



 PRODUCCION
TEORICA

POLITICA

MEMORIA

EXPERIENCIA
ALTERNATIVA

Desafíos contemporáneos

Reflexiones del VI Congreso

Los desafíos de la investigación educativa y pedagógica pueden decidirse por el significado y el sentido que asignemos a esta práctica y a este saber, en el contexto esbozado de derechos y necesidades.

▶▶ **Los nuestro tema central desde la página 4.**

En este número

3 La escuela
Formatos, matices y saberes

4 TEMA CENTRAL
VI Congreso Desafíos Contemporáneos
Panorámica de temáticas presentadas

6 ESPECIAL
VI Congreso Desafíos Contemporáneos

15 Cine al Colegio
Aguijón de neuro imágenes
para ver la vida mejor

16 Así trabajan los
Equipos Pedagógicos Locales [V]
Equipo Pedagógico Local de Sumapaz

18 Educación, lo rural y lo urbano
El caso de Verjón Bajo





Desafíos actuales de la investigación educativa y pedagógica

Tenemos un desafío cuando aclaramos lo que nos vemos impulsados a realizar, su posibilidad y su dificultad. El desafío exige, pues, claridad de deseo o de motivo y claridad de acción. Surge cuando la esperanza se convierte en decisión y se sobrepone a la dificultad. El desafío nos involucra íntegramente. Podría decirse que el desafío desafía en el individuo o en el grupo humano al intelecto y la imaginación, a la fuerza y la voluntad, a la habilidad y la técnica.

La investigación es una actividad potente para asumir los retos del conocimiento. Quisiéramos destacar al menos dos de sus formas actuales: la llamada "sociedad del conocimiento", que ha ocasionado cambios en el poder y en la producción, en el conocimiento y el aprendizaje, debidos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y la otra, de carácter social, que vincula los procesos de investigación a las poblaciones y a los sujetos, cuyas vidas y relaciones no sólo proveen sino producen indagaciones fundamentales y aportan vías y soportes de nuevos conocimientos en sus narrativas y reflexiones sobre sus experiencias.

La destrucción de las condiciones de vida del planeta y de las relaciones humanas y sociales, por formas particulares de la acción humana, definen hoy las jerarquías de los desafíos del conocimiento, no sólo del que se requiere para entender o explicar los fenómenos, sino del que permita formar a quienes cumplan y exijan los cambios necesarios. En uno y otro aspecto la educación es decisiva. La guía para decidir los desafíos de la investigación es la definición de las necesidades históricas, tanto vitales como espirituales.

Junto al conocimiento sobre los sujetos humanos, sus relaciones y sus culturas, se ha venido desarrollado la doctrina internacional de los Derechos Humanos. Como se trata del reconocimiento de lo legítimo y sustancial de lo humano y de su desposesión selectiva, o sea de la injusticia, se comprende que la defensa de estos derechos provenga de grandes revoluciones modernas. El inusitado desarrollo reciente de los derechos ha enunciado fundamen-

tales desafíos que trenzan en una misma dirección, como nunca antes, la investigación, la política y la educación. Resulta, pues, una decisión ética para cada una de estas prácticas elegir y asumir responsablemente estos desafíos.

Los desafíos de la investigación educativa y pedagógica pueden decidirse por el significado y el sentido que asignemos a esta práctica y a este saber, en el contexto esbozado de derechos y necesidades.

Los artículos de este número de *Magazín Aula Urbana* destacan la importancia de la sistematización de experiencias pedagógicas que abren camino fructífero para la construcción de saber pedagógico a partir las prácticas, que estimulan la apertura hacia las identidades territoriales y formulan retos a las políticas educativas.

Por otra parte, y a partir de los desafíos planteados por equipos y grupos de docentes que participaron en el VI Congreso Internacional de Investigación, este número destaca la importancia de la investigación educativa y pedagógica para la formación de los docentes y el reconocimiento político y social de la dignidad profesional en el contexto actual. De igual manera, evidencia que la práctica investigativa profundiza y proyecta los colectivos docentes y abre para éstos nuevas relaciones con los grupos de investigación consolidados y con el mundo universitario.

En este marco, el IDEP encuentra un gran desafío a la investigación en la "Transformación pedagógica de la escuela". Al definir la transformación como pedagógica se reconoce a la maestra, al maestro y a sus equipos y colectivos como sus líderes, como investigadores de sus diversas experiencias y creadores de saber pedagógico, que requieren reconocimiento, auspicio y apoyo académico. Es un reto de permanencia en el tiempo, de trascendencia en el currículo y en la organización escolar, de perfeccionamiento y de proyección a las necesidades de formación que demandan los grandes desafíos de la dignidad humana y la convivencia; pues la vigencia de la autonomía y de la dignidad profesional del maestro y de su labor investigativa como alternativa de formación continua se asocia con la perspectiva de la "materialización del derecho a la educación". ●

**AULA Urbana**

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO



Bogotá *sin indiferencia*

Magazín del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. Bogotá, D.C., Colombia. No. 61, diciembre de 2006.

Directora: Cecilia Rincón Berdugo • Comité Editorial: Francisco Aurelio Cajiao Restrepo, Elvira Pinzón Méndez, Diana María Prada Romero, Mercedes Boada, Ana Lucía Raño, Fernando Rincón Trujillo • Mesa de redacción: Diana María Prada Romero, Marián González Reyes, Fernando Rincón Trujillo, Oficina de Prensa SED • Diagramación: Taller de Edición - Luis Rocas Lynn • Armada: Alexandre Rincón • Historieta: Helmen Salazar Rivera • Edición, concepto gráfico, ilustraciones, concepto y diseño de cubierta: Henry Sánchez Ramírez • Impresión: Legit S.A. • Tirada: 30.000 ejemplares.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP y de la SED.

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

Correspondencia: *AULA URBANA* - IDEP

Avenida El Dorado No. 66-63. Edificio Empresa de Energía Eléctrica. Teléfono 324 12 68 - PBX 324 1000, ext. 9007. Fax 324 12 67. Bogotá, D. C., Colombia • aularubana@idep.edu.co • www.idep.edu.co

● *Oscar Saldarriaga Vélez¹*

La escuela: formatos, matrices y saberes

Apostillas para una pedagogía desafiada

En todo modelo pedagógico habría que distinguir dos elementos constitutivos: el saber (tanto las teorías pedagógicas y los contenidos a enseñar) y los formatos (las aulas, la disciplina, los horarios, los exámenes, la organización cotidiana).

Pero la relación entre ellos no debe verse más de teoría a práctica (por aplicación o sistematización), sino como de contenido a forma: desde el nacimiento mismo de la escuela moderna (siglo XVI), mientras los "contenidos pedagógicos" –los conceptos y teorías sobre el niño, su aprendizaje, los métodos pertinentes y el tipo de sujeto a formar, más los contenidos curriculares, las ciencias y los métodos para su enseñanza–, avanzan dinámicamente hacia los fines de mayor autonomía ética y mejor competencia científica de los sujetos a formar; por otro lado, los formatos de la organización cotidiana de la escuela –tiempos, espacios, disciplina, número de alumnos por profesor, encierro en los salones, uniformes y trajes, autoridad jerárquica, etc.–, se han mantenido prácticamente estáticos desde las épocas de su diseño original.

De allí se deriva una "evidencia": es ilusorio pretender transformar los saberes pedagógicos, así sean los más críticos, sin modificar ese formato que cotidiana y silenciosamente devora en su rutina de tiempos y espacios todo contenido nuevo y lo transforma en insumo pedagógico desechable. Señalar esta tensión no implica aceptar una fatalidad, sino indicar las fisuras y puntos de fuga de la escuela, de modo que puedan ser reutilizadas en las luchas actuales alrededor de la condición subalterna de las subjetividades del maestro y de la infancia escolar.

Hay otra tensión constitutiva de la escuela que se debe revisar: la relación ciencia-culturas. Hoy, se exige que la escuela trate a los individuos a partir de su "subjetividad" individual y comunitaria, los debe incluir como *sujetos culturales*. Pero no se ha transformado la función clásica para la cual nació la escuela moderna: iniciar a los sujetos en el duro y desigual ascenso por la pirámide de las ciencias, que es excluyente, dogmática y jerárquica. Dicha función no ha cambiado sustancialmente, y se pide al maestro que continúe ejerciendo las figuras seculares de "guía racional" y de "observa-

dor científico", pero, además, que sea agente de integración de las "subculturas juveniles" –pandillas, drogadicción, maