcciones. Esta visión contribuye al aprendizaje de la geometría en los estudiantes, en tanto favorece el desarrollo de habilidades visuales y de dibujo. Pero, en pro de favorecer otras competencias matemáticas en sus estudiantes, podría usar el contexto de las construcciones geométricas para llevar a cabo una genuina actividad geométrica, identificar la forma de asociar las propiedades que se ponen en juego en las construcciones,

con los conceptos correspondientes y fundamentar los procedimientos, con base en las propiedades de estos conceptos o sus relaciones.



Si la opción mayormente escogida es la opción (c), su *conocimiento didáctico* se clasifica como de tipo procedimental, en relación con el tema triángulos. Probablemente usted evoca en la planeación y realización de sus clases procesos geométricos, como construcciones con regla y compás, transformaciones en el plano, descomposición y recomposición de figuras, entre otros. Es un conocimiento de tipo pragmático que le permite afirmar que sus estudiantes aprenderán geometría *haciendo*. Al enfocar la atención en los pasos de los procedimientos, contribuye al desarrollo de un razonamiento de

tipo algorítmico, importante como competencia matemática, además de poner al servicio de los procedimientos, propiedades geométricas que los instrumentos *materializan*. Sin embargo, si se amplía esta visión, analizando a fondo las propiedades geométricas que se ponen en juego en las construcciones, éstas pueden hacerse explícitas a los estudiantes, evitando así que queden ocultas bajo la simple mecanización de unos pasos.

12

Finalmente, si usted está más de acuerdo con las opciones del literal (d), tiene un *conocimiento didáctico* relacionado con el tema de triángulos de carácter **algebraico**, probablemente referido a aquellas propiedades geométricas útiles para el estudio de temas en otras áreas de la matemática y en las ciencias, particularmente el álgebra y la física. La tendencia a desplegar este tipo de conocimiento se evidencia en propuestas para el trabajo en geometría que se les ofrecen a los estudiantes, en las cuales se pone el énfasis en las posibles relaciones numéricas entre las medidas de los elementos de objetos geométricos, dejando a un lado el estudio de propiedades o relaciones geométricas de éstos. Por ello, calcular áreas o perímetros prima sobre el razonamiento geométrico. Con esta visión, usted contribuye al aprendizaje de sus estudiantes por cuanto favorece acciones importantes como el establecimiento de conexiones de la geometría con otros temas de la matemática misma y el uso de representaciones geométricas. Sin embargo, sus estudiantes podrían desarrollar una idea sesgada de la geometría creyendo que ésta se reduce a la elaboración de procesos numéricos o algebraicos. Por tal razón, usted debería

ampliar su mirada atendiendo al desarrollo del razonamiento propiamente geométrico de sus alumnos para ofrecerles situaciones de aula en las cuales realicen una actividad geométrica genuina, como la exploración de propiedades para establecer conjeturas acerca de las relaciones entre las partes constitutivas de las figuras. Debería buscar la manera de aprovechar el vínculo de la geometría con el mundo físico para favorecer la posibilidad de ver los hechos geométricos.

Se cree que la tipificación hecha cubre los casos de conocimiento más comunes, y permite generar procesos de reflexión entre los profesores y profesoras, tendientes al enriquecimiento de las competencias asociadas al aprendizaje de la geometría. Si los lectores de estas líneas se interesan en el tema y tienen ideas que ayuden a ampliar el panorama, éstos serían un valioso aporte al mejoramiento de la geometría escolar³.



³ Una versión más completa del test, y del análisis de las respuestas se encuentra en la página de Internet del IDEP. Se incluye una reflexión sobre el concepto de Conocimiento Didáctico, los objetivos y metodología desarrollada en la investigación. <http://www.idep.edu.co/index.php?module=aulaurbana&func=busqueda>.



La feminización del magisterio

Marlene Sánchez Moncada*

A partir de la década de los noventa del siglo XX, surgió, en el campo de la historia de la educación, la preocupación por indagar acerca de la masiva presencia de mujeres en el ejercicio de la docencia. De tal interés han derivado varios estudios, algunos de los cuales se reseñan en este artículo (Brasil, España, Bélgica, México, Argentina, República Dominicana, Costa Rica y Colombia) y de los que es posible extraer algunas conclusiones provisionales. En su mayoría se trata de investigaciones socializadas en el "Primer congreso internacional sobre los procesos de feminización del magisterio" (2001)², algunas están publicadas y otras han sido editadas en los últimos años.

El proceso de feminización del magisterio en República Dominicana, 1915-1940³ indaga acerca de indicadores estadísticos en relación con la composición del magisterio rural -género, estado civil, formación edad y filiación política- y las formas de circulación profesional que existieron para las maestras -reclutamiento, movilidad geográfica y permanencia en el trabajo- durante las primeras décadas del siglo XX. Realiza una aproximación al *sujeto social maestra*, con base en el análisis de los efectos de la política pública en la feminización, algunas modalidades de formación del magisterio femenino y los procesos de feminización del magisterio. En el caso de República Dominicana, expresa los efectos de la formación desarrollada por las congregaciones protestantes al nordeste de la isla y el reclutamiento pautado para *dominicanizar* a la población negra francohablante de la frontera con Haití.

Las maestras tapatías: celibato y disciplina. Guadalajara, segunda mitad del siglo XIX⁴ analiza el proceso de feminización en Guadalajara, en relación con las oportunidades y limitaciones sociales y laborales de este tiempo. Muestra el perfil de cómo eran las maestras y las dificultades y presiones que enfrentaban en su trabajo desde su condición de mujeres. Entiende por feminización "el proceso de institucionalización de una actividad social -el magisterio- que paulatinamente se torna como propio para las mujeres". La investigación aborda dos interrogantes: ¿cómo se expresa numéricamente la feminización del magisterio en el normalismo y en las escuelas de la ciudad?; ¿en qué contexto se presenta esta primera oleada de feminización? Para despejar el último interrogante, revisa los aspectos culturales relacionados con las condiciones de trabajo y los problemas que enfrentan las maestras.

El objetivo de Hilvanando historias: dos estudios de caso de maestras mexicanas⁵, es comparar los cambios y continuidades en la historia de dos grupos de maestras en la posrevolución mexicana, Morelia y valle de Mezquital. Indaga por la integración gradual de las primeras en las escuelas de varones, quienes tienen que enfrentar las restricciones establecidas por el gobierno y las costumbres locales, y la consolidación de las escuelas regentadas por el segundo grupo de maestras en comunidades indígenas y su papel en la castellanización de la región.

El estudio de Feminización de la enseñanza en Bélgica, siglos XIX y siglo XX⁶, su estudio se basa en el análisis y seguimiento de rangos estadísticos en el siglo XIX y XX de la proporción de hombres y mujeres en la docencia, con la perspectiva de proporcionar información para realizar estudios posteriores más detallados sobre los procesos de feminización en Bélgica. Estas indagaciones, según los autores, deben tomar en cuenta las funciones asignadas cultural e históricamente a hombres y mujeres, concebidas estas últimas como *educadoras natas* por sus características "naturales". Los investigadores realizan el cruce de variables relacionadas con: la participación de hombres y mujeres en el mercado laboral; docentes en la enseñanza primaria; número de escuelas primarias; número de maestras en instituciones laicas y religiosas; proporción de religiosas en la población de maestras y maestros y maestras tituladas, entre otras variables.

Docentes indecentes: las maestras fundadoras y el respeto a los valores⁷ analiza el fenómeno de la feminización en Argentina y la confrontación con los valores de la época; muestra cómo las maestras muchas veces fueron consideradas "mujeres públicas", según el autor, en la totalidad de las acepciones que tomó la frase, lo cual las llevó a ser consideradas indecentes.

En aproximación a una mirada genealógica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres⁸, se indaga por la configuración de la subjetividad femenina en el desarrollo de la pedagogía clásica o católica en Colombia

* Investigadora Sociedad Colombiana de Pedagogía, Consultora Centro de Memoria IDEP.

² Véase: Memorias del "Primer Congreso Internacional sobre los procesos de feminización del magisterio", Universidad Autónoma de Madrid (España), El Colegio de San Luis, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (México), San Luis de Potosí (México), 2001.

³ Alfonseca Giner de los Ríos, Juan Fernando.

⁴ García Alcaraz, María Guadalupe.

⁵ López Pérez, Orestia.

⁶ Dapaepe, Marc y Simon, Frank.

⁷ Pineau, Pablo.

⁸ Quijano Semper, María Solita.



13



(1870-1920), y por el proceso de escolarización de niñas y jóvenes de las clases populares. Con base en esto se analiza como las mujeres fueron "instaladas" como lo propio y natural para la ejercición del magisterio.

En escuelas normales en Colombia y sus efectos sobre el proceso de FEMINIZACIÓN en el magisterio* se comparan los modelos de formación en las escuelas normales de finales del XIX y comienzos del XX en Colombia, con el ideario sobre la educación de la mujer en el mismo período, en la perspectiva de establecer las afinidades entre los dos casos. El análisis muestra varios puntos de cruce: el fin social asignado para maestros y mujeres fue moralizar la población; formar en el gobierno de sí mismo, desplegar amor pedagógico, posterior a la Constitución de 1886, los principios católicos fueron comunes en la formación normalista y la educación de las mujeres, el internado fue el espacio privilegiado en los dos casos.

Según las indagaciones del autor de Desertores e invasoras. La feminización de la ocupación docente en Costa Rica en 1904**, la feminización del magisterio primario en Costa Rica ocurrió en la década de 1890, favorecida por un doble proceso: la expansión del aparato escolar y el crecimiento de la economía urbana, que abrió para los hombres opciones laborales más atractivas que la de maestro de escuela. Este estudio analiza las especificidades geográficas de la feminización, las posibilidades de las mujeres para ocupar puestos de dirección, relación entre los factores anteriores y el mercado matrimonial junto a la consolidación del empleo docente por lazos familiares y, por último, las reacciones ante la invasión femenina y la deserción masculina.

El propósito de Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización



docente en España** es explicar el origen y desarrollo de la incorporación de la maestra a la escuela pública en España, desde 1783 a 1882. Construye una tipología de maestras que permite mostrar cada una de las fases por las cuales ha transitado la incursión de mujeres en el magisterio. En trabajos posteriores, en base en el estudio de otros períodos históricos, la autora hace importantes reflexiones acerca de las causas de la feminización y sus efectos para la actualidad.

En Feminização do magisterio como estratégia de expansão da instrução pública** se indaga por el papel de las escuelas normales en los procesos de feminización del magisterio en algunas poblaciones de Rio Grande do Sul (Brasil) y los efectos de la construcción de identidades sobre la infancia y la mujer a finales del XIX y comienzos del XX, sobre el proceso de feminización. Muestra las maneras como se promovió la feminización del magisterio ante la deserción masculina. Según la autora, "por el material empírico consultado se comprende que la feminización del profesorado fue impuesta a una sociedad que apenas aceptaba el magisterio masculino".

La compilación de Maria Cristina Siqueira y Vera Lucia Gaspar da Silva, Feminização do magisterio: vestígios do passado que marcam o presente**, se compone de diez artículos, en los que se muestra desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, el proceso de feminización de la docencia primaria en Brasil durante los siglos XIX y XX**.

Algunas conclusiones provisionales

En la mayoría de los estudios realizados en los diferentes países, los procesos de feminización del magisterio ocurrieron después de la segunda mitad del siglo XIX, y se mantienen hasta hoy. Los contextos teóricos desde los cuales se desarrollan los análisis han sido permeados por diferentes tendencias: feminismos, perspectivas de género, análisis genealógico, análisis del discurso, integración de investigación cuantitativa y cualitativa, entre otros.

Para las indagaciones ha sido fundamental acudir a estadísticas de la época, la historia de las instituciones formadoras de maestros y maestras, los relatos e historias de vida, los

manuales de pedagogía, los informes de los inspectores, los escritos de maestros y maestras ... en fin, un sinnúmero de huellas que cuentan cómo —paulatinamente— las mujeres fueron apropiándose de un espacio que siglos atrás fue potestad de hombres y en algunos casos de las religiosas.

Este proceso se consolidó a partir de la creencia en unas supuestas facultades naturales de la mujer para educar. Tal creencia se ha sustentado y sigue sustentándose en la triada mujer-madre-cuidadora, en la que la escuela efectivamente se constituye en el segundo hogar. Así, feminización no implica solamente presencia masiva de mujeres en la docencia, las facultades de educación y las escuelas normales; significa, además, la construcción y consolidación de un escenario laboral que, en el imaginario social,

resulta propicio para las mujeres: despliegue de la maternidad —madre social que sustituye a la madre biológica— trabajo abnegado —que no tiene precio y por ello puede pagarse con bajos salarios—, poca exigencia académica e incluso algún tiempo libre para atender su propio hogar, madres incorporadas al mercado laboral.

No obstante, según la investigadora Sonsoles San Román 15, la permanencia de la feminización del magisterio puede tener efectos negativos para niños y niñas escolarizados; la imagen de la maestra afianza los estereotipos en relación con el género de la persona que debe cumplir esta función social... ¿Qué ocurriría hoy si los hombres y no las mujeres hubiesen asumido masivamente la función social de educar en los escenarios escolares?

* Sánchez Moncada, Mariene.

** Molina Jiménez Iván. "Desertores e invasores. La feminización de la ocupación docente en Costa Rica en 1904". En: *Educando a Costa Rica: alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950)*. (Compiladores: Iván Molina Jiménez y Steven Palmer) (2000). San José, Costa Rica: Editorial Porvenir y Plattsrock Mesoamerican Studies, 180 p.

** San Román Gago, Sonsoles. *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel, 1998, 251 p.

** Corbea Werle Flávia Obino. "Feminização do magisterio como estratégia de expansão da instrução pública". (Feminización del magisterio como estrategia de expansión de la Instrucción Pública) En: *Revista*

Educación Pública, Cuiabá, V. 5. N.7 Enero- Junio de 1998, p.p. 187 - 200.

** Siqueira de Souza, Maria Cristina y Gaspar da Silva, Vera Lucia. (Compiladoras). (2002). *Feminização do magisterio: vestígios do passado que marcam o presente* (Feminización del magisterio: vestígios del pasado que marcan el presente). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 203 p.

** Los artículos que componen esta obra son: Siqueira de Souza, Maria Cristina. "Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão" (Formación del cuerpo docente y valores en la sociedad brasileña: la feminización de la profesión); Vianna, Claudia. "Campos Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magisterio no

Brasil" (Campos de contribución del concepto de género para analizar la feminización del magisterio en el Brasil); Fabri Demartini, Zelia de Brito e Ferreira Antunes Fatima. "Magisterio primario: profissão feminina, carreira masculina" (Magisterio primario: profesión femenina, carrera masculina); Gaspar da Silva, Vera Lucia. "Profissão professoral" (Profesión profesoral); Santos Cunha, Maria Tenzia. "Diários íntimos: memórias de professoras normalistas" (Diarios íntimos: memorias de profesoras normalistas); Gonçalves Bueno, Feitas Anamaria. "De Normalista-espere-mãe ao exercício profissional no magisterio: trajetórias de ex-alunas do instituto de educação Rui Barbosa, 1920-1950" (De la "normalista-espere-mãe" al ejercicio profesional del magisterio: trayectorias de ex alumnas del instituto

de Educación Rui Barbosa, 1920 - 1950); Marinho da Costa, Bonato Naldia. "A escola normal: uma escola para mulheres? e formação de professoras/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império a República (La escuela normal: ¿una escuela para mujeres? La formación de profesoras y profesoras para la enseñanza primaria en Rio de Janeiro del Imperio a la República; y Da Silva Eva Aparecida. "Reflexões preliminares de uma pesquisa: mulher negra professora e sua prática docente" (Reflexiones preliminares de una investigación: mujer negra profesora en su práctica docente).

** San Román Gago, Sonsoles. *Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio: sugerencias para la investigación*. VII Conferencia de Sociología de la Educación, La Manga, 1999.



Un conversatorio para soñar otra escuela

Convocados por el IDEP, durante 16 sesiones repartidas en cuatro meses¹, maestros y maestras innovadores/investigadores financiados por IDEP, en diferentes momentos, y maestros y maestras participantes del Premio Compartir al Maestro, se dieron a la tarea de soñar cuáles serían las coordenadas necesarias para: construir una *Propuesta pedagógica para educación básica y media en los nuevos colegios de Bogotá*², que le dé inicio a una forma renovada de hacer escuela.



Esta construcción, que parte del saber del maestro, buscó, en primera instancia, superar el *deber ser*, y allanar la traducción de iniciativas al terreno concreto de la práctica. Es el maestro o la maestra quien sabe cómo un postulado pedagógico tiene sentido en la escuela, porque gran parte del sentido se construye, o se transforma, en las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones escolares.

Las preguntas de partida fueron: *¿qué desarrolla o limita un proyecto? ¿Qué hace que el proyecto pueda o no volverse institucional? ¿Cómo puede una institución organizarse en un sentido tal que favorezca otras relaciones con los saberes y entre los actores? ¿Qué debe modificarse de la organización y cómo*

Esta propuesta en construcción sólo traza las primeras líneas de una bitácora para seguirla construyendo con otros...

llevarlo a cabo? En tanto las respuestas, pueden ser de distinto orden, dependiendo del contexto y de las necesidades que surjan, de los maestros y maestras mismos, etc. Esta *propuesta en construcción* sólo traza las primeras líneas de una bitácora para seguirla construyendo con otros... solo proponemos un primer paso entre la construcción de un edificio y un colegio propiamente dicho.

De cambios pausados en contenidos y metodologías, o de perfilar énfasis en la básica y media, hemos pasado en las dos últimas décadas a ampliar las funciones de la escuela (por ejemplo, innovar, investigar, democratizar, no formaban parte del itinerario escolar) sin proponer los cambios correspondientes en la organización escolar. Pero también han aparecido más teorías y discursos, o más herramientas para descifrar y transformarla. Y más iniciativas de maestros y maestras en procura de reconfiguración o reeducación, al tiempo que las dinámicas culturales la atraviesan con más facilidad que antes y aparecen más fuentes de conocimiento con, cada vez, mayores grados de accesibilidad.

Al sector oficial, prioritariamente, se le añade la entrada de problemáticas sociales y económicas de los sectores más deprimidos (desplazamiento de población, desnutrición, pobreza, etc.). Todo lo anterior hace más complejo el acto educativo, desbordando las iniciativas individuales de maestros y maestras para responder los desafíos que se le imponen, por lo cual se reclaman respuestas más institucionales.

Un puente para primaria - secundaria- media

Un aspecto crucial que subrayamos es el paso entre la básica primaria a la secundaria, pues sigue siendo problemático para los estudiantes, pese a los intentos de atenuar este tránsito. Esto se refleja en la deserción, inadaptabilidad y desmotivación por los aprendizajes que se proponen. En gran medida se explica porque está hablándose de dos modos de trabajo, de dos formas de relacionarse el alumno y el maestro con la escuela. En primaria, las áreas y los horarios se flexibilizan, se dan prioridades, de acuerdo con lo que se interpreta de los grupos y según los intereses de los maestros y maestras, además se está más cerca del contexto del niño, incluso se conoce su historia familiar y académica y la familia se acerca con mayor facilidad. En básica primaria, la organización escolar es menos rígida, se adecua de manera más expedita a las iniciativas de los maestros y maestras. Según nuestra manera de entender un trabajo por proyectos, la primaria, así

sea de manera no explícita, el maestro o la maestra tiene más protagonismo pedagógico, en tanto sus iniciativas tienen mayores márgenes de actuación.

Por el contrario, en secundaria, la relación de los maestros y maestras con los estudiantes y la institución la determina, principalmente, un área o disciplina del conocimiento. La flexibilización de tiempos y espacios y la interacción con otros colegas y estudiantes son más difíciles de tramitar. Aquí las horas-clase regulan los espacios, tiempos y relación entre los sujetos de manera contundente, de suerte que un proyecto individual o colectivo que exija, por ejemplo, otros tiempos, compromete inexorablemente aquella unidad básica sobre la que se estructura la organización escolar. De hecho, el último cambio en la organización escolar que recordamos fue el de Escuela Nueva, en la básica primaria. Un profesor o profesora para todos



¹ La Coordinación estuvo a cargo de Raúl Barantes (Socópe) y Jorge Vargas (IDEP). Participaron 25 profesores que se relacionaron de maneras distintas con el Conversatorio, desde la informalidad hasta la elaboración de ponencias. Durante todo el proceso se mantuvieron: Ana Brizet Ramírez, Finny Landinez, Alberto Silva, Mery Poveda, Nancy Valdemama, Gladys Casado, Manuel Chamorro, Matilde Rincón y Alcí Alexander Pinto. Además, nos colaboraron las rectoras, coordinadoras y orientadoras de los colegios Pablo Neruda y Quiba. Los estudiantes de la UPN, Carol P. Contreras y Claudia C. Luna nos apoyaron con las memorias de las sesiones.

² En el desarrollo del Plan Sectorial para Ampliar Cobertura se programó la construcción de 38 colegios, con una primera fase de 18 nuevas instalaciones.



los niños y las niñas, con muebles que facilitan el trabajo en grupo, las guías para autogestionar los aprendizajes, los rincones para ir a consultar y un gobierno escolar para apoyar procesos de autorregulación. Aquí resaltamos cómo una propuesta se tradujo a la práctica, en la que el planteamiento fue consecuente con una organización escolar en función de la atención del contexto rural, según unos propósitos y condiciones administrativas dados.

En la secundaria se han experimentado los INEM, Cendizob, ITA y CASD, propuestas centradas en dar un énfasis a la básica secundaria y especialmente a la educación media, es decir, propuestas dirigidas a la reorientación de este ciclo, en este caso hacia el ámbito laboral, sin trastocar la organización escolar clásica y, en el mejor de los casos, se pusieron "a un lado" las necesidades que implicaban la preparación para el trabajo en las propuestas experimentadas. En síntesis, estamos aún funcionando con la configuración de hace mucho tiempo, en lo referente a la organización de los saberes en la institución escolar¹.

Con el propósito de dejar planteado, por ahora, el interrogante para dilucidar respecto a la organización de los ciclos de primaria, secundaria y media, es preciso anotar el terreno que, inercialmente, ha colonizado, en la práctica, la organización de lo que entendemos por *básica secundaria* grados (6° a 9°), en ausencia de una crítica necesaria y urgente. Nótese que

la educación media es una prolongación de la básica, en la que el énfasis, o la profundización, o la especialización que dice tener una institución —como cada PEI lo denomine— es una "materia agregada" o se diluye en una intención que no se materializa, pues tendría que readecuarse la organización escolar en los dos últimos años —en los grados 10° y 11°—, con las consecuencias que esto conlleva. Vemos aparecer, además, algunas experiencias en las que se hace "rotación" en grados 4° y 5°. No obstante, la evidencia de los maestros innovadores/investigadores señala la tendencia contraria. Éstos desafían la estructura rígida, que le sirve a la clásica dosificación de conocimientos, y le ganan terreno a la flexibilidad de tiempos y espacios, pues la apropiación de un saber, en los estudiantes y ellos mismos, se los exige.

Si a la educación media le es propio un énfasis, éste debe tratarse de una

manera distinta de la primaria y la secundaria. Respecto al movimiento pendular que se observa en los otros dos ciclos, entre procesos que experimentan la *bachillerización* de la primaria y la *primarización* de la secundaria, le apostamos a este último en tanto constituye una oportunidad —una nueva oportunidad—, de construir una propuesta desde la pedagogía como el lugar propio del saber del maestro. En otras palabras: entre el conocimiento disciplinar y la pretensión de formación de un grupo de niños y niñas y jóvenes, como *principios organizadores* de la escuela, optamos por estructurar la actividad escolar desde una determinada formación de niños/as y jóvenes, en donde los conocimientos y saberes que circulan por la escuela se subordinan a la intención, que debe explicitarse, de formación.



6 El lugar de la pedagogía

Otra cuestión que dejamos planteada es la pretensión de ubicar en un lugar privilegiado la pedagogía, con el supuesto de que desde ésta podemos replantear problemas en relación con el conocimiento, los sujetos y las condiciones en las que se lleva a cabo la práctica pedagógica. La respuesta no se encontrará de manera inmediata, pero sí puede servirnos de horizonte para reordenar discursos y prácticas hoy puestos unos sobre otros, indistintamente, en el escenario escolar. En todo caso, la pedagogía siempre ha tenido la pretensión de asir la totalidad de lo que acontece y pasa por la escuela, institución que a su vez es atravesada por otras instancias de lo social que también nos configuran como sujetos portadores, transmisores y transformadores de cultura.

Pero al recurrir al maestro, en tanto sujeto de saber pedagógico, nos encontramos con otro orden de problemas. Llegan a él voces contradictorias, o no del todo dilucidadas, con mensajes incompletos, fragmentados o decididamente colocándolo en el centro, bien con tono de señalamiento o bien con tono esperanzador. La *versión dulce* le registra

retos y recurre a su creatividad, a su ingenio, a su capacidad de conciliar lo contradictorio por naturaleza en la escuela; también hay una *versión amarga* que pretende hacerlo responsable (culpable) de los desafíos actuales de la formación de los niños y niñas y jóvenes; y la *versión académica* que le argumenta que no se trata solo de hacer sino, simultáneamente, de pensar lo que hace, señalándole la investigación como la tabla salvadora. Proponemos construir una *versión compartida*: proporcionar las condiciones y los recursos que requiere cada demanda que se le hace. En el Conversatorio, los maestros y maestras reportan que un proyecto se mantiene en el tiempo básicamente por la combinación de cinco factores: (1) condiciones de tipo personal, de actitud; (2) cuando se gana voluntad institucional; (3) se hace posible el trabajo colectivo en la institución; (4) hay posibilidad de interrelación con personas de lugares diferentes a la institución; y (5) reconocimiento en términos sociales y económicos.

