

Pedagogía o gerencia: ¿Cómo es la cuestión?



El debilitamiento de la pedagogía en nuestro sistema escolar es el resultado de varios factores: en primer lugar, del predominio de un enfoque marcadamente administrativista y eficientista en la orientación de la política educativa; en segundo término, de la escasa formación pedagógica y didáctica que reciben los jóvenes maestros en las normales y las facultades de educación; y en tercer lugar, de la reducción de la pedagogía a un discurso ideológico débilmente articulado con las prácticas de los docentes y la realidad escolar, una suerte de pedagogía discursiva, de poca utilidad para el trabajo en la enseñanza, la formación y el aprendizaje escolar.

Lea nuestro tema central desde la página 3.

En este número

3 **El lugar de la gestión pedagógica en la escuela**
La gestión administrativa debe estar al servicio de la gestión pedagógica.

4 **La cédula de doña Felicidad**
Columna de Pablo Gentilli acerca del derecho a la educación.

6 **Investigar es nuestro oficio**
¿Cómo realiza el IDEP su labor investigativa?

11 **Tiza, lápiz y video**
Vida maestra de maestros, la serie televisiva que ilustra los cambios en la manera de hacer escuela.

18 **Un camino hacia la participación**
El Foro Educativo y los procesos que continúan en instituciones y localidades.

21 **Campo para un Gran Maestro**
Maestro rural gana el Premio Compartir al Maestro, versión 2005.





A partir de esta edición el magazín *Aula Urbana* hace parte de los proyectos conjuntos que desarrollan el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Secretaría de Educación de Bogotá. Para ello se hacen co-editores de esta publicación, que se consolida como el más importante canal institucional de las comunidades académicas y educativas de Bogotá.

Precisamente, iniciamos esta nueva etapa de *Aula* abordando como tema central uno de los programas estratégicos del plan sectorial *Bogotá, una Gran Escuela: la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza*.

La transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza

Una finalidad fundamental de la materialización del Plan Sectorial de Educación *Bogotá: una gran escuela* consiste en que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Esto significa que, en gran medida, el impacto de los programas y proyectos de la SED se expresa en promover, provocar y hacer sostenibles mayores y más cualificados aprendizajes que potencien un desarrollo humano más lleno de equidad y justicia social y más permeado de democracia y libertad en el contexto de una ciudad moderna, incluyente y sin indiferencia. La transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza es la estrategia que el mismo plan ha previsto para dar pasos en este sentido.

¿Qué contenido y horizonte político otorgar a esta estrategia?

Inicialmente recuperemos algunos elementos del Plan Sectorial que contribuyen a dar contenido y horizonte a esta estrategia:

Es necesario articular una perspectiva de derechos al concepto de transformación pedagógica. Evidentemente, uno de los efectos esperados de un proceso de transformación pedagógica es la incidencia positiva sobre la permanencia de los escolares en la institución educativa, no sólo por la calidad de la enseñanza, sino también por la estructuración de ambientes pertinentes de aprendizaje y de convivencia de carácter incluyente y democrático. Esta condición expresa un doble reconocimiento: de un lado, el derecho al conocimiento como

expresión de la dignidad humana, el cual se traduce en capacidad para comprender y actuar en la realidad, y de otro lado, el derecho a estar felices en la escuela, como estado de bienestar espiritual, físico y estético.

También es imprescindible articular una gestión democrática y transparente al proceso pedagógico. Así pues, es necesario dar reconocimiento a las prácticas, saberes y representaciones de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es asumir al otro como sujeto en el proceso educativo. Igualmente, es necesario democratizar el acceso a la información, profundizar la participación y la democratización de las instancias y mecanismos de gobierno escolar.

La transformación pedagógica implica el fortalecimiento del saber pedagógico de los y las docentes y de las identidades pedagógicas de las instituciones de enseñanza. Esto significa la expresión del saber pedagógico como capacidad crítica para explicar, interpretar y reorientar las prácticas educativas de las instituciones escolares, lo mismo que dar pasos hacia la estructuración de propuestas curriculares fundamentadas en las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes y no tanto de las ofertas de enseñanza que generalmente corresponden a la de los textos guías de las editoriales comerciales.

De manera específica, y en el marco de las características del actual Plan Sectorial de Educación, una fuente para dar sentido concreto a la transformación pedagógica es el programa Escuela-Ciudad-Escuela. No se trata sólo de romper las barreras de la escuela y penetrar los espacios del barrio, la localidad y la ciudad como posibilidades educativas y de otros aprendizajes, sino también de afectar los currículos.

Estas y otras posibilidades hacen que la escuela se flexibilice en sus ritos tradicionales experimente otras formas de organizar y presentar el saber, transforme los dispositivos de control, reasigne roles a los diversos actores educativos, se articule con las dinámicas socioculturales, políticas y económicas de sus entornos inmediatos, mediatos y lejanos, y se disponga no sólo a enseñar, sino también a aprender. ●





El lugar de la gestión pedagógica en la escuela

Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación de Bogotá

El punto de partida

Uno de los problemas centrales de la escuela colombiana hoy es la débil presencia de la pedagogía en nuestros colegios y en la educación en general.

El debilitamiento de la pedagogía en nuestro sistema escolar es el resultado de varios factores: en primer lugar, del predominio de un enfoque marcadamente administrativista y eficientista en la orientación de la política educativa; en segundo término, de la escasa formación pedagógica y didáctica que reciben los jóvenes maestros en las normales y las facultades de educación; y en tercer lugar, de la reducción de la pedagogía a un discurso ideológico débilmente articulado con las prácticas de los docentes y la realidad escolar, una suerte de pedagogía discursiva, de poca utilidad para el trabajo en la enseñanza, la formación y el aprendizaje escolar.

de los nuevos parámetros nacionales para la organización de grupos, la asignación de docentes, docentes directivos y funcionarios administrativos por institución educativa; la organización de la nueva jornada laboral del personal docente; la puesta en marcha de los nuevos sistemas de información, evaluación y control. Todas estas reformas modificaron el papel y las funciones de las autoridades educativas, antes esencialmente pedagógicas.

La nueva propuesta

Para realizar el propósito de ofrecer más y mejor educación a niños, niñas y jóvenes, objetivo fundamental de nuestra política educativa y nuestro Plan Sectorial de Educación, es esencial transformar pedagógicamente la escuela y la enseñanza, y por ende, rescatar la pedagogía como la disci-

La gestión pedagógica requiere reflexión, participación, acción colectiva, planeación, evaluación y seguimiento. La labor pedagógica no puede ser pensada como un acto meramente individual de cada maestro, o como un proceso técnico cuyas decisiones dependen de la experticia de un equipo de gerencia que puede decidir sin consultar y sin negociar; por el contrario, exige una acción colectiva e institucional para que tenga éxito.

La urgencia de racionalizar administrativa y financieramente el servicio educativo redujo a cuestiones puramente técnicas o de procedimiento los asuntos relacionados con los contenidos y métodos de enseñanza, el currículo, la convivencia escolar, las innovaciones pedagógicas, los proyectos educativos institucionales. En cambio, se tornaron prioritarios aspectos como la reorganización institucional de los establecimientos educativos (integración de varias escuelas y colegios en una sola institución); la implantación

plina y el saber del maestro y la enseñanza, disciplina que le da identidad profesional a los educadores y los afirma frente a las demás profesiones.

Cuando se habla de gestión en educación, ésta suele asociarse con la gestión administrativa, desconociendo que para el desarrollo de la tarea educativa se requiere de una gestión pedagógica, esencial para el cumplimiento de la misión educativa que tienen los colegios.

Sigue en la página 12.





El lugar de la gestión...

Viene de la página 3.

Con el concepto de gestión pedagógica queremos llamar la atención sobre los asuntos pedagógicos del colegio, vale decir, todos aquellos factores que tienen que ver con la enseñanza, la formación y el aprendizaje escolar. La gestión pedagógica es por esencia del dominio de los docentes y directivos docentes, de los Cadel y de las unidades académicas de la Secretaría.

El proceso pedagógico es el que organiza la enseñanza, y la enseñanza es una tarea para la cual se requiere un profesional que domine el conocimiento necesario para ejercer esta tarea.

Asuntos como la elaboración de los PEI, el currículo, la evaluación, los métodos de enseñanza, los proyectos de innovación, el acceso y la permanencia en el sistema educativo, la retención escolar, las relaciones de la escuela con el conocimiento, la calidad y la pertinencia de la educación y la enseñanza, son en esencia, problemas propios de la pedagogía, y por lo tanto, asuntos del colegio y de los maestros. Todos estos asuntos son los que le dan sentido a la existencia de los colegios, son su razón de ser y su única justificación.

La gestión pedagógica no excluye la gestión administrativa, por el contrario, la exige; pero ésta debe estar al servicio de aquélla.

La gestión pedagógica requiere reflexión, participación, acción colectiva, planeación, evaluación y seguimiento. La labor pedagógica no puede ser pensada como un acto meramente individual de cada maestro, o como un proceso técnico cuyas decisiones dependen de la experticia de un equipo de gerencia que puede decidir sin consultar y sin negociar; por el contrario, exige una acción colectiva e institucional para que tenga éxito.

De allí que nuestro Plan Sectorial *Bogotá: una Gran Escuela*, contemple un programa que hemos denominado *Transformación Pedagógica de la Escuela y la Enseñanza*, para significar el propósito de transformar y cambiar todos los asuntos relacionados con

la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y la formación, los medios educativos, las aplicaciones pedagógicas de las tecnologías de la informática y la comunicación, la formación docente, la utilización de la red de bibliotecas públicas, temas todos de incuestionable contenido pedagógico.

En la actualidad, un desafío de la gestión pedagógica es procurar el acceso y la permanencia de los niños, las niñas y los jóvenes en la institu-

ción educativa, con el fin de que culminen con éxito todo el ciclo escolar. Pero, para garantizar este empeño, se requiere de ambientes de enseñanza y aprendizaje que susciten el interés y la pasión de nuestros niños y jóvenes por el conocimiento. La deserción escolar no acontece sólo por motivos de pobreza extrema; también los ambientes escolares, los métodos y la pertinencia de lo que se enseña y se realiza en los colegios inciden en el abandono de las aulas por cientos de estudiantes.

La política de cobertura educativa no puede limitarse a garantizar los cupos necesarios para el ingreso de la población en edad escolar al estudio, debe asegurar, como lo manda la Constitución Política, las condiciones de acceso y permanencia. Dentro de éstas son fundamentales la existencia en los colegios de ambientes pedagógicos que permitan vivir a plenitud la infancia y la adolescencia, ambientes que propicien el respeto, la confianza, la libertad, el libre desarrollo de la personalidad, la tolerancia, la democracia, el derecho a expresarse y a ser escuchado, en fin, la vigencia y práctica de los derechos humanos.

La permanencia de nuestros niños y nuestras niñas en el colegio es ante todo una tarea pedagógica; lo administrativo simplemente facilita los recursos y los medios materiales para su realización.

Nuestro programa *Escuela-Ciudad-Escuela* apunta al ofrecimiento de nuevos y mejores ambientes de enseñanza y a renovar los métodos pedagógicos. Al convertir la ciudad en una gran fuente de aprendizaje y de conocimientos, queremos ofrecer un escenario para la transformación de las prácticas pedagógicas, innovar las formas de acercamiento al conocimiento, aprovechar los modernos desarrollos de la comunicación y la informática y ponerlos al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. De igual manera, queremos que el tiempo libre se convierta en tiempo para el enriquecimiento espiritual y cultural de los niños, las niñas y los jóvenes, para adelantar acciones que complementen la formación que reciben en la escuela, así como la atención de las necesidades de educación para el trabajo, lo cual se ha convertido en un clamor de estudiantes, padres y madres de familia y comunidades.

El papel del maestro

Parte esencial de la recuperación de la pedagogía en las políticas educativas es el reconocimiento de los maestros y las maestras en sus múltiples dimensiones:

En primer lugar, como profesionales de la educación y de la enseñanza, dotados de un saber y una experiencia que les son propias. El reconocimiento profesional de ellos por



El proceso pedagógico es el que organiza la enseñanza, y la enseñanza es una tarea para la cual se requiere un profesional que domine el conocimiento necesario para ejercer esta tarea.



el Estado y la sociedad supone de parte de los educadores una responsabilidad social y ética en el desempeño de su profesión.

Si se reconoce su condición profesional, es decir, sus conocimientos y aptitudes para el ejercicio de enseñar y educar, no se le puede tratar ni dirigir mediante órdenes e imposiciones. Ésta ha sido la fuente de no pocos conflictos entre la administración y los docentes, que han provocado grave daño a las políticas educativas y, por supuesto, a la educación.

Los colegios son casas del saber antes que cualquier otra cosa, y los maestros son los sujetos de ese saber, de manera que es responsabilidad de ellos orientar los destinos de esa casa; es en su seno donde se ha constituido históricamente el saber que les es propio, la pedagogía. Este saber no es puro, por supuesto, se ha constituido en una negociación permanente con otros, pero tiene ya su acumulado, su estatus teórico, sus categorías y referentes conceptuales, suficientes para dar al maestro una identidad y una autoridad frente a otras profesiones y otras instituciones.

Por ser la escuela una casa del saber, los mayores aportes los tiene que negociar la pedagogía con las disciplinas sociales y humanas. Las explicaciones que diferentes ciencias han dado sobre la cultura, sobre la condición humana, sobre el lenguaje, sobre el sujeto y la sociedad, son las más indicadas para entender y organizar la vida de una institución como la escuela.

Los discursos sobre la eficiencia –si se leen desde la economía– nos llevan necesariamente a una racionalidad de costo beneficio, y esto no siempre opera en el mundo de las relaciones humanas, de la intersubjetividad. La pedagogía ya ha incursionado bastante en los estudios culturales y ha hecho apropiaciones muy valiosas que nos dan pistas para estructurar un modelo de gestión diferente al de otras entidades cuyo interés y cuyas relaciones están determinadas por el dinero. Este tipo de instituciones necesariamente tienen que funcionar sobre el control del tiempo, los movimientos y los procesos, tienen que planificar todas sus acciones de modo que sean predecibles, y deben actuar para controlar a aquellos que no obedezcan a los cálculos de la gestión planificada. Es allí donde el concepto de gerencia tiene sentido y es pertinente.

En la escuela, en cambio, existen otros procesos que escapan a este tipo de planes. El encuentro, el diálogo y la discusión tienen unas reglas propias en las que caben lo impredecible y la creatividad. Un rector, por esta razón, no es precisamente un gerente. Un rector es aquel que se ocupa, desde los principios de la pedagogía, de garantizar que

la formación de los estudiantes se efectúe en las mejores condiciones. Es quien dialoga, propicia el encuentro y la discusión creativa. Por eso, no puede dejar de ser un maestro, ni puede perder el norte de la pedagogía.

El maestro también debe ser reconocido como un sujeto de política, que está en condiciones de aportar al análisis, formulación y aplicación de las políticas públicas educativas. Su participación es de gran importancia; pero no una participación formal ni ritualista, sino una participación para incidir, como la ha definido nuestro alcalde Luis Eduardo Garzón.

Con este fin hemos adoptado en nuestro plan sectorial la política del buen trato y reconocimiento, para superar los problemas heredados de un modelo de gestión que en aras de la racionalidad y la eficiencia provocó un clima de malestar entre los docentes.

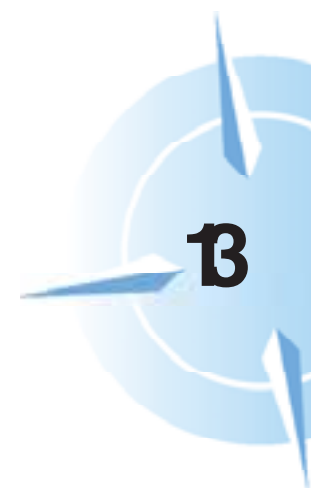
Al destacar la importancia del maestro no estamos diciendo que éste sea el único sujeto a tener en cuenta, o que él sea el sujeto principal de la educación. Con claridad hemos señalado que el maestro es el sujeto de la enseñanza, pero que los sujetos de la educación, los que dan sentido a la acción educativa, son los niños, las niñas y los jóvenes.

El verdadero desafío


La educación colombiana y en particular los colegios de nuestra ciudad, deben dirigir sus esfuerzos hacia una acción pedagógica que rescate las didácticas, que promueva innovaciones en los métodos de enseñanza, que estimule una participación más activa de los estudiantes y canalice sus mejores aptitudes hacia el conocimiento. De igual manera, las modernas tecnologías de la comunicación y la información, hoy del dominio de niños, niñas y jóvenes, deben ser utilizadas y enriquecidas en función de la enseñanza y el conocimiento.

La llamada revolución del conocimiento y los medios tecnológicos enriquecen y, a la vez, retan a la escuela. La escuela es y seguirá siendo una institución necesaria y vigente para la sociedad, a condición de que se abra a los tiempos de hoy y se transforme a sí misma; es decir, que transforme sus tiempos, sus espacios, sus aulas, las relaciones entre maestros y alumnos con el conocimiento y la tecnología. Esta transformación de la escuela de hoy sólo será posible con el concurso de la pedagogía, de allí nuestra apuesta por ella como elemento esencial de la política que estamos impulsando en nuestra ciudad. ●

Las explicaciones que diferentes ciencias han dado sobre la cultura, sobre la condición humana, sobre el lenguaje, sobre el sujeto y la sociedad, son las más indicadas para entender y organizar la vida de una institución como la escuela.





 **Pablo Gentili**
Observatorio Latinoamericano
de Políticas Públicas



Cuando discutimos acerca del derecho a la educación enfrentamos un primer dilema, o si se prefiere, una primera paradoja, una cierta esquizofrenia discursiva. Difícilmente se encuentra hoy en nuestros países una persona que se manifieste contraria a este derecho; pero al mismo tiempo, difícilmente hallamos indicios verdaderamente sólidos que permitan demostrar que a lo largo de los últimos años el derecho efectivo a la educación se ha consolidado. Parecería existir una escisión entre la capacidad que la idea del derecho a la educación ha tenido, para transformarse en un gran consenso nacional, y la incapacidad que han tenido nuestros países para transformar en América Latina el derecho a la educación en una realidad efectiva para todos.

La educación como derecho

La cédula de doña Felicidad

En rigor, esa esquizofrenia no existe y tampoco, esa paradoja es de hecho, valga la redundancia, tan paradójica, lo que ocurre es que no hay necesariamente un consenso tan definido y estructurado, tan consolidado en nuestros países acerca de lo que quiere decir el derecho a la educación y cómo debe construirse, y es por ello que existe cierta pasteurización alrededor de la idea del derecho a la educación.

Para diferenciar esta propuesta de otras que también sustentan el derecho a la educación, contaré una historia emblemática que me ocurrió; es la síntesis de algunas de las cuestiones que quiero expresar.

Hace algunos meses participé de la entrega de diplomas en un curso de alfabetización de primer ciclo, de lo que sería la enseñanza fundamental en Brasil. El Laboratorio de Políticas Públicas –institución para la que trabajo–, había participado en un proceso de formación de alfabetizadores y alfabetizadoras en el estado de Piauí, uno de los más pobres de Brasil, ubicado en el sector nordestino brasileño, una de las regiones más pobres y más injustas del mundo.

El acto se realizaba en un lugar muy humilde, naturalmente; pero engalanado con la pompa de los grandes actos de entrega de diplomas, como vemos en las películas norteamericanas. Estaba la mesa, con un mantel rojo y los diplomas enrollados y atados con una cinta con los colores de la bandera brasileña; las personas, aunque no tenían toga, iban vestidos como para un casamiento; todo estaba preparado para la gran fiesta. La gran mayoría eran adultos con más de 50 años de edad; y algunas mujeres, especialmente, se veían mayores de 70 años.

Y en ese momento, políticamente y personalmente tan importante para esa comunidad, llamó mi atención una caja de cartón que había al lado de los diplomas. Indagué acerca de la caja, porque evidentemente era algo que se iba a entregar, y pensé que sería algún premio o regalo. Me respondieron que ahí estaban los documentos de identidad de muchas de estas personas que recibirían sus diplomas.

¿Por qué? –pregunté–. ¿Es que no tienen documento de identidad? –En Brasil, cerca de 30 millones de 167 millones de habitantes nunca tuvieron y no tienen hoy documento de identidad–.

Me respondieron: “Algunos sí tienen, sólo que refrendados con la huella digital, y ahora les estamos entregando la cédula de identidad firmada, por primera vez, por ellos”.

La fiesta fue muy emotiva, con un muy humilde cóctel. La gente festejaba con sus familiares y la charla era general. Al momento, se unió al grupo una viejita, mujer de más de 70 años; se presentó, y su nombre nos llamó poderosamente la atención: doña Felicidad. Llamarle Felicidad en una de las regiones más injustas del mundo puede parecer un verdadero contrasentido; sin embargo, esa vez doña Felicidad estaba haciendo homenaje a su nombre, estaba radiante de alegría, y lo que me llamó la atención es que doña Felicidad hacía muchos gestos, pero no mostraba el diploma, mostraba la cédula de identidad todo el tiempo, y decía: “No saben lo importante que es tener esto”; pero no lo decía por el diploma sino por la cédula.

Dijo también algo que nos impactó: “No saben cómo se siente una persona que tiene la cédula de identidad firmada con el pulgar. Yo, que no sabía muy bien qué decir –y como buen argentino, tengo la costumbre de hablar en el momento que todo mundo calla–, pregunté: “Y, ¿cómo se sentía, doña Felicidad, por tener su cédula firmada con el pulgar? Nos miró y dijo: “Humillada, me sentía profundamente humillada”.

Creo que cualquier discusión acerca del derecho a la educación debe al menos considerar lo que Doña Felicidad dice a partir de su experiencia de vida; que seguramente, resume mucho mejor que cualquier teoría el sentido que tiene o debe tener la educación en una sociedad genuinamente democrática. ●





Bibliotecas Públicas de BiblioRed: **Una estrategia para mejorar la calidad de la educación**

 BiblioRed. Área Cultural y de Comunicaciones

La Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, por medio de la Red Capital de Bibliotecas Públicas, BiblioRed, ponen a disposición de docentes y alumnos, así como de la comunidad educativa en general, recursos que permitan el acceso a la información, el conocimiento y la tecnología. Mediante los diferentes servicios y programas que ofrecen las Bibliotecas Públicas, se busca fortalecer en la ciudad el desarrollo de espacios de aprendizaje, donde la educación se convierta en asunto de todos.

BiblioRed es un sistema de conocimiento integrado por tres bibliotecas mayores localizadas en puntos estratégicos de la ciudad, seis bibliotecas locales y once bibliotecas descentralizadas o de barrio. Cada biblioteca constituye un importante centro de investigación y aprendizaje, dispuesto para recibir a los maestros de la ciudad y para apoyar sus diferentes actividades académicas.

Durante la época de vacaciones se realizan diferentes actividades en el programa Biblovacaciones, a las que los maestros, sus familias y el alumnado podrán asistir gratuitamente. Revise nuestra programación en www.bibliored.org.co.

Cultura en Derechos Humanos

Con objetivos como la educación en el respeto a la dignidad humana y el pluralismo cultural, ideológico, político y religioso, el Concejo Distrital creó la Cátedra de Derechos Humanos para favorecer la construcción y fortalecimiento de la cultura de DD. HH. desde la escuela.

La Cátedra se basa en la creación de redes de educadores y educadoras en derechos humanos, que tienen su centro de gobierno en cada uno de sus nodos; por tanto, no se articulan por medio de poderes coactivos de concepción vertical, sino gracias al reconocimiento de una necesidad compartida.

Son varias las actividades que cumple esta Cátedra en la que se forma a más de 200 maestros. Entre ellas se destacan la donación de una biblioteca básica sobre DD. HH.; acompañamiento a los colegios de 11 localidades y creación del diplomado "Gestión del conflicto escolar", al que asisten 50 docentes de distintas localidades del Distrito Capital; además de la organización de un ciclo de cine que se proyecta desde el 4 de junio en el Auditorio Jorge E. Molina de la Universidad Central.

La idea es que los maestros y las maestras del diplomado, los participantes en el ciclo de cine y quienes por su cuenta han hecho estudios sobre democracia y derechos humanos se enreden en este cuento, para lograr un diálogo más fluido sobre este tema de vital importancia para la creación de un clima de convivencia nacional.



Las bibliotecas El Tintal (arriba), y Virgilio Barco fortalecen el sistema educativo de la Capital.



Juventud en movimiento

Desde 2001, el Distrito Capital cuenta con una política pública en favor de la juventud, que cumple una acción estructurada y multidisciplinaria en la que confluyen distintos organismos distritales.

El proceso inició con una serie de talleres en los que participaron centenares de jóvenes, para establecer los interrogantes que éstos tienen frente a temas como educación, salud y trabajo. Las inquietudes fueron consignadas en un documento fechado en 2003, que establece la política pública para la juventud; directrices que retomó la actual administración y que reglamentó en el Acuerdo 159 de 2005.

Ferias en movimiento

Uno de sus valiosos frutos ha sido la creación de las ferias de Jóvenes en Movimiento. La primera de estas actividades se efectuó en mayo de este año en el parque Simón Bolívar, mientras que la segunda tuvo lugar en el Parque El Tunal, el 27 de septiembre pasado.

En las carpas instaladas por cada entidad se concentraron los jóvenes interesados en compartir sus propuestas, mientras las bandas de música animaban el ambiente, donde variadas actividades lúdicas, como la creación de *graffitis* y los *corrillos* de cuenteros formaban un escenario dinámico y colorido. La estrategia a mediano plazo contempla la realización de tres ferias por año.

El plan de política para la juventud incluye también proyectos de la SED como el Programa de Becas para acceso a la educación superior, un programa para colegios técnicos articulado con el SENA, un proceso de formación política relacionado con la democratización de la vida escolar y un teatro-foro que sirve de escenario para que los jóvenes ventilen sus problemáticas por medio de representaciones teatrales.





Investigar, entendido como el ejercicio riguroso que pretende construir, explicar o comprender los fenómenos, ha sido el oficio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, durante sus 10 años de existencia. Un oficio que se circunscribe a los campos de la educación y la pedagogía, y se desarrolla en un territorio particular, la ciudad de Bogotá.

La investigación es un oficio que el IDEP comparte con otras entidades e instituciones de la ciudad y del país como Colciencias, universidades y centros de estudios y de investigación. Pero, ¿qué hace el IDEP que no hacen las otras entidades?

La respuesta se puede intentar a través de dos preguntas adicionales: ¿para qué investiga? y, ¿cómo investiga?

¿Para qué investiga el IDEP?

El IDEP fue creado para dirigir, coordinar y ejecutar programas de investigación, tanto básica como aplicada, con énfasis en los ámbitos socioeducativo y pedagógico en la ciudad. Así reza el objetivo primero del acuerdo No. 26 del año 1994; los objetivos siguientes aterrizan la intencionalidad del ejercicio investigativo que ha promovido y desarrollado el IDEP, en por lo menos, tres ámbitos:

- Como un componente fundamental en la formación de docentes;
- como un escenario privilegiado para articulación entre las políticas educativas y las prácticas y experiencias pedagógicas de los(as) maestros(as); y
- como un ejercicio de producción de conocimiento pedagógico y en educación.

Quienes concibieron y formularon los planteamientos básicos del IDEP en los años 90's, estaban convencidos, como lo estamos hoy —una década después—, que al priorizar la investigación en educación y pedagogía sobre otros campos y objetos posibles y necesarios de ser investigados en la ciudad, se hacía y se ha hecho una apuesta profunda, pertinente y de largo plazo por la ampliación de la democracia y por el ejercicio de la ciudadanía.

Apostar a la formación de un capital social y humano, de ciudadanos(as) en formación, es, fundamentalmente, una intención política de inclusión social y cultural a sectores de la ciudad que tradicionalmente fueron marginados de dicho capital. Por tanto, la apuesta consiste no sólo en atender un déficit de formación social e intelectual, sino de potenciar las capacidades de una sociedad o de un mundo urbano como el de Bogotá.

El efecto atómico

La investigación en educación y en pedagogía que hace el IDEP, entonces, trata de ampliar los grupos de expertos, de inte-

lectuales y de maestros(as) que contribuyen al potencial académico y transformador que encierra el sector educativo de la ciudad.

Un(a) maestro(a) que investiga, que indaga, que produce preguntas sobre su práctica pedagógica y que desarrolla alternativas que permiten que los(as) estudiantes aprendan más y mejor, tiene el efecto de una partícula atómica que se expande de manera exponencial en el espacio y en el tiempo. Podríamos decir que por cada maestro(a) bien formado y continuamente interpelado, aproximadamente 40 estudiantes por año pueden ser beneficiados. Lo que significa que en 30 años, que es el promedio del tiempo laboral de un(a) maestro(a), aproximadamente 1.200 estudiantes pueden ser mejores y más felices ciudadanos(as).

La investigación en educación y en pedagogía que hace el IDEP, también trata de construir los puentes necesarios entre los grupos y entidades que tienen propósitos educativos comunes, pero se ocupan de diferentes quehaceres; así, establecemos diversos tipos de vínculos entre los sectores universitario, académico y de maestros(as); también articulamos a decisores de políticas educativas con las comunidades que las investigan y hacen propuestas; extendemos lazos con otras ciudades, similares a Bogotá —tanto en América Latina como en Europa— y proponemos y adelantamos programas pedagógicos de las entidades del Distrito enfocados a la formación ciudadana.

Por tanto, hemos ampliado, debilitado o roto las fronteras tradicionales de la educación, de la pedagogía y de la escuela. Los bogotanos hoy comprendemos que la calle, la plaza y el parque también son escenarios educativos; que hablar de responsabilidad en la educación es común a otros sectores de la ciudad como salud, bienestar social, deportes, turismo y recreación; que el tendero, el policía, la vendedora, el alcalde y el reciclador pueden ser educadores; que el Jardín Botánico, Maloka y la Orquesta Filarmónica también pueden ser aulas, laboratorios reales para los aprendizajes de los niños y niñas de la ciudad.

La investigación en educación y en pedagogía que hace el IDEP contribuye a la resignificación social y cultural de los(as) maestros(as), no sólo como profesional que hace bien su oficio, haciendo de su práctica pedagógica el objeto de su reflexión y acción cotidiana; sino también, como el profesional que desarrolla una autonomía discursiva y práctica, liberando su conocimiento de ataduras y dependencias academicistas, jurídicas y/o tecnocráticas.

El ejercicio de la autonomía ha posibilitado a los(as) maestros(as) “[...] abrir horizontes, generar intereses, disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar, pero



Investigar es nuestro oficio



Mireya González Lara,
directora (E), IDEP

Ruth Amanda Cortés Salcedo,
subdirectora académica (E), IDEP

ante todo, de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues sólo cuando esos postulados se convierten en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación¹.

Por último, la investigación en educación y en pedagogía que hace el IDEP fortalece el sentido público de la educación de la ciudad, en tanto éste se constituye algunas veces en el campo, otras en el objeto, a veces en el sujeto y siempre en el fin del ejercicio investigativo. El IDEP, además de producir conocimiento pedagógico, avanza en garantizar la democratización de esa producción y, por supuesto, del beneficio de la misma.

¿Cómo investiga el IDEP?

Durante la mayor parte de su historia —es decir, entre 1996 y 2003—, el Instituto centró su oficio en la promoción de la investigación por medio de esquemas de financiación total o parcial a proyectos de investigación, y a proyectos de innovación educativa y pedagógica. En términos generales, podría afirmarse que este esquema obedeció a algunos principios básicos comunes, como fueron:

1. *La pertinencia y oportunidad de la investigación*, definida por el IDEP por medio de un ejercicio de documentación con el cual se identificaban temáticas, problemáticas y perspectivas de la investigación, en la mayoría de los casos, a partir de los requerimientos de la política pública educativa, de los movimientos de la investigación en Bogotá, y en otras ocasiones, del desarrollo propio de los ejercicios de iniciativa del Instituto.

¹ IDEP. Políticas Institucionales. Bogotá, 1996.



2. *La apertura a los diferentes enfoques investigativos*, reconocidos a través de las reglas de juego establecidas por el IDEP para la promoción de la investigación. Allí se explicitaban los propósitos, alcances y aportes de la investigación, como también las perspectivas y expectativas de orden teórico y metodológico.

Quienes concibieron y formularon los planteamientos básicos del IDEP en los años 90's, estaban convencidos, como lo estamos hoy —una década después—, que al priorizar la investigación en educación y pedagogía sobre otros campos y objetos posibles y necesarios de ser investigados en la ciudad, se hacía y se ha hecho una apuesta profunda, pertinente y de largo plazo por la ampliación de la democracia y por el ejercicio de la ciudadanía.

3. *La autorregulación de la comunidad académica*, a través de su participación en los diferentes procesos del IDEP comprometidos en la promoción y apoyo de la investigación en educación y pedagogía: proponiendo investigaciones, accediendo a financiación, realizando evaluaciones, participando como asesores a investigadores

novatos, siendo lectores críticos de los informes de investigación, asistiendo y participando en las socializaciones y, en general, en los espacios de intercambio académico.

A partir del primer semestre de 2004, el IDEP avanzó hacia la formulación de tres grandes proyectos, dando un paso importante en el desarrollo de su misión: no sólo financiar, sino también producir conocimiento pedagógico para Bogotá. Las fortalezas que permiten este avance, entre otras, son las siguientes:

1. Reconocimiento de la importancia de la investigación en educación y pedagogía en la ciudad, manteniendo la autonomía del IDEP.
2. Redefinición de las competencias y las relaciones con otros centros de investigación y universidades de la ciudad, así como con la Secretaría de Educación de Bogotá.
3. Experiencia institucional del IDEP en la gestión de la investigación: procesos y procedimientos administrativos, jurídicos y técnicos claros y eficientes.
4. Acumulado de 250 investigaciones y 100 publicaciones realizadas por maestros(as) y la comunidad académica en general.
5. Experiencia en gestión de proyectos de las instituciones educativas que han participado en los proyectos de investigación financiados por el IDEP.

Por ello, el Instituto continúa con su tarea de producir conocimiento pedagógico y fortalecer la educación pública a través de tres proyectos misionales, cada uno de los cuales propone formas particulares de gestionar y hacer investigación en el campo de la educación y la pedagogía: el Observatorio de Educación y Pedagogía, el Centro de Memoria en Educación y Pedagogía y el Laboratorio de Pedagogía. ●





Cuando el Observatorio hace visibles las experiencias pedagógicas que suceden en la ciudad, está ampliando la mirada de lo que generalmente se hace observable en materia educativa y pedagógica en Bogotá. Es decir, el concepto de experiencia pedagógica debilita las fronteras que la investigación y la innovación han construido a la hora de reportar la riqueza pedagógica de la escuela y de la ciudad. Por tanto, el observatorio se orienta por un principio de inclusión, es decir, la visibilización para el reconocimiento de la singularidad.

Para el IDEP, el ejercicio de observar no se funda en aspiraciones falsas de objetividad, y, por tanto, de control. Asumimos la observación en educación y pedagogía como ejercicio interactivo, donde a la vez somos el sujeto que observa y somos el objeto observado.

Para el Observatorio, el concepto de *territorio* cobra nuevos significados que van más allá del espacio físico y nos confronta con un espacio construido cultural e históricamente por relaciones sociales que evidencian la emergencia de identidades, pertenencias, vínculos y ejercicios de poder, tanto de dominación como de resistencia en el espacio-tiempo.

Por ello, el Observatorio no selecciona ni privilegia un saber pedagógico, un ejercicio de indagación educativo, o una puesta en escena o una manera de asumir un aspecto de la política pública educativa en par-

titular. Por el contrario, expande la mirada y adopta o construye mecanismos y estrategias investigativas que reconozcan la diversidad pedagógica y educativa del sector.

El Observatorio hace investigación cualitativa, documental y etnográfica, que arroja datos y cifras que nos interesan en la medida en que se articulan con posibles explicaciones y comprensiones del fenómeno educativo en la ciudad. Hace investigación comparada con otros territorios y tiempos, que nos permitan vernos a través de otros y otras; y su campo de acción es la ciudad.

La cartografía social: etnografía radical

La cartografía social retoma el lugar privilegiado de la cotidianidad y las percepciones de los sujetos a la hora de interpretar su situación en el mundo, reconociendo en quienes lo habitan un saber que está constituido por su experiencia, y ella configura el territorio habitado. El territorio se verbaliza, se comunica y la retórica tiene "piso", lo que permite identificar actores y escenarios, relaciones y tensiones en espacios particulares.

Este ejercicio de investigación le permite al Observatorio visibilizar a través de la construcción de mapas, las fracturas o recomposiciones del territorio; las concentraciones y dispersiones en movimiento de los fenómenos educativos que pretende observar. En este sentido, los mapas son narrativas de las relaciones y tensiones de quienes habitan y constituyen, desde la vivencia y la conciencia; el territorio se construye no sólo con la

visión de grupos hegemónicos sino también de grupos históricamente excluidos.

La perspectiva analítica de la cartografía social es interpretativa, pues más allá de tener como objetivo "localizar visualmente los acontecimientos en espacios bidimensionales", busca la comprensión que se pretenda de niveles textuales que aparecen en las narraciones de quienes participan en el ejercicio de la observación. Es por tanto, un ejercicio comunicativo, una práctica relacional en la que se comparten saberes y concepciones para negociar significados sobre el territorio y construir una imagen colectiva del mismo.

La investigación comparada: una manera de construir identidad

Mark Bloch afirmaba que el comparar, en el campo de lo social, es "elegir en varios medios sociales diferentes, dos o varios fenómenos que parecen, a primera vista, presentar entre sí analogías, describir curvas de evolución, constatar semejanzas y diferencias y, en la medida de lo posible, explicar los unos por los otros".

En duda, el IDEP reconoce en este enfoque una potencialidad, en la medida en que referencia la experiencia de la ciudad con la de otros lugares geográficos, discursivos y prácticos. La posibilidad de compararnos obliga a profundizar en nuestras comprensiones sobre aspectos constitutivos de nuestras formas de ser, de sentir y de actuar; ampliar nuestras explicaciones sobre las condiciones y circunstancias que rodean los desarrollos propios en materia de educación y pedagogía.

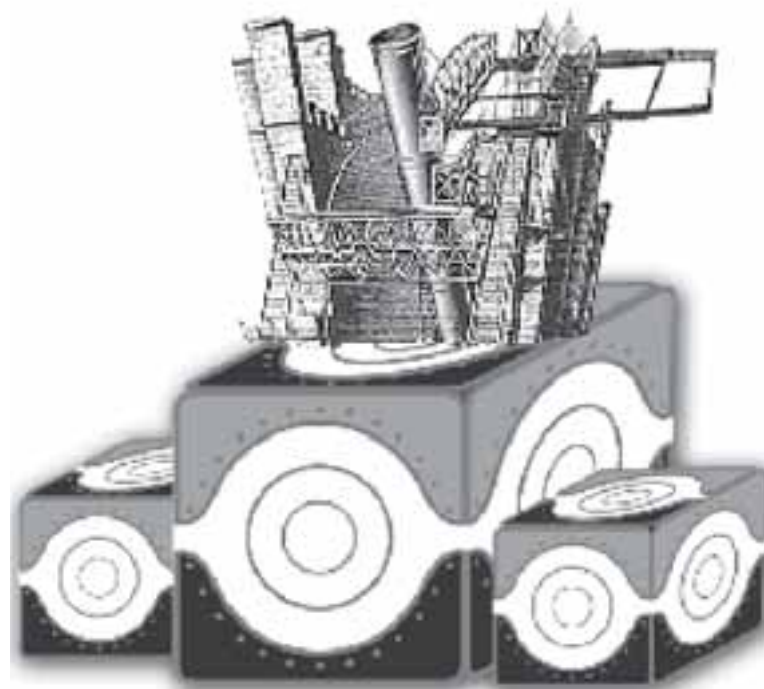
Pero compararnos significa también, construir campos de significado y de sentido compartidos, que posibiliten conversaciones y debates constructivos y propositivos. Ello implica, por tanto, un descentramiento para comprender otras culturas, otros lugares y otras formas de constitución. Pero eso "otro", es lo que da lugar a lo que somos.

Recuperación colectiva de la Historia

Es definida por Lola Cendales y Alfonso Torres "como una modalidad de producción de conocimientos que busca reconstruir la historia/memoria de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no) involucrando activamente a sus protagonistas". Además de enriquecer el saber social sobre el pasado común, la reconstrucción colectiva de la historia busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva. En fin, se pretende empoderar los colectivos al fortalecer su memoria individual, colectiva e histórica, y por tanto, su sentido de pertenencia y sus lazos sociales. ●

¿Cómo investiga el Observatorio de Pedagogía?

8





¿Cómo investiga el Laboratorio de Pedagogía?

El proceso de acompañamiento que realiza el Laboratorio indaga sobre los orígenes de la experiencia y las maneras como se desarrolla, en la perspectiva de que sus actores resignifiquen su relación con la experiencia, amplíen su conocimiento sobre la misma, y que ésta sea susceptible de ser leída por otros y divulgada en otros escenarios educativos. Desde estos referentes el Laboratorio explora por ahora una forma de hacer investigación.

La sistematización de experiencias

Se entiende la sistematización como un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social.

La sistematización permite realizar una confrontación entre experiencias diferentes, basada en el intercambio de aprendizajes desde tres dimensiones:

- a. Dimensión del empoderamiento desde lo ético y político que dota de mayores referentes para interpretar los procesos y ejercer protagonismo social.
- b. Dimensión histórica: la recuperación de experiencias da visibilidad social e histórica ante otros actores.
- c. Dimensión de la episteme: producción de conocimientos que dialogan con otros campos del conocimiento y disciplinas de la cultura occidental.

El proceso de sistematización en el Laboratorio implica acciones consecutivas de:

1. Monitoreo: Las experiencias pedagógicas, en diálogo con agentes externos, deben autorreconocerse para construir su identidad pedagógica. Para ello, desde la autonomía conceptual y práctica de la experiencia, se establecen sistemas de retroalimentación que permitan mejorar la calidad educativa del sistema escolar y la responsabilidad social.
2. Sistematización: En el proceso de autorregulación las experiencias deben dar cuenta de sí, de su historicidad, organicidad y proyección. La sistematización se constituye en una acción de explicitación social por medio de diferentes medios simbólicos o textuales, que origina dinámicas de valoración y transformación.

3. Planificación: Las experiencias se deben preguntar por su permanencia en el tiempo y por las condiciones intelectuales, sociales, organizativas y administrativas que favorecen su desarrollo y calidad educativa. Los planes de desarrollo, los sistemas de organización y sus esquemas de funcionamiento financiero se valoran en términos de su viabilidad y sostenibilidad.

La finalidad de la sistematización para el IDEP está en entender la lógica de las relaciones y contradicciones de la experiencia, reconocer sus saberes, enseñanzas, compartirlas y contrastarlas, lo que no significa comparar las experiencias para ver cuál es mejor, sino compartir críticamente aquellos resultados que surgen de la interpretación de los procesos, enfatizando en que lo distinto aporta tanto o más que lo semejante.

Cuando el Laboratorio de Pedagogía del IDEP se propone caracterizar, acompañar y sistematizar las experiencias pedagógicas, éstas se constituyen en el objeto de la investigación que se adelanta en este ámbito.

La experiencia pedagógica se caracteriza por ser un suceso ubicado en el tiempo y en el espacio, es decir, en un territorio, en relación con otros acontecimientos que prueban su razón de ser, no por la explicación conceptual *a priori* que se haga sobre ella, sino por el conjunto de relaciones que se establecen con otros acontecimientos o experiencias.

La experiencia pedagógica situada en un campo relacional de causas (se origina por otras acciones), efectos (ocasiona otras acciones) y funciones (se vincula con otras acciones en términos de interdependencia), se constituye en un acontecimiento objeto de reflexión conceptual. Así, el concepto surge de la experiencia y de sus múltiples relaciones (causales y funcionales) con otras acciones, y se constituye en guía intelectual de la evolución o desarrollo de la experiencia.

La experiencia pedagógica se caracteriza por el conjunto de saberes (concepto) o el conjunto de significaciones que surgen del carácter práctico, comunitario y situado de la experiencia. Significaciones que a su vez constituyen la memoria y, por tanto, la identidad de la experiencia.

Para el Laboratorio la experiencia pedagógica es la unidad de análisis que exige un ejercicio investigativo desde a) la observación directa o b) de manera indirecta por medio de las narraciones y discursos orales o escritos que proporcionan los participantes de la experiencia.

El proceso de acompañamiento que realiza el Laboratorio indaga sobre los orígenes de la experiencia y las maneras como se desarrolla, en la perspectiva de que sus actores resignifiquen su relación con la experiencia.



¿Cómo investiga el Centro de Memoria en Educación y Pedagogía?



El territorio del que se ha hablado desde el Observatorio, no sólo es la huella de la memoria de quienes lo construyen sino la manifestación de la construcción social e histórica de esa memoria. El territorio, entonces, juega así como marco social donde es posible situar la memoria individual, colectiva e histórica. Si el Observatorio pone el énfasis en el territorio, el Centro de Memoria en Educación y Pedagogía lo hace justamente en *la memoria*.

Si, por ejemplo, analizamos el fenómeno de la globalización, lleva consigo el debilitamiento de las memorias locales en el veloz proceso de desterritorialización del sujeto, del no lugar, del desarraigo y del relego del patrimonio cultural local. El patrimonio cultural es auto y heteroestructurante de la memoria y, por tanto, de la identidad, entendida no como una noción universalista sino de la diversidad.

La apuesta por la re-creación y preservación de la memoria educativa y pedagógica está instalada en la lucha por no permanecer en el olvido, es decir, en el principio del reconocimiento y la inclusión de los olvidados, los invisibles y los marginados; olvidar y también evocar son cuestiones de poder.

El Centro de Memoria en Educación y Pedagogía hace investigación histórica de carácter etnográfico, explorando dos énfasis: la historia oral y la recuperación colectiva de la historia.

Historia oral

La historia oral resulta útil para el Centro de Memoria en la medida en que delimita las pretensiones de recuperar la memoria educativa y pedagógica. El acudir a historias de vida de maestros y de instituciones y a testimonios de los actores educativos, connota un acercamiento a la idea de una historia vital, que es vivida significativamente por quien narra, que es construida subjetiva e intersubjetivamente por la fuerza del recuerdo que emerge en la conciencia de la memoria individual y colectiva.

En la historia oral no hay una reconstrucción de los acontecimientos del pasado, lo que hay es la emergencia de concepciones sobre los sucesos que acaecieron en un pasado muy reciente. Es la historia del

presente, lo que sin duda rompe las fronteras de la disciplinarianidad y se nutre de elementos de la indagación y análisis propios de otras ciencias sociales y humanas como la antropología, la sociología, la semiótica y la literatura.

Recuperación colectiva de la historia

En la recuperación histórica de la memoria de las instituciones escolares que promueve el IDEP se plantean jornadas lúdicas, recuperación de objetos, especímenes y fuentes documentales para conformar un archivo histórico con fondos documentales, fotográficos e iconográficos que preserven la memoria educativa y pedagógica de la ciudad, pero que a la vez se transformen en materiales de trabajo para investigadores, maestros y estudiantes.

A partir de estos enfoques, el Centro de Memoria en Educación y Pedagogía del IDEP adelanta acciones en tres campos:

- acompañar investigaciones que asumen la recuperación de la memoria educativa y pedagógica de *experiencias pedagógicas* con metodologías distintas a las que se suelen utilizar en este ámbito,
- apoyo a investigaciones que buscan producir conceptos y categorías que aportan a las elaboraciones teóricas que adelanta el Centro de Memoria, y
- garantizar a la comunidad educativa del Distrito Capital el acceso a la producción académica que el IDEP ha generado como resultado de su gestión en investigación e innovación a lo largo de una década de existencia.

En relación con el primer campo, el Centro de Memoria desarrolla procesos de formación con equipos de profesionales vinculados con el sector educativo en diferentes localidades, en la perspectiva de consolidar enfoques de investigación para la recuperación de la memoria educativa y pedagógica

de Bogotá; así como la divulgación de los resultados de estos procesos mediante la realización de jornadas locales de la memoria.

En relación con el segundo campo, el IDEP ha apoyado el análisis de 22 experiencias de maestros y maestras, que mediante las estrategias de recuperación de historia oral, promueven prácticas educativas y pedagógicas distintas, desde un campo conceptual abierto y plural para la pedagogía.

En desarrollo del tercer campo de acción, el Centro de Memoria adelanta en la actualidad las gestiones necesarias para ampliar y cualificar los servicios que presta el Centro de Documentación del IDEP a la ciudad, en la perspectiva de divulgar el conocimiento pedagógico producto de los procesos de innovación e investigación de las comunidades educativas de Bogotá, apoyadas por el IDEP durante sus diez años de vida. ●

El Centro de Memoria desarrolla procesos de formación con equipos de profesionales vinculados con el sector educativo en diferentes localidades, en la perspectiva de consolidar enfoques de investigación para la recuperación de la memoria educativa y pedagógica de Bogotá.

Serie *Vida maestra de maestros*: **Tiza, lápiz y vídeo**

● Raúl Barrantes

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Por efecto de las noticias que circulan en los medios masivos de comunicación, del oficio de maestro se sabe más sobre lo que reclama como gremio que de los esfuerzos que se hacen para atender los diferentes problemas a los que la escuela se ve abocada. Esta imagen social de la escuela y el maestro evidencia un desequilibrio que tiende a opacar no sólo las complejidades con que hoy debe vérselas el oficiante del magisterio, sino los acumulados e iniciativas que grupos de maestros han ido construyendo paciente y persistentemente en la presente época que viven nuestras escuelas.

Por ello, *Vida maestra de maestros*, la serie de televisión producida por el IDEP y transmitida los sábados por el Canal 9 Institucional, quiere mostrar en qué se ocupan hoy los maestros, qué hacen desde aquel lugar por donde pasan las nuevas generaciones, en relación con algunos temas que, o bien no estaban en la agenda escolar, o no constituían preocupación personal del maestro.

Una serie para evocar a la escuela y al maestro

En esta medida, la serie de diez programas, donde, por supuesto, no están agotados todos los temas, ilustra cambios de la manera de hacer escuela y de ser maestro, convirtiéndose en un testimonio de la época. Puede verse cómo se sensibilizan –y comprometen– los maestros frente a diversas problemáticas de la sociedad, la cultura, la ciudad. Razón por la cual es al mismo tiempo un homenaje a la labor que muchos maestros emprenden bajo condiciones difíciles, en cuyos contextos parece aumentar la importancia de la escuela.

Probablemente, desde el imaginario social, el oficio pedagógico del maestro sea visto por lo que hace en el aula, pues en ésta “dicta clase” o “enseña conocimientos útiles a los estudiantes”. Cierto, pero no es tan fácil como parece, ni suficiente. Una consecuencia, justamente, de lo que se ha venido diciendo y haciendo en las dos últimas décadas sobre la escuela, ha sido la conquista del aula por parte del maestro.

El aula es hoy en gran medida lo que el maestro quiere, lo que se interroga, lo que se inventa, lo que hace o deja de hacer.

La serie ubica la observación en proyectos que trascienden el aula, instalando la cámara frente a los protagonistas, a manera de notario, para indicar episodios de experiencias que se juzgan importantes desde su interior; o evocando la escuela y los maestros que dejaron huella.

Tiza, lápiz y vídeo

Estos relatos se convierten en materia de suma importancia, si se considera como hipótesis que el maestro hoy sale a la conquista, o se involucra, en la función social de la escuela

y tercia en las posibilidades de respuesta. Entonces, la pregunta ya no es *cómo enseñar*, sino más bien qué papel cumple –y debería cumplir– la escuela en la sociedad actual y cómo se readecua la institución y se resignifica el oficio de maestro para operar bajo los designios de esta pregunta macro. Y, en tanto la pregunta tiene que ver nuevamente con todos, el programa se dirige no sólo a una comunidad educativa especializada en estos temas, sino al público en general.

Las experiencias que se presentan ponen de relieve a la escuela como lugar importante de mezclas culturales y paliativo de problemas sociales y económicos: niños y jóvenes vulnerables, problemas de salud pública, vinculación al circuito económico de los jóvenes, posibilidades de la ciudad como agencia educativa, necesidades educativas de población que trae consigo los efectos del conflicto armado interno, el encuentro con minorías étnicas y las urgencias de construir colectivos para dilucidar y encarar el momento que vive la escuela.

Pero ante las diversas –y simultáneas– demandas sociales que se hacen a la escuela, los maestros se apropian más de unas que de otras, poniéndose de presente la tensión entre una pretensión universal –valga decir homogénea– y las expectativas de comunidades que son singulares, por lo que sus respuestas son singulares también. La serie *Vida maestra de maestros* ilustra algunas problemáticas sociales que hoy tiene entre manos la escuela con respuestas que empieza a vislumbrar desde equipos de maestros. Y si hoy no están todas las respuestas es, principalmente, porque no están formuladas todas las preguntas.

Invitamos, entonces, a mirar en conjunto los diez capítulos que hablan de la escuela de hoy y de una manera de ejercer el oficio de maestro, vistos desde otro lenguaje –el audiovisual–, en donde se encontrarán con tres secciones –tres voces y tres relaciones con la escuela–: *Héroe de clase*, cuyo protagonismo es del maestro; *Historias mínimas*, con el punto de vista de niños, jóvenes y padres de familia y *Memorias del cole*, con evocaciones de personajes, porque todos tenemos algo que decir y, sobre todo, algo y a alguien gratificante por recordar de nuestro paso por la escuela. ●



La serie de televisión producida por el IDEP y transmitida los sábados por el Canal 9 Institucional, quiere mostrar en qué se ocupan hoy los maestros.

Son dos especialistas en el campo de la educación: Claudia Lucía Ordóñez, graduada de Harvard en ciencias de la educación y directora del Centro de Investigación y Formación, CIFE, institución dedicada al análisis de la práctica pedagógica; y Óscar Ibarra Russi, rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister por Science of Education en la Universidad de Nova, Florida, Estados Unidos.

Los puntos de vista de estos expertos acerca del debilitamiento de la gestión pedagógica en el sistema escolar colombiano son adecuado complemento y colofón para el importante planteamiento de que se ocupa nuestro tema central.

Claudia Lucía Ordóñez
Directora del CIFE,
Universidad de Los Andes



Afirma directora del CIFE:

‘El aprendizaje: centro de la gestión en la escuela’

Aula Urbana

Se ha llegado a afirmar que los asuntos propiamente pedagógicos han sido relegados en la escuela por preocupaciones más administrativas y gerenciales. ¿Qué opina de esa afirmación?

Claudia Ordóñez

Estaría de acuerdo con la afirmación y opino que es un problema grave, porque no he entendido nunca cómo la gestión administrativa de una institución educativa no tiene en cuenta como foco a la pedagogía en los procesos de aprendizaje.

Veó que existe una división demasiado grande en la concepción de los administradores, e inclusive, de los maestros; hay una discusión radical entre lo administrativo y lo pedagógico, cuando realmente en una institución educativa ocurren gran cantidad de actividades pedagógicas que necesariamente tienen que conectarse con las actividades administrativas.

Es una locura pensar en una administración no participativa dentro de una institución escolar, donde quienes manejan los procesos de aprendizaje están por allá... últimos en el árbol administrativo. Es una locura no contar con ellos para saber qué es lo que está pasando; y es una locura que un administrador escolar no se meta de lleno en los procesos pedagógicos, que observe, analice y se ayude de toda la gente que tiene que ver con esos procesos para poderlos entender. Entonces, depende de qué piense ese administrador sobre el asunto, pero también de qué señala la normatividad frente al tema.

Aula Urbana

Respecto de la pedagogía como esencia de la escuela, ¿qué efecto cree que sobre ella ha tenido esa noción de calidad, hoy tan relacionada con estándares y con resultados de pruebas?

Claudia Ordóñez

Creo que el propósito de centrar lo educativo en estándares y competencias es básicamente el de mejorar la calidad. Sin embargo, creo que el efecto que ha producido no necesariamente es éste; pero eso se debe no al hecho de que existen estándares y competencias, sino a que la comprensión de lo que es un estándar y cómo debe funcionar para guiar la gestión pedagógica es diverso. Creo que estamos demasiado preocupados por descubrir qué es lo que finalmente quiere decir competencias, y no hemos logrado llegar a esa comprensión. Por un lado, queremos que la comprensión sea única, y esa comprensión única no se va a poder lograr; pero, por otro lado, no vale la pena ni siquiera buscar comprensión de esos conceptos si no están asociados con los procesos pedagógicos.

Desde su perspectiva, ¿cuáles serían los componentes de una gestión pedagógica que asegure el derecho a la educación en términos de acceso y de permanencia, pero también, de pertinencia y de excelente calidad?

Aula Urbana

Cuando se incluye en la pregunta el derecho a la educación, se está hablando de una serie de políticas de acceso a las cuales, de golpe, tampoco tiene mucho acceso el administrador de la institución educativa, porque no son los rectores de colegio los que tienen que asegurar el derecho a la educación; pero sí son ellos los que tienen que asegurar que todos los muchachos y jóvenes que vayan a la institución escolar reciban una educación de excelente calidad, y usen ese derecho, y que no dejen de usarlo.

Claudia Ordóñez

Entonces, ¿qué se necesita para que un administrador pueda hacer todo eso? Creo que primero que todo, necesita un gran conocimiento pedagógico. Pero, mire que la pedagogía no es un conocimiento sobre las formas de enseñar, más bien es un conocimiento sobre los procesos de aprendizaje en una gran diversidad de contextos, en donde esos contextos también están definidos por

las diferentes disciplinas. Y es que el conocimiento disciplinar es también muy importante. Un maestro no es sólo un señor que conoce de pedagogía, es un señor que tiene que conocer muchísimo de lo que está enseñando, es más, que tenga una visión de lo que es la pedagogía totalmente ligada a los aprendizajes.

Un administrador debería tener una enorme comprensión acerca de qué son los procesos de aprendizaje y de cómo funcionan en diferentes situaciones. Si no tiene ese conocimiento no puede usar otras habilidades que necesita, que son de tipo de gestión y de administración, y que tienen que ver con una visión general de lo que pasa en la institución, de las condiciones que tienen dentro de ella las diferentes personas, y las relaciones entre la institución y las personas e instituciones que están afuera. Se necesita una habilidad muy grande para que ocurran cosas, pero no solamente para mostrarlas, sino que ocurran para que tengan efectos en el aprendizaje.

De golpe, la administración se ha entendido siempre como manejo de recursos, y es muy importante, pero cuando entendemos mejor los procesos de aprendizaje entendemos mejor que no se necesitan tantas cosas para aprender, sino más bien, una gran apertura a ambientes de aprendizaje diferentes, donde no necesariamente tiene uno que invertir recursos, ya que están ahí; por ejemplo, está la ciudad, están los sitios de la ciudad, pero que no puedo explotarlos si no entiendo cuáles son los procesos de aprendizaje.

Entonces, aquí de lo que estamos hablando es de una cantidad de necesidades matrimoniales: matrimonios entre profesores muy pedagógicos y profesores con mucho conocimiento disciplinar, y matrimonios entre administradores y pedagogos, de manera que el centro de la gestión de todos, de la acción de todos, sea el aprendizaje de la gente que tiene que aprender. ●



Óscar Ibarra Russi
Rector de la Universidad
Pedagógica Nacional

Dice el rector de la Universidad
Pedagógica Nacional

‘Se puede tener una escuela perfectamente ordenada para el desastre pedagógico’

Aula Urbana

Se ha llegado a afirmar que los asuntos propiamente pedagógicos han sido relegados en la escuela por preocupaciones más administrativas y gerenciales. ¿Qué opina de esa afirmación?

Óscar Ibarra

Me parece que nunca ha habido un desarrollo de la escuela sin administración; pero igual, nunca se puede pensar la escuela sin pedagogía. Lo que hay es momentos de maximización de un concepto y minimización del otro, lo que tiene sus implicaciones en la práctica. Lo que ocurre es que en los últimos tiempos—dados los conceptos de eficientismo y de administrativismo que han ganado terreno en el sector educativo— se nota que la prioridad la tiene la administración, con una condición de, diría yo, provocar al interior de las mismas instituciones escolares esa sensación de que no estamos educando sino que estamos administrando.

El tema fundamental de ese carácter administrativista sobre la escuela es que burocratiza la educación. Eso significa que la externaliza y la pone frente a los sujetos como un hecho externo, y no como un hecho construido por ellos, donde ellos se implican, y donde ellos de alguna manera, en su propia interacción, construyen y son sujetos de sentido, son sujetos de academia, son sujetos de saber, son sujetos de formulación política, son sujetos de interpretación y de significación. Como el sujeto se queda por fuera en una estructura que se burocratiza, el fenómeno educativo hay que analizarlo desde unas condiciones distintas a la sola medición y a la sola eficiencia de las estructuras.

Aula Urbana

Respecto de la pedagogía como esencia de la escuela, ¿qué efecto cree que sobre ella ha tenido esa noción de calidad, hoy tan relacionada con estándares y con resultados de pruebas?

Óscar Ibarra

Me parece que el tema de la calidad referida a estándares, a indicadores, a pruebas, a mediciones, está muy relacionado con todo este enfoque positivista de las ciencias sociales de pretender explicar sólo y solamente desde la medición las realidades sociales y las realidades culturales, y de suponer que aquello que no es susceptible de medición y de verificación empírica no existe, no es. Los que hemos estudiado ciencias sociales sabemos que eso no es así; que la medición es una característica de la calidad, pero no es la calidad. La calidad desborda el concepto de la medición, y propone sencillamente, elementos de interpretación y de sentido que la medición como tal no puede captar.

Pero no es que esté mal que haya mediciones, lo que está mal es que totalicemos la vida de la escuela y la interpretación sobre los hechos educativos y sobre el sector educativo solamente a partir de ellas, porque la escuela no se agota en la medición.

La administración normalmente se mueve sobre el esquema de las mediciones, porque su base conceptual está referenciada sobre la empresa, y la empresa, a la base productiva de la sociedad, y la productividad es, de alguna manera, medida. Y esa serie de conceptos se transfieren a la escuela sin beneficio de inventario, y, sencillamente llegan, no a propiciar el mejor diálogo entre lo que es la administración, en tanto efectividad del uso de los recursos para el logro de fines, sino más bien, a argumentar la eficiencia de las gestiones y a pretender demostrar los éxitos sobre la base de medidas. Pero eso no agota el tema más importante, que es el tema de la construcción del sujeto, dado que la escuela no forma por la decisión administrativa, forma por la relación pedagógica, que es mucho más que la decisión administrativa: se puede tener una escuela perfectamente ordenada para el desastre pedagógico.

Aula Urbana

Desde su perspectiva, ¿cuáles serían los componentes de una gestión pedagógica que asegure el derecho a la educación en términos de acceso y de permanencia, pero también, de pertinencia y de excelente calidad?

Óscar Ibarra

Creo que el tema de la cobertura es un tema serio, y que el país no puede dejar de tenerlo de frente, porque somos un país donde la participación en el sector educativo de nuestros niños, niñas y jóvenes todavía no ha llegado a completarse, de tal forma que todos tengan la oportunidad, y todos puedan efectivamente realizarla.

Pero no es suficiente el que los metamos a todos en la escuela; es necesario que la escuela como tal, soporte una propuesta en la que todas las condiciones de factores asociados se tengan en la cuenta. Si una población no tiene condiciones nutricionales, de salud, de protección a la vida o de su desarrollo deportivo, es muy poco probable que tenga éxito en ninguna de las propuestas.

El derecho a la educación pasa porque efectivamente haya instituciones próximas a los sectores en que están las poblaciones que hay que educar; porque las condiciones económicas que demanda la escuela para el proceso de formación puedan ser asumidas por las personas que quieren educarse; porque de manera concreta, haya un significado en la cultura que valore la escuela y que valore al sujeto que se educa y que respete esa condición, porque, si la misma civilidad no reconoce eso, no va a haber ningún ejercicio de ese derecho; porque los colombianos nos sintamos orgullosos de que nuestros niños y nuestras niñas—todos— están en la escuela, todos se educan, de que nuestros jóvenes tienen un lugar para pensar a Colombia como suya, y no como un ente extraño que pertenece sólo a algunos y no a todos. ●

Éxito en el I Congreso Distrital de Informática Educativa

Carmenza García

Asesora área de Informática Educativa, SED



▶ Dos aspectos del Congreso convocado por la SED, que se reunió en el auditorio Compensar durante los días 10, 11 y 12 de octubre pasado.

Con éxito se realizó el Primer Congreso Distrital de Informática Educativa: “Educación, sujeto y comunicación” convocado por la Dirección de Servicios Informáticos de la Secretaría de Educación de Bogotá. Más de mil docentes participaron activamente, estimulados por la presencia de destacados investigadores nacionales e internacionales.

Atraídos por los temas propuestos y por la calidad de los conferencistas y talleristas, maestros de todas las áreas del currículo, pertenecientes a distintas regiones del país,

reflexionaron sobre el uso pedagógico de la tecnología informática en su quehacer diario, terciaron en las discusiones y ampliaron su visión acerca de las posibilidades que los recursos de la tecnología ponen a disposición de la educación.

Congreso con apertura

Lo que se concibió como un congreso distrital se convirtió en un evento nacional e internacional que impactó profundamente en la formación de los docentes y los motivó a la búsqueda de nuevos caminos para lograr que las tecnologías de la información

y la comunicación potencien el aprendizaje de los estudiantes y contribuyan a mejorar su práctica pedagógica.

Durante el evento se ratificó la pertinencia y oportunidad de los procesos en informática educativa que viene desarrollando la Red Integrada de Participación Educativa –REDP–, lo que demuestra que la Secretaría de Educación de Bogotá está en fuerte sintonía con los mejores programas de incorporación de tecnologías de la información y la comunicación –TICs–, lo que le ha valido erigirse como líder en informática educativa, tanto en Colombia como en Suramérica.

Uno de los objetivos principales del Congreso consistió en la contribución a la reflexión sobre el desarrollo y ejecución de la política de informática educativa en la construcción del sentido pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación hacia el mejoramiento de la calidad en la educación distrital, por lo que el Plan de Informática Educativa de REDP, contempla la realización del Congreso de Informática cada dos años, con el fin de monitorear los avances hacia una ciudad digital, en cumplimiento del plan sectorial de Educación Bogotá: una Gran Escuela y de los planteamientos de la Comisión Distrital de Sistemas, y para fortalecer los diferentes procesos de construcción de planes locales de informática educativa y redes de maestros, que se han puesto en marcha a partir de iniciativas de la SED.

16

Planes Locales de Orientación:

Estrategias que transformen las condiciones de la niñez y la juventud

Nidia Ariza Rueda

Asesora de Subdirección de Comunidad, SED

Antaño, la población infantil y juvenil parecía responder a la imagen amable que tenemos de los primeros años de la existencia humana; pero la situación varió dramáticamente en los últimos tiempos: el uso de armas, las relaciones sexuales tempranas, el ascenso alarmante en el consumo de sustancias psicoactivas y la escalada del abuso sexual por parte de los adultos se conjugaron para que un entorno de miedo, desesperanza y muerte se apoderara de nuestra juventud.

En busca de soluciones, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Mesa de Orientadores y Orientadoras de Bogotá iniciaron desde hace dos años un proceso de reflexión y construcción sobre algunos interrogantes básicos: ¿Qué problemas aquejan a los estudiantes en Bogotá? ¿Qué respuestas damos a éstos? ¿Cuál es el rol del orientador escolar? ¿Cómo asimilar la orientación en las duras condiciones de crisis social, desplazamiento, violencia y conflicto?

En la escuela confluyen todas las problemáticas del país y de la ciudad. 52% de los hogares con necesidades básicas insatisfechas son hogares con población en edad escolar.

Equipos locales de orientación

La Secretaría de Educación de Bogotá y la Mesa Distrital de Orientadores y Orientadoras Escolares intentan dar respuesta a dicha problemática y plantean una propuesta recogida en un documento inédito titulado “Organización y Estructuración del Trabajo y el Rol de la Orientación de los y las Orientadoras Escolares”, que contiene una propuesta concreta: el Plan Local de Orientación Escolar.

Se pretende con este trabajo colectivo y concertado, la creación de propuestas desde la localidad, desde lo intersectorial y desde lo interinstitucional, para construir estrategias pedagógicas y multidisciplinarias que

Escuela-Ciudad-Escuela:

Un viraje necesario en el viaje pedagógico

Pensar el programa... es potenciar la experiencia de aprender con otros y con todos los sentidos; implica seguir abriendo puertas para transformar esa escuela homogeneizadora y autoritaria que aún yace por ahí, en una escuela-ciudad y ciudad-escuela que convoque a ser plena y vivamente habitada.

 Nelly Mosquera Zamudio

Subdirectora Mejoramiento Educativo, SED

Salir de la escuela a la ciudad implica un encuentro con las culturas y aprendizajes urbanos, realizar la práctica de reconocerse como ser humano, formación que se fortalece día a día con cada suceso en la vida cotidiana. Ir pedagógicamente por la ciudad es salir con una mirada atenta para observar y descubrir, hallar e indagar.

Ir de expedición no es moda ni utopía; es una estrategia que desde la relación escuela-ciudad abraza los procesos del aula y los hace extensivos para que alumnos y docentes aprendan más y mejor al hacer de la esquina, del parque, del museo, del concierto, del mercado, de la iglesia, de la calle... de cualquier lugar, un espacio para el conocimiento; es habitar la ciudad desde y en la escuela.

Para mirarse, aprender y degustarse entre sí, escuela y ciudad se hacen una sola aula, funden sus pedagogías y sus historias de escuela con las historias urbanas.

Ciudad-escuela para todos y todas

El programa *Escuela-Ciudad-Escuela* es, ante todo, escuela que convoca a maestros, maestras, estudiantes, padres y madres de familia para disfrutar de una relación con la ciudad en sus zonas urbana y rural, para recorrer la localidad y el barrio, para intercambiar esquemas de producción de conocimiento y retroalimentar las cosmovisiones que se tengan. Se convoca a vivir la ciudad en un mágico encuentro, a mantener la fiesta intercultural donde todos aprenden, donde todos enseñan.

El Programa *Escuela-Ciudad-Escuela* parte del colegio, desde la localidad, desde sus realidades, va colectivamente en búsqueda de caminos que sean puente entre la ciudad y el Proyecto Educativo Institucional al propiciar oportunidades para intercambiar formas de ver y leer situaciones, para abrir espacio en el aula a las relaciones cotidianas, al desarrollo de las dimensiones afectivas, antropológicas, culturales y sociales, movilizándolo actitudes y hábitos de cooperación, participación, formación del espíritu creati-

vo e investigativo y el sentido crítico ante las condiciones del entorno. Es otra forma de aprender en estos tiempos.

Pensar el Programa desde el colegio, la localidad, desde los equipos pedagógicos catapultadores del PEI, es potenciar la experiencia de aprender con otros y con todos los sentidos; implica seguir abriendo puertas para transformar esa escuela homogeneizadora y autoritaria que aún yace por ahí, en una escuela-ciudad y ciudad-escuela que convoque a ser plena y vivamente habitada. Todo ello, sin olvidar el propósito del Programa: contribuir a que aprender de otra forma se inspire en el respeto a la pluralidad cultural, a establecer relaciones *a través* del conocimiento y la comprensión del otro, de la otra, como seres humanos, llegando a otros modos de ser estudiante, docente, directivo(a), madre o padre.

Vivenciar otras relaciones

La nueva forma de abordar el programa plantea una nueva lectura de la realidad que ha de repercutir de forma propositiva en los colegios, porque parte de él y depende de las necesidades de aprender de y en la ciudad que tiene el colegio y la localidad, apoyados por el equipo pedagógico y el Cadel.

Escuela-Ciudad-Escuela implicará organizarse colectiva e interdisciplinariamente para desarrollar desde el colegio y la localidad una trama de provocaciones urbanas, y rurales, de toda índole. Así, en el proyecto de expediciones escolares y en el de alternativas educativas para tiempo extraescolar se vivenciarán otras relaciones de aprendizaje; los colegios ampliarán su ámbito para descubrir, dialogar y estudiar merced a diseños propios nuevas situaciones de aprendizaje que consideren el antes, el durante y el después de dichas actividades.

El Programa va a la localidad y allí se sumerge. De acuerdo con las necesidades de los colegios, se propone que ellos hagan sus apuestas pedagógicas *para aprender de otra forma*, definan sus propios retos, escojan sus escenarios de estudio y diseñen sus rutas expedicionarias, todo ello a partir de un punto de partida y de llegada: el PEI. ●



Es importante hacer un reconocimiento a directivos, docentes y estudiantes que han recorrido pedagógicamente la ciudad, a las entidades que participan en las expediciones y que acompañan a niños y niñas a través de una alternativa en tiempo extraescolar, porque conjuntamente con ellos y ellas el equipo del Programa Escuela-Ciudad-Escuela del Nivel Central de la SED ha forjado avances que permiten aprender de otra forma en la localidad y ciudad, y obtener logros como:

- Reconocer la oferta educativa de diferentes clases de escenarios y de actores de la ciudad.
- Realizar expediciones pedagógicas de la escuela a la ciudad y de la ciudad a la escuela.
- Reconocer la oferta de propuestas para el acompañamiento en tiempo extraescolar.
- Conformar y fortalecer grupos de estudiantes para uso del tiempo extraescolar.
- Convocar y seleccionar bachilleres monitores.
- Capacitar y seguir el desempeño de los bachilleres.
- Gestionar la realización de eventos y actividades culturales, lúdicas y deportivas, entre otras.
- Socialización de avances y resultados del Proyecto.
- Divulgar el Proyecto mediante diferentes mecanismos publicitarios y piezas de comunicación.



Foro Educativo 2005

Un camino hacia la participación

 Luis Fernando Escobar
Asesor de la Subsecretaría Académica, SED

Aunque así lo parezca a primera vista, el desarrollo de los procesos de crecimiento y transformación no siempre es secuencial: se hacen necesarios quiebres en la línea de continuidad, como es el caso del Foro 2005, que rompió con una serie de foros enfatizados en los aspectos organizativos de la escolaridad —que destacaban por encima de lo curricular—, e introdujo la idea de la construcción de políticas públicas como producto de un proceso que debe efectuarse con la participación de la comunidad.

Esa idea, no obstante las dificultades evidenciadas en cuanto a sus posibilidades de concreción, no puede declinar. Es, por ahora, un horizonte de sentido en la perspectiva de construcción de una democracia que se pueda llamar participativa.

Educación como tarea social

Que todos los ciudadanos aprendamos a pensar la educación como un problema propio e indelegable es condición necesaria para avanzar en la construcción de un proyecto de sociedad incluyente, de la que todos lleguemos a sentirnos responsables. El Foro 2005 fue apenas un primer ejercicio de aprendizaje en ese sentido, que debe tener continuidad en 2006 y en años posteriores.

Son variadas las causas por las que se impone la verticalidad en las relaciones entre la sociedad y los procesos educativos, como falta de experiencia en el tipo de proceso propuesto; la existencia, todavía dominante, de una visión incompleta de la participación; la forma técnica o muy sectorizada como, desde las instituciones y, específicamente, desde los maestros, se aborda el problema de la educación; la desconfianza histórica en re-




lación con el uso que de la participación de las comunidades suelen hacer los gobiernos; la falta de perspectiva de las mismas organizaciones sociales que todavía no alcanzan a visualizar el potencial de la educación para la concreción de sus aspiraciones; y, finalmente, los miedos de la misma administración —que también desarrolla su aprendizaje en cuanto a lo participativo—, y que en la interlocución con las comunidades suele per-

mitir que se dificulte el propósito de la plenitud participativa y que ésta pueda lograr una alta concreción.

Valorando el proceso

Los balances realizados evidenciaron las dificultades afrontadas —carencia de una cultura de participación que sitúe la construcción de políticas públicas como una responsabilidad de la sociedad; desconocimiento de la educación como un asunto de interés público que trasciende el ámbito de la “comunidad educativa”; debilidad estructural de la sociedad como totalidad organizada; prejuicio acerca de la inmunidad del currículo; dificultades arraigadas en la cultura para admitir las implicaciones de la diversidad y la multiculturalidad; escepticismo respecto de las posibilidades e intencionalidades de lo oficial; o la dictadura de lo económico sobre lo social—, y, por otra parte, los errores cometidos —oportunidad y pertinencia de la información, valoración de relaciones posibles entre lo institucional público y lo organizativo social, o la sobreestimación paralizante del riesgo—.

Para la continuidad del proceso de participación es menester que en el Foro 2006 se asuman las responsabilidades básicas del proceso y la toma de decisiones que garanticen su continuidad como proceso participativo y empoderante de las ciudadanas y de los ciudadanos, entendiendo que ello tiene que ver con la fluidez, la transparencia y la oportunidad de la información, la horizontalidad de las relaciones y la disponibilidad de los recursos en sus ámbitos institucional, local y distrital.

Así mismo, la Secretaría de Educación de Bogotá debe centrar su acción en sectores o grupos poblacionales renuentes a la participación, o que nunca han sido convocados, para hacer visible y comprensible ante ellos la apuesta de esta administración; de ahí la importancia de significar de nuevo la educación y la pedagogía recurriendo a la ciudad como el escenario en el que están dispuestos, tanto el objeto básico de conocimiento, la posibilidad de una redefinición en torno a una opción valorativa y el sujeto que se constituye como ciudadano. 



De las relatorías del Foro Educativo de Bogotá, destacamos las conclusiones o propuestas que consideramos relevantes para la continuidad del proceso.

- Vincular las universidades a la construcción de los planes educativos locales.
- Apoyo a iniciativas de investigación que apunten a resolver problemas locales vinculando a la población escolar.
- Fortalecer procesos de organización autónoma de redes, comités estudiantiles, asociaciones de padres y docentes.
- Determinar procesos escolares obligatorios de rendición de cuentas y elaboración participativa de presupuestos anuales.
- Dar mayor autonomía a los CADEL para responder a los contextos educativos propios de las localidades.



Educación con articulación

¿El preescolar piensa en la primaria? ¿La primaria piensa en el preescolar?

"El puente está quebrado, con qué lo curaremos, con cáscaras de huevo, niños a primero..."

Cantamos con los niños y las niñas y nos creemos el cuento que lo curaremos con cáscaras de huevo..."

Myriam González de Bohórquez
Coordinadora IED Marco Fidel Suárez

Mabel Betancourt
Luz Claudia Gómez

Profesionales de la Subdirección de Comunidad Educativa, SED

La escasa oferta de cupos en preescolar tiene un impacto negativo por cuanto implica la imposibilidad de desarrollar y estimular en todos los niños y las niñas los procesos básicos del conocimiento y desarrollo personal. Lo anterior propicia, por su parte, que los niños y las niñas tengan una entrada abrupta y sin preparación al primer grado de primaria.

Ligado a lo anterior se presenta la desarticulación pedagógica en el abordaje del crecimiento y desarrollo del niño o la niña en sus diversas dimensiones, lo que causa un trato distinto de los profesores hacia ellos y ellas en los primeros grados de primaria. Se suman, además, el activismo en el aula sin el suficiente soporte teórico; las prácticas pedagógicas estáticas; y algunas suposiciones, tanto de los docentes como de las familias de los niños y las niñas, sobre el sentido de la educación preescolar y los vínculos de continuidad de ésta con la primaria.

Esta problemática conduce a resultados poco alentadores en los que se observa una tendencia al ausentismo y a la repetición del curso primero de primaria; ello revierte en impactos negativos sobre los procesos pedagógicos y los procesos a nivel afectivo y de socialización de niños y niñas.

Se calcula que en 2003 la tasa de reprobación en Bogotá en el sector estatal para el grado primero fue 3,5%, mientras que en el sector privado fue 1,3%. La tasa de deserción en el mismo grado y año en el sector estatal fue 3,1% y en el privado 2,5%.

La desarticulación pedagógica causa la pérdida de interés de los niños y niñas por el conocimiento y especialmente en la lectura y la escritura. Una explicación para ese desinterés reposa en la eliminación del juego en el tránsito del preescolar a la primaria y, paralelamente a esto, en la falta de conciencia sobre los derechos de los niños y las niñas, y sobre cómo éstos pueden materializarse en la dinámica escolar cotidiana, ya que por su misma complejidad

implica la movilización de sentido de algunas prácticas educativas sustentadas desde el PEI.

Enfrentando la problemática: El Primer Encuentro de Articulación Educación Inicial-Educación Primaria

Con esta visión, se convocó este año una mesa de trabajo integrada por maestros, maestras y directivos docentes, con el objeto de iniciar un proceso de reflexión sobre la problemática de la articulación preescolar-primaria. Allí se originaron importantes insumos para la organización y realización del Primer Encuentro Distrital de Articulación Educación Inicial-Educación Primaria, efectuado durante los días 8 y 9 de septiembre. Participaron 1.000 maestros y maestras del sector educativo oficial y privado, jardineras y madres comunitarias del DABS y el ICBF.

A partir de las conclusiones obtenidas por las mesas de trabajo realizadas en el evento y con la coordinación del DABS, el ICBF y los equipos pedagógicos locales, se adelantará un proceso de trabajo encaminado hacia dos rutas: la primera, orientada a generar espacios de debate sobre el tema con entidades formadoras de docentes (escuelas normales y universidades); y la segunda, que incluye la convocatoria a nivel local de directivos docentes, maestros y maestras de preescolar y primaria y de orientadores, con el fin de implementar estrategias para el desarrollo del proyecto en colegios estatales y privados.

Igualmente, en coordinación con la Subdirección de Evaluación y Currículo de la SED se plantearán las líneas generales en un documento de orientaciones y criterios para la evaluación del currículo, con el fin de que cada institución pueda adelantar un proceso de articulación preescolar-primaria.

Así mismo, se avanza en la elaboración de un texto que recoge la propuesta y en la producción de las estrategias comunica-

tivas que lo difundan, como impresos para docentes y directivos, además de dos videos institucionales.

Recordemos que, como lo plantea el alcalde Luis Eduardo Garzón en la presentación del documento "Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes de Bogotá: Quiéreme bien, Quiéreme hoy", es un llamado a tomar conciencia de que niñas, niños y adolescentes son el presente, que la niñez se vive sólo una vez y afecta a toda la vida; y, finalmente, que todo lo que no les proporcionemos hoy, será una pérdida irreparable".



Estrategias que transformen...

Viene en la página 16

conduzcan a la transformación de la realidad de la niñez.

El documento sugiere que los orientadores de la localidad se organicen en equipos locales de orientación escolar; que a partir de un diagnóstico local sobre la situación de la infancia inscrita en el sector educativo definen el diagnóstico que servirá de base para la elaboración del Plan Local de Orientación Escolar.

Los resultados de este trabajo se concretaron en el Encuentro de Equipos Locales de Orientación, que se efectuó el 4 de octubre de este año, en el que todas las localidades mostraron sus avances en la construcción del Plan Local de Orientación Escolar. De este modo, hemos iniciado un proceso para construir futuro en favor de los niños, niñas y adolescentes de Bogotá: ése es el logro más importante.

Las conclusiones de este encuentro pueden consultarse en www.redacademica.com.





El Colegio Distrital Leonardo Posada Pedraza **Apuesta pedagógica y arquitectónica**

 Yolanda Barrera. Periodista IDEP

Con una inversión cercana a los 10 mil millones de pesos, el Colegio Distrital Leonardo Posada Pedraza es una obra especialmente diseñada para alojar un centro educativo. La obra hace parte del Plan Maestro de Equipamiento y fue construida en una espaciosa área de 25.900 metros cuadrados, de los cuales sólo 30% están dedicados a la construcción, que incluye un comedor escolar. Amplios ventanales ofrecen la vista de verdes espacios abiertos dedicados a la recreación pasiva. Un total de 3.400 estudiantes se benefician, en dos jornadas académicas.

La infraestructura del plantel está compuesta por 36 aulas educativas, plazoleta cívica, plaza de banderas, laboratorios de física y de química, sala de ciencia y tecnología, salas de informática, taller de artes y manualidades, biblioteca, ludoteca, sala de audiovisuales, canchas deportivas, comedor escolar, aula múltiple y polideportivo. La edificación fue construida con una selección de materiales que la preservan del vandalismo y facilitan su mantenimiento.

Carlos Benavides, arquitecto coordinador del área de Planeación y Diseño de la Subdirección de Plantas Físicas de la SED,

califica la construcción como una manera de concebir una edificación desde su localización en el barrio y el entorno, todo ello basado en la construcción de ciudad. Actualmente encontramos, dice el arquitecto, “que la escuela se ha construido de espaldas a la ciudad, es una escuela encerrada en sus muros, aislada de la ciudad”.

El programa arquitectónico establecido contempla el tipo de servicios y las necesidades que deben ser resueltas en los colegios, pues todos los espacios deben apoyar y significar un sentir pedagógico. “Los técnicos, los ingenieros y los arquitectos no deben trabajar independientemente de los pedagogos; el trabajo es interdisciplinario, con la función de generar resultados óptimos”, anotó el arquitecto.

De esta manera, por ejemplo, las escaleras y los corredores se convierten en sitio de encuentro; hasta una clase informal se puede dictar en uno de los corredores. Las aulas están a la vista, y fácilmente se capta lo que sucede en ellas. Al recorrer los laboratorios, se observa una calle pedagógica que va enseñando, puesto que se aprecian las diferentes actividades que se desarrollan en dichos espacios.

Ayer y hoy

El colegio Leonardo Posada inició labores en el año 2003, como respuesta a la problemática de déficit en los cupos escolares. Como no se contaba aún con planta física, los salones comunales de seis urbanizaciones ubicadas dentro de los predios de la ciudadela El Recreo –perteneciente a la localidad séptima–, tuvieron como huéspedes a los estudiantes del plantel durante todo un año académico.

Fue necesario que los maestros recurrieran a la creatividad para soslayar los inconvenientes de convertir espacios improvisados en aulas de clase: por ejemplo, escribir en dos tableros los mismos contenidos, porque en la mitad del “salón” un muro impedía que todos los niños pudieran copiar al

mismo tiempo; guardar los objetos personales en un guacal; utilizar el intercomunicador de Juan Carlos, el vigilante del conjunto, para informar sobre las reuniones de coordinación; repartir los 480 refrigerios y hacer frente a los vándalos, quienes esperaban a los pequeños en la puerta de los improvisados salones, amedrentándolos para arrebatárselos los alimentos.

En 2004, 27 aulas prefabricadas se asentaban en terreno propio, y la comodidad se hizo evidente. No obstante, las maletas de los estudiantes seguían atadas a sus espaldas durante la hora de recreo, debido a la falta de seguridad.


El número de grados aumentó, pues se inició la etapa de bachillerato hasta 9º grado. Poco a poco se acercaba el momento del cambio. La edificación toma cuerpo, se entregan las aulas al ritmo que culmina su construcción; hay mejoramiento de los espacios, la etapa de edificación se acerca a su final.

Mejor por la tarde

La solicitud de traslados para la jornada de la tarde aumenta cada vez más desde que comenzó a funcionar plenamente el servicio de comedor escolar. Los chicos de la tarde tienen servicio de almuerzo y los de la mañana disfrutan del desayuno. Pero todos quieren almorzar, entonces optan por cambiar de jornada. En el futuro, con la puesta en marcha de los cultivos hidropónicos, el comedor será autosostenible.

Optimizando espacio

Héctor Rodríguez, rector de la institución, resalta el equilibrio en las propuestas arquitectónica y pedagógica. Los espacios, la luminosidad, las aulas especializadas y su rotación permiten el desarrollo de la autonomía, el interés y respeto por parte de los chicos. Hoy, las clases tienen bloques de 94 minutos, y para 2006, se espera contar con bloques de 110 minutos, con descanso de 30 minutos. De esta forma, hay cobertura para ocho grupos más.

El proceso de cambio no ha sido fácil en el Leonardo Posada Pedraza, y durante mucho tiempo fue necesario enseñar y recibir la enseñanza soportando las incomodidades de una sede improvisada; pero, 3.400 sonrisas de agradecimiento hacen que cualquier esfuerzo valga la pena. 



Fotografías Yolanda Barrera

▶ En la fotografía superior, el comedor escolar, que atiende las necesidades nutricionales de alumnos de las dos jornadas.
▶ Abajo, los estudiantes se dirigen a los salones de clase.



Para la Bogotá rural el Premio Compartir al Maestro 2005

El campo para un Gran Maestro

Ángela Parra. Oficina Asesora de Comunicación y Prensa, SED

Trabajar para la educación rural se convierte en modelo para miles de maestros en Colombia. Así lo demostró Jesús Samuel Orozco Tróchez, profesor del colegio rural Pasquillita, de Ciudad Bolívar, quien luego de presentar su candidatura durante tres años al Premio Compartir al Maestro, se llevó finalmente este año el galardón como “Gran Maestro”.

Con su propuesta “Cómo mejorar el nivel académico en lectura, escritura y pensamiento lógico matemático en una escuela campesina donde un solo docente está al frente de tres cursos”, Jesús Samuel demostró que la educación rural también es una oportunidad para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor.

Precisamente, este empeño por hacer de la escuela rural un modelo sostenible, de puertas abiertas a la ciudad y de participación activa de la población campesina fue la principal carta de Jesús Samuel a la hora de obtener el premio.

El pasado 27 de septiembre, luego de que el jurado lo eligiera como Gran Maestro 2005 entre un grupo de 18 maestros nominados de todo el país, Jesús Samuel exhaló un grito eufórico que retumbó en el Auditorio Roberto Arias Pérez de Colsubsidio. Por eso, ante todo el público hizo la promesa de no fallar nunca a los niños de Colombia. “Ganó la pedagogía, ganó el campesino; la zona rural es estratégica para Bogotá y me siento muy orgulloso de servir en el colegio Pasquillita”, dijo el Gran Maestro.

17 años con la educación rural

Cuando Jesús Samuel llegó a Bogotá, en 1988, exiliado por la violencia de su municipio natal, Caldon (Cauca), encontró en la institución educativa rural Pasquillita de Ciudad Bolívar, un enorme potencial para colonizar el escenario de la escuela ambiental.

Por ello, desde que inició su labor como profesor de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, ha querido mostrar una mejor escuela campesina y una vereda como espacio educador a través de proyectos como aula de clase democrática, reciclaje veredal, finca ambiental autosostenible, reforestación de microcuencas hídricas, club de lectores, periódico escolar campesino y proyecto de diálogos pedagógicos para aprender a pensar.

Pero más allá de estos nombres técnicos, el valor agregado de Orozco ha sido la



Jesús Samuel Orozco Tróchez, el Gran Maestro Compartir 2005, durante el homenaje ofrecido por la SED a los docentes de Bogotá premiados por Compartir.

formación de estudiantes capaces de usar de los recursos naturales como elementos autónomos para la supervivencia. Muestra de ello son las hortalizas orgánicas que cosechan los estudiantes en la finca ambiental y que sirven para financiar otros proyectos del colegio.

Por otro lado, labores como la cunicultura aportan, además del beneficio económico, la articulación con otras áreas del saber como es el caso de las matemáticas, utilizada para elaborar tablas para el conteo de los conejos; o las ciencias naturales, que sirven para evaluar las cadenas tróficas. En materia de reciclaje no se quedan atrás; hasta el momento han logrado recuperar 40 toneladas de residuo sólido, debido a la cercanía del plantel con el relleno de doña Juana. “Como maestro debemos hacernos dos preguntas: cómo enseñar y para qué enseñar; es una manera de reubicar el papel de la pedagogía”, comenta el laureado maestro.

Orozco es el segundo docente con domicilio en Bogotá que gana el Premio Compartir al Maestro, certamen que se realiza desde hace siete años. Es maestro normalista, licenciado en contaduría, técnico en recursos naturales y especialista en informática. Luego de demostrar que la zona rural también es una gran escuela, este maestro de Pasqui-

“Ganó la pedagogía, ganó el campesino; la zona rural es estratégica para Bogotá y me siento muy orgulloso de servir en el colegio Pasquillita”.

lita quiere que sus colegas se presenten con sus experiencias significativas, pues afirma: “Ellos tienen un país en la cabeza para hacer maravillas por la educación”.

Además de recibir una estatuilla que lo identifica como ganador del Premio Compartir al Maestro, Orozco recibió 40 millones de pesos y diez más para invertir en su institución educativa. El reconocimiento también le valió una invitación por parte del pintor Fernando Botero para viajar el próximo año a Europa, y la matrícula en un programa de experiencia académica que se dictará en España.





Construyendo vínculos

Laura Quiñones. Gestora de contenidos, página WEB, IDEP

Una de las prioridades del IDEP en la investigación pedagógica es el trabajo conjunto con otras instituciones para optimizar recursos y coordinar los procesos de gestión.

En esta edición invitamos a los maestros y maestras de la ciudad a interactuar con algunos de estos socios estratégicos a través de sus sitios web.

INSTITUTO PAULO FREIRE

www.paulofreire.org



El IDEP viene realizando un ejercicio de interlocución con el Instituto Paulo Freire desde el mes de abril de este año, cuando en el contexto de la *Cátedra de Pedagogía "Bogotá: una gran escuela"*, conocimos el proyecto educativo de Sao Paulo como ciudad educadora. En este intercambio de experiencias realizado durante una semana se evidenció la identidad en los sentidos, los proyectos y las acciones que adelantan ambas instituciones.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS, AICE

www.edcities.org



La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras es un movimiento iniciado en 1990 que reúne más de 300 gobiernos locales de 31 países, con el objetivo de intercambiar, cooperar y avanzar en el desarrollo e implementación de prácticas inspiradas en los principios de la Carta de Ciudades Educadoras. Este documento recoge una propuesta integradora de la vida ciudadana para trabajar conjuntamente con sentido educativo en el desarrollo de políticas y actuaciones que impulsen la calidad de vida de las personas, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria.

ALIANZA EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ

www.educacionparalapaz.org.co



La Alianza está conformada por organismos nacionales e internacionales con interés común en la educación como herramienta y escenario para la construcción de una cultura de paz. Consciente de que la educación para la convivencia y una cultura de paz no es tarea exclusiva del sector educativo, esta organización también convoca a autoridades locales, organizaciones sociales, asociaciones y agremiaciones del sector productivo.

CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA

www.vivalaciudadania.org



En la actualidad la Corporación Viva la Ciudadanía trabaja con el *Observatorio de Educación y Pedagogía* del IDEP en un proyecto conjunto cuyo propósito es realizar un balance académico y político que dé cuenta de cómo ocurren los procesos de socialización, deliberación y apropiación de la política pública educativa, entre los distintos actores participantes en el *Foro Educativo Distrital 2005 "La ciudad y las políticas Educativas"*.



Informática, todo un reto
IDEP, Ediciones Uniandes. 2005
87 páginas

Informática, *todo un reto*, es el resultado de las experiencias vividas en las aulas de informática por estudiantes de últimos grados de primaria y bachillerato de tres instituciones educativas, tanto públicas como privadas, con sede en Bogotá; y se ocupa del análisis de las acciones de los educandos y de los educadores durante las clases de informática y su reflejo sobre las acciones del aprendizaje.

Informática, todo un reto, reúne las conclusiones de la investigación “Características de los ambientes de aprendizaje que se generan en el aula de informática para fomentar el manejo de la información”, adelantada por el CIFE –Centro de Investigación y Formación en Educación–, de la Universidad de Los Andes, y que contó con la financiación del IDEP.



Aprender los medios
Experiencias pedagógicas
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. 2005
176 páginas

El texto evidencia la importancia de la incorporación del análisis, la crítica y la interpretación de los medios de comunicación en el desarrollo de competencias comunicativas como la lectura, la escritura y el sentido audiovisual en los estudiantes; para lo cual es necesaria una aproximación pedagógica de los medios de comunicación: prensa, radio, televisión e internet.

El proceso investigativo en el que se basa el contenido fue posible gracias a la participación de alumnos y docentes vinculados a siete planteles educativos públicos y privados con sede en esta capital, que trabajaron sobre proyectos como “Me trama la televisión”, centrado en la imagen; “Un mundo de huellas y sueños”, que recoge experiencias en prensa, y “Voces de la provincia”, enfocado hacia la práctica radiofónica.



Comunicación y escuela
Orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá. Serie Estudios y avances. 2005
Secretaría de Educación Distrital-Universidad Nacional de Colombia. Programa RED
124 páginas

El propósito de este trabajo tiene como base el estudio de la comunicación entre los habitantes de Bogotá, entre ellos y sus gobernantes y entre la ciudad y el mundo, como uno de los aspectos fundamentales para la marcha de esta capital. Para lograr dicho propósito se requieren pensamientos y acciones frente a los estilos y formas de comunicación de uso en el ámbito urbano y el papel que juegan los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, así como de la apropiación que los habitantes hacen de ellos.

Comunicación y escuela presenta en su contenido la formulación de lineamientos de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación. Considera, así mismo, la propuesta de abrir horizontes sobre la articulación de la comunicación con la escuela y la escuela con la comunicación.

El Plan Sectorial en versión estudiantil

● Ana Lucía Raffo. Oficina asesora de comunicación y prensa, SED



Para que, literalmente, los niños y jóvenes bogotanos aprendan más y mejor, la SED elaboró un documento de mensaje concreto y lenguaje sencillo: una versión estudiantil del Plan Sectorial de Educación *Bogotá: una Gran Escuela*. Se trata de que los más pequeños conozcan de primera mano la labor de la administración distrital en beneficio de la educación capitalina.

La idea de elaborar el documento surgió espontáneamente, cuando un directivo de la entidad tuvo que presentar, a solicitud del colegio de su hija, una propuesta que fuera asequible a los estudiantes. Y funcionó. La idea fue tan eficaz que posteriormente

se publicaron 38 mil ejemplares para ser distribuidos en los colegios estatales y privados de la ciudad, 2.000 a funcionarios del nivel central y 500 a Asolectura.

Este documento es fundamental para facilitar el conocimiento y la comprensión del Plan Sectorial por parte de los estudiantes y de la comunidad educativa no especializada ni acostumbrada a leer documentos técnicos. Una versión del Plan que, según el Secretario de Educación, Abel Rodríguez, puedan entender los niños, niñas y jóvenes, y sirva de apoyo para la comprensión de las metas propuestas. ●





GOVA

UNA HISTORIETA DE ROQUELOS