En síntesis, avizoramos un cambio en la *organización escolar*, en tanto materializa una

forma de hacer institución; la necesidad de impulsar mayores interacciones de modo que se logre mayor apropiación y consolidación de iniciativas; y, como desafío puntual, apostarle a movilizar la básica secundaria y media. Lo anterior puede considerarse posible si se asumen como criterios, centrales y permanentes en la construcción de las propuestas pedagógicas de los nuevos colegios, el *trabajo colectivo* y el *trabajo por proyectos*. Éstos se entienden como los pilares básicos del accionar pedagógico, esto es, como las orientaciones que impulsan una construcción cooperativa con mayores niveles de apropiación y de sostenimiento en el tiempo. Y proponemos centrar las condiciones iniciales para construir las propuestas pedagógicas de los nuevos colegios en tres líneas de acción: *un nuevo modelo de organización de las actividades escolares, replantear la relación escuela/entorno y avanzar en la democratización de la vida escolar con los ajustes pertinentes en la gestión escolar*. Líneas de acción en las que hemos comprometido nuestro empeño para desarrollarlas e implementarlas.

¹ Por ejemplo, "el bachillerato aparece desde 1892 organizado en unos tiempos y espacios para hacer pasar por allí las ciencias con una estructura básicamente igual a la de hoy" (charla del historiador Oscar Saldamiga en el Conversatorio).



El recorrido del foro de políticas en las localidades:

Políticas públicas construidas desde "la base"



**Merceditas
Ochoa Pineda**

**Colegio Fundación San Martín
Directora**

1. Considero de una gran importancia que se haya dado por primera vez en Bogotá este evento, en el que todos los ciudadanos involucrados, de una u otra forma en el proceso educativo, opinamos y somos partícipes de las políticas en educación. También, es importante que participen todos los estamentos, y que la política no se construya de arriba abajo, sino que empecemos desde abajo, que todos participemos: la comunidad educativa, padres de familia, alumnos, docentes, la comunidad que queda alrededor de nuestros establecimientos en general. Este evento va a ser invaluable, un acontecimiento bien importante para el país y para la educación en Colombia.

2. La experiencia más concreta la vivimos este año. Por primera vez, nos reunimos alumnos, docentes y padres de familia a dialogar, analizar y a poder conocer los diferentes aspectos que tienen que ver con la política educativa. Esto ha sido muy enriquecedor y ha dinamizado mucho el PEI. También ha suscitado muchos interrogantes que harán que sigamos produciendo y participando en este proceso



**Rosa María
Bautista**

**Colegio Cultura Popular
Rectora**

1. El sentido es que la educación es un componente importante del desarrollo de los pueblos y, en el caso de Bogotá, si hay más participación de padres de familia, de estudiantes, de los sectores productivos, de las instituciones educativas, habrá mejores aportes para fomentar la aplicabilidad de las

¿Qué sentido tiene poner a la ciudad a pensar y hacer propuestas para la construcción de una política pública en Bogotá? y ¿qué hechos concretos ha dejado el Foro en su colegio?, son algunas preguntas a las que responden nuestros entrevistados.

políticas existentes, además, otras políticas puedan diseñarse y mejorarse. Al ser la educación un servicio público, lo mínimo es que todos la conozcan y sepan cuál es su enfoque y dinámica; que den su punto de vista para el mejoramiento del proceso educativo de la ciudad. Es importante también porque hay que generar conciencia sobre todo del sector empresarial y del sector privado.

2. Hemos desarrollado procesos institucionales con padres de familia, juntas comunales y entidades que aportan a la formación de entes educativos, como hospitales, comisarias de familia, la policía comunitaria, y con otras instituciones. Uno encuentra que, desde la mirada de estas instituciones, tienen críticas, sugerencias y elementos que le permiten a uno crecer y consolidar mejor un PEI.



**Francisco
Díaz**

**Miembro del Comité Pedagógico de la
Localidad de Usaquén**

1. Es verdaderamente interesante porque les da la opción de participar a todos los estamentos que intervienen en los procesos educativos: docentes, directivos, padres de familia, representantes de diferentes organizaciones, ya sean de carácter oficial, ONG; y a todas las personas que están en este momento en cargos directivos, y relacionadas con la administración y el diseño de programas y políticas. Tiene sentido no sólo social sino cultural, en la medida en que se conocen diferentes puntos de vista sobre el diseño de diversas políticas educativas y el impacto que han tenido dentro de las comunidades de las instituciones.

2. Sí. La realización del foro local, según se organizó en la localidad de Usaquén, dio la posibilidad de la participación de los

diversos estamentos, en diferentes momentos. Empezamos con una fundamentación a la que asistieron todos los interesados en este proceso a escuchar la intervención de unos expositores de renombre a nivel distrital y nacional: catedráticos universitarios y personas que han escrito mucho sobre política educativa. Se conocieron diferentes puntos de vista y se tomó nota de sus intervenciones. Se lograron conformar dos mesas de mayor impacto, Mesa de Garantía de la Educación y de Mejoramiento de la Calidad Educativa. Por último, realizamos un foro local para presentar las propuestas y conclusiones de esas mesas con algunas sugerencias al foro distrital y a la construcción del proyecto educativo local.



**Hernán Isaiás
Rodríguez Londoño**

IED Comuneros Osvaldo Guayasamín

1. Me parece que es una de las formas positivas de expresión de la democracia. Se trata pues de vivir la democracia. Es la primera vez, históricamente, que se hace una convocatoria para que las comunidades educativas, y otras del Distrito, participen en la construcción de esas políticas. No conozco realmente políticas públicas construidas desde la base.

2. Sí. Estos encuentros que hemos hecho a nivel local, institucional, barrial, de UPZ, nos van a dar (y nos han dado) una real participación. Es decir, en los preforos que se realizaron en la localidad quinta, se tuvo uno de los mayores índices de participación de la comunidad; de expresión muy amplia y muy clara aunque no con políticas exactamente educativas, sí con una buena aproximación hacia ellas.

Bogotá estrenó

“La prueba Comprender” sobre los niveles de comprensión y aprendizaje

El pasado 6 de septiembre se aplicaron en Bogotá las pruebas distritales “Comprender”, como resultado del impulso dado por la actual Administración de Bogotá a un nuevo proceso de evaluación de la educación que implica una nueva mirada y otras formas de evaluar el sistema educativo escolar. Aproximadamente, 32.000 niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales y privados de todas las localidades de Bogotá participaron en la jornada evaluativa, de la que se espera recoger información actualizada sobre los niveles de comprensión y el aprendizaje de los estudiantes.

Ese día se evaluaron las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales en los grados 5º y 9º de educación básica. Se aplicaron dos pruebas a cada estudiante para resolverlas en un tiempo promedio de tres horas. Más que conocimientos, las pruebas buscan indagar por los niveles de comprensión y el aprendizaje de los estudiantes en varios campos de las áreas evaluadas como se aprecia en la tabla a continuación.



Área	Campo
Lenguaje	Comprensión de textos.
	Producción de textos.
Matemáticas	Sistema numérico: lo aditivo, lo multiplicativo, lo aditivo-multiplicativo, sistema decimal y los fraccionarios.
	Pensamiento aleatorio y variacional.
Ciencias naturales	Organización conceptual de los conocimientos en ciencias naturales y educación ambiental.
	Niveles de comprensión alcanzados en las ciencias naturales a partir de la resolución de problemas.
Ciencias sociales	Conocimiento social e histórico construido desde la cotidianidad.
	Construcción del conocimiento social.
Cuestionario de capital cultural	Está relacionado con las características del hogar, en particular con el nivel educativo de los padres, con la cantidad de libros y con la existencia de otro tipo de recursos educativos.

Las pruebas son el resultado de un novedoso trabajo de participación iniciado a comienzos del 2005 y en el que se congregaron cerca de 420 profesoras y profesores de las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales de 5º y 9º pertenecientes a colegios distritales. A través de encuentros, debates y discusiones permanentes y apoyados por equipos de investigación de las universidades Javeriana, Distrital, Nacional y entidades como Socolpe, Saberes y Escuela y Fundacultura, se llegó a la construcción social de las pruebas “Comprender”.

Los resultados de las pruebas serán procesados y analizados por los mismos equipos de investigación que participaron en el proceso de construcción, y a partir de los resultados encontrados, se entregarán a la ciudad propuestas pedagógicas dirigidas a los profesores y profesoras con el propósito de ofrecer más y mejor educación a la población del Distrito Capital. Así mismo, estos resultados servirán como complemento a otras pruebas de carácter nacional que se aplican periódicamente, ampliando el horizonte a otras formas y modos de evaluación, tan necesarios a la hora de la toma de decisiones.

Poner en práctica la nueva mirada de la evaluación escolar ha implicado que desde el proyecto “Currículo y evaluación” de la Subsecretaría Académica de la Secretaría de Educación, se promuevan estrategias de discusión y debate sobre el sentido y los alcances de la evaluación, y sobre la pertinencia del currículo en lo referente a proyectos pedagógicos, conocimientos y saberes, prácticas pedagógicas, metodologías de enseñanza, escenarios y ambientes de aprendizaje.



Sistema integral de evaluación

Este proceso forma parte de la propuesta impulsada desde la Secretaría de Educación para la construcción de un Sistema Integral de Evaluación basado en dos principios: *la evaluación integral* y *la evaluación como comprensión*. El primero parte de pensar la escuela integralmente como espacio constituido por múltiples actores y variadas experiencias, donde se requiere integrar la evaluación que se desarrolla a lo largo del proceso educativo con la valoración de resultados. El segundo asume la evaluación como la posibilidad de recoger y analizar información para comprender la realidad que se evidencia al interior de la escuela.

Ámbitos de evaluación:

- **Evaluación de los procesos pedagógicos y de aprendizaje.**

Ofrecerá información y formas colectivas de análisis de ciudad, localidad, institución y aula que dé cuenta no sólo de lo que logran aprender los estudiantes, sino de las condiciones de enseñanza que se ofrecen, propiciando espacios de análisis y comprensión frente a los procesos que se dan en el aula y su papel en ellos. El sistema les ofrecerá a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les posibiliten cualificar sus miradas sobre lo pedagógico.

- **Evaluación de las prácticas profesionales de los docentes.**

Busca abrir un camino que permita construir un nuevo sentido de la evaluación con el propósito de identificar en los profesionales de la educación sus potencialidades y falencias, y encontrar alternativas de mejoramiento individual e institucional. Además, se estudiarán las condiciones en las cuales se desarrolla el ejercicio profesional docente.

- **Evaluación de la gestión en las instituciones educativas.**

El Sistema integral de evaluación les ofrecerá a los directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, padres de familia y comunidad, en general, las herramientas conceptuales y metodológicas para que se conviertan en actores del desarrollo de los procesos de gestión en los colegios y para que sean capaces de participar activa y responsablemente en su transformación.

Por una ciudadanía y audiencia activas

Carlos A. Jiménez H.

Ya hace casi cuatro años se llevó a cabo el primer día de no televisión, *El 23 de octubre no prenda la tele*, y nos pareció válido este llamado de atención. Apagar la tele no es una propuesta nueva, pues en más de una veintena de países se ha llevado a cabo: Canadá, Francia, Italia, Estados Unidos, España, Holanda, Australia y en latinoamericanos como México, Argentina, Chile, Venezuela, Colombia y otros.

El espíritu de no prender la televisión, a nuestro modo de ver tiene un sentido: manifestamos por primera vez en nuestras vidas como emisores frente a los medios televisivos. Es una oportunidad de expresar nuestro descontento respecto a la cantidad de desinformación que está opacando la información que debe circular en la tele; también, una crítica a la programación, a la exagerada publicidad, o a la emisión de unos contenidos en los horarios menos convenientes, por ejemplo. Pero también es un llamado al televidente. ¿Cuál es el papel que nosotros los televidentes hemos ejercido? ¿Qué tan activos nos hemos mostrado en la relación con la televisión? ¿Han habido acciones ciudadanas que cuestionen a los productores y emisores de contenidos televisivos? Vale la pena pensar en tales opciones.

La disneyización de la vida

Es hora, por tanto, de ir conociendo la Tv, de conocer su impacto y delatar su discurso. Y el de la espectacularidad es su esencia. Ignacio Ramonet, director de *Le Monde Diplomatique*, lo expone de esta manera:

Es mucho más fácil espectacularizar que explicar. Hoy, cuando se examina el funcionamiento retórico de los medios, nos damos cuenta de que tratan de ser cada vez más simples, más rápidos. Intentan comunicar mediante la emoción. Sí, por ejemplo, ocurre un secuestro en Colombia, la televisión muestra la madre del secuestrado. Es fácil comprender a una madre colombiana a quien le han secuestrado a su hijo. Lo que es muy difícil de comprender es por qué en Colombia se producen secuestros. Eso es lo que los medios no explican. Resulta sencillo comunicar lo que pasa en una guerra mediante emociones. Por eso en los medios se han multiplicado testimonios y reportajes. Pero así no se explica la guerra.



Es necesario darles a conocer a los canales comerciales de televisión la inconformidad con esas maneras y contenidos televisivos. Darla a conocer desde ya hasta el 23 de octubre, y más. Ojalá siempre. Les proponemos que nos informen qué acciones van a realizar para divulgarla y socializarla.

Pregunta: ¿creen que en los tiempos de hoy una persona inteligente, sensata, pero descomunamente voluminosa, o de color, o con rasgos marcadamente indígenas podría ser elegido como presidente de una nación? Permítanme dudarlo. Y la razón es sencilla: no registraría bien en televisión. Su figura, que nada tiene que ver con su inteligencia, decencia, ética, ni su propuesta de programa, por tanto, no tendrían por qué afectarnos en un ejercicio ciudadano. Pero vale la pregunta: ¿cuántos y cuántas no han tomado una decisión electoral en función de un cuerpo, de una cara, de un empaque? Más de uno, más de una. La cultura del pitillo: vacío por dentro y plástico por fuera.

Y siguiendo con el discurso *disneylandesco*, es obvio llegar a los *reality shows*, saturación de imágenes y publicidad; irrealidad que pretende ser real sólo por el hecho de ser transmitida en directo y en televisión.

En Holanda, durante los cien días que duró la primera versión, la página web



de *Big Brother* en internet generó 52 millones de visitas y llegó a colocarse en la quinta visitada del mundo. *El Gran Hermano* en Alemania eliminó a uno de sus participantes y éste, ante tal fatalidad, optó por el suicidio. Y aquí en Colombia Caracol nos ofreció vía Tv cable un canal exclusivo de este *reality*. *Congratulations*.

Este año, como los tres anteriores, insistimos en que antes de la emisión de los noticieros de televisión, el canal respectivo debería presentar este mensaje (que invitamos a socializar en la casa, en el trabajo, en el colegio, en el barrio):

Este noticiero es una mirada subjetiva de la realidad nacional e internacional, producido por una entidad con intereses comerciales. Algunas de nuestras notas periodísticas las hemos dramatizado con efectos sonoros y movimientos de cámara. La emisión de extensos contenidos de farándula y deporte es política de esta empresa privada.

Como un millón de veces se ha dicho que el periodismo debe ser imparcial, y la gente ya lo cree. Y menos imparcialidad habrá cuando agregamos unos intereses comerciales, consecuencia lógica del sistema en que vivimos. También hemos asumido como natural dramatizar, aplicar maneras de director de cine a

la emisión de una noticia: ¿por qué el noticiero de televisión coloca música de fondo cuando nos informa de una masacre o de otro hecho? Y respecto a los extensos contenidos de farándula y deporte, tales son claves en la medida que omiten información importante, de trascendencia política, social, cultural. Ocultar las cosas importantes en la medida que son divulgadas nimiedades. Así, poco a poco, hemos llegado a un país en el que el cúmulo de desinformación opaca la información misma.

En este marco, ¿cuál ha de ser el papel de los usuarios de medios de información? Su responsabilidad social está en visibilizar su capacidad ciudadana, su incidencia política, potencial opacado por el carácter exclusivo de consumidores que la sociedad del espectáculo le ha concedido. Es decir, los contenidos que circulan por los medios no sólo son responsabilidad de los productores de información. Somos responsables también los lectores, los radioyentes y los televidentes en la medida en que hemos estado ausentes y no hemos propuesto canales de comunicación con los hacedores de la información.

Recuerde: las formas y los contenidos que circulan en la televisión son un asunto de los productores de televisión, pero también es asunto suyo. Que no lo vean sólo como consumidor. Usted también es ciudadano@. Participe.



Los interesados en multiplicar esta información y llevar a cabo acciones no violentas, pedagógicas, lúdicas, comunitarias, cívicas, carnavalescas, culturales, pueden comunicarse a los teléfonos 480 3785 y 483 1974 o en el correo electrónico info@comunicar.org / www.comunicar.org Aquí pueden solicitar apoyo y material pedagógico y de difusión.



Estreno de "Vida maestra de maestros"

El Instituto para la Investigación Educativa, IDEP, a través del Proyecto de Diseño, Montaje y Funcionamiento del Centro de Memoria Pedagógica de Bogotá, ha realizado con docentes y estudiantes de la Capital una serie de 10 programas para televisión, resaltando su labor como figura vital para la ciudad, en su perfil humano e intelectual, y su compromiso social y ético.

Derechos humanos, diversidad étnica, desplazamiento, ruralidad, vinculación laboral, embarazo adolescente, escuela-ciudad, integración al aula, nutrición, y redes de maestros, serán los temas de esta serie que se transmitirá por el Canal 9, Institucional, los sábados 8:30 a.m. y en repetición el lunes a las 10:00 p.m.

Programase:

1. Embarazo Adolescente - sábado 8 octubre - lunes 11 octubre
2. Integración al aula - sábado 15 octubre - lunes 17 octubre
3. Derechos humanos - sábado 22 octubre- lunes 24 octubre
4. Desplazamiento - sábado 29 octubre- lunes 31 octubre
5. Escuela Ciudad - sábado 5 noviembre - lunes 7 noviembre
6. Formación para el trabajo - sábado 12 noviembre- lunes 14 noviembre
7. Nutrición - sábado 19 noviembre- lunes 21 noviembre
8. Diversidad étnica - sábado 26 noviembre- lunes 28 noviembre
9. Redes de maestros - sábado 3 diciembre - lunes 5 diciembre
10. Ruralidad - sábado 10 diciembre- lunes 12 diciembre

Las Paradojas del Maestro...

En la UPN



El Proyecto Centro de Memoria del IDEP y el Proyecto Museo Pedagógico Colombiano de la UPN, invitan a visitar la exposición *Las paradojas del Maestro*, que estará ubicada en la sede principal, durante el mes de octubre.

El Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología Maloka abrirá sus puertas a la población de colegios nocturnos de Bogotá



Entre Noviembre de 2005 y Marzo de 2006, visitarán Maloka 14400 estudiantes de 24 instituciones educativas distritales nocturnas, previamente se hará un trabajo con sus docentes, con el fin de diseñar la visita a Maloka y hacerla pertinente y mucho más provechosa.

En el marco del Plan Sectorial de Educación 2004-2008 "Bogotá, Una Gran Escuela", el programa Educación para Jóvenes y Adultos propone brindar opciones que fortalezcan a los estudiantes en la toma de decisiones en relación con sus proyectos de vida. Para ello se han puesto en marcha diferentes estrategias que conducen a mejorar las opciones de aprendizaje y orientación profesional de los estudiantes, una de ellas tiene que ver con la importancia de reconocer la Ciencia y la Tecnología como pilares para el desarrollo de nuestro país.

Para mayor información comuníquese con Paola Velandía o María Fernanda Garzón. Comunicaciones Corporativas. Tel: 4272707 ext.1101-1305 Fax:4272747 - Cra. 68 D # 24 A-51



Ciclo de conferencias Historia de la educación

El IDEP y el Archivo de Bogotá invitan a las dos próximas conferencias, con las que se cierra el ciclo temático sobre la Historia de la Educación. En la primera, que se realizará el 19 de octubre, Sandra Rodríguez abordará el tema de la *Historia de poblaciones vulnerables - Pobreza en Bogotá*. En la segunda, propuesta para el 17 de noviembre, Martha Herrera expondrá la *Historia de la Juventud en Bogotá*. ¡Programese!

Lugar: Archivo de Bogotá. Hora: 5:00 a 7:00 P.M

21

Redmain...



La red de maestras (os) por la integración escolar en condiciones de dignidad es un equipo interdisciplinario de docentes profesionales (maestras de aula, maestras de apoyo, educadores especiales, terapeutas, psicólogas, psicopedagogas, trabajadoras sociales y otros) vinculados a la Secretaría de Educación Distrital (SED), que desde una intervención pedagógica asumen una labor de integración educativa en las instituciones de educación formal de los escolares con necesidades educativas especiales.

Se conforma en el 2004 con la intención de promover y defender la integración escolar de niñas, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, **en condiciones de dignidad**, entendida ésta como la garantía de un escenario escolar, en el que escolares y maestros(as) puedan desarrollar procesos educativos en las mejores condiciones de infraestructura, locativas, de materiales, de recursos materiales y humanos, de políticas que los favorezcan, etcétera. Redmain es apoyada por la *Red Aprender desde la diferencia* de la Universidad Nacional.

Si usted está interesado en nuestra red puede comunicarse a redmain04@yahoo.es

Ángela Fandiño / Margarita Posada



Cátedra de pedagogía: "Bogotá una gran escuela"

Travesías y sentidos locales Memorias de maestros y maestras

Abel Rodríguez Céspedes*

Este libro es otro intento por capturar la riqueza que afloró en la travesía que por la ciudad adelantamos de manera conjunta maestros, maestras, investigadores, estudiantes y trabajadores de la educación, cuando nos subimos a un tranvía llamado Cátedra de pedagogía, "Bogotá una gran escuela".

Y decimos que es otro intento, por cuanto la cátedra en la experiencia del año 2004 quedó capturada en las imágenes de videos y fotografías, en las

poesías, ensayos, cuentos y escritos, en los proyectos y propuestas, en la revista *Educación y Ciudad* No. 6 del IDEP, y en los imaginarios y sueños que deambulan por las calles, montañas, edificios, ríos, en los hombres y mujeres y en los rincones de esta urbe colosal.

Cuando se afirma —como ahora— que la publicación es el resultado del esfuerzo conjunto de personas, en este caso interesadas en pensar la escuela y la ciudad, por supuesto que estamos explicando por lo menos dos de las intencionalidades que atraviesan el plan estratégico de educación para Bogotá 2004-2008.

La primera de ellas es la exploración y puesta en marcha de formas participativas para la construcción de políticas públicas en educación, que logren superar la tendencia "(...) a fortalecer un espacio público que diluye lo político (...)". La segunda intencionalidad que queremos explicar, que nos plantea amplias posibilidades pero ante todo desafíos, es el propósito de constituir a los(as) maestros(as) como sujetos políticos.

La cátedra de pedagogía "Bogotá una gran escuela" se instala en este campo estratégico, desde donde ha construido miradas complejas de la ciudad y, por tanto, ha hecho aún más evidente que la ciudad no es una, la escuela tampoco y la formación para la ciudad menos. Bogotá ha sido vista como una ciudad múltiple, compleja, fragmentada; por tanto, la educación y la formación deben corresponder a ella.

Esta obra colectiva recoge el trabajo de muchos y muchas; recoge los escritos de los maestros y maestras que pasan por el relato individual vivencial y autobiográfico, por el escrito y el ensayo colectivo, por el trabajo de investigación y por la presentación de los resultados de proyectos pedagógicos o de propuestas e iniciativas. Los escritos ya son un fundamento, desde el lugar de sus prácticas pedagógicas, de niveles variables de problematización de la ciudad y de diálogo con los saberes de otras disciplinas que se caracterizan por tener acumulados teóricos de la ciudad.

Travesías y sentidos locales se constituye fundamentalmente en el testimonio de los(as) maestros(as) que participaron en el trabajo local de la Cátedra de pedagogía. "Bogotá una gran escuela", quienes de manera rigurosa y sistemática han encontrado en la ciudad un gran texto novedoso para ser leído pedagógicamente, porque en él han hallado los saberes de quienes la habitan, los saberes a los que niños, niñas y jóvenes deben acceder hoy.

Ponemos, entonces, a disposición de todos y todas ustedes, un texto de obligada consulta para aquellos que quieren acercarse a evidenciar, compartir y entender aquello que permanentemente afirmamos pero que poco comprendemos: la diversidad de la ciudad.

*Secretario de Educación del Distrito

Expedición pedagógica nacional*

En este libro estamos todos quienes pensamos y pusieron en marcha la *Expedición* en el suroccidente colombiano, quienes hicieron los viajes físicos, los anfitriones que nos recibieron en cada punto del camino, quienes escribieron algunos textos, quienes hoy hacen posible la publicación de este libro.

¿Cómo invitar a la lectura de un texto que nos permite viajar a través de la palabra de los maestros por tantas y tan diversas formas de hacer pedagogía en esta región del país? ¿Son tan diversos los sujetos que participan, tan emprendedores los contenidos y saberes que introducen, tan inusitadas las formas de hacer escuela, tan distintas sus configuraciones organizativas, relaciones de poder, tiempos y espacios?

Para hacer posible esta mirada, los equipos de maestras y maestros expedicionarios se han dispuesto

a reconocer la riqueza de sus prácticas, vinculándose a un proceso colectivo de producción de saber que, además de los viajes físicos y los encuentros, ha implicado la realización de registros (sonoros, audiovisuales), escritos, relatos, sistematizaciones, distintas composiciones de lo vivido, cartografías, todo un viaje de la imaginación y del pensamiento.

Este libro da cuenta de diferentes y creativas formas de hacer escuela. Pero no se trata solamente de ello. Lo importante aquí es la manera como, desde distintas aristas, cada una de ellas interroga y cuestiona las teorías con las cuales se ha pretendido leer la Escuela, esa Escuela con mayúscula y en singular, vista como entidad homogénea cuyos rasgos no se conectan ni tienen en cuenta la diversidad y las particularidades de un país como el nuestro.



*Se incluyen apuntes de la presentación del libro hecha por María del Pilar Unda.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

años

Una década desarrollando pensamiento pedagógico



Laboratorio de Pedagogía
de Bogotá



Centro de Memoria en Educación
y Pedagogía de Bogotá



Observatorio de Pedagogía
y Educación de Bogotá

El IDEP en sus 10 años ha apoyado, sistematizado, y socializado las innovaciones, investigaciones y experiencias pedagógicas de Bogotá a través de los proyectos: Laboratorio de Pedagogía de Bogotá, Observatorio de Educación y Pedagogía de Bogotá y Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá.

Bogotá sin indiferencia

24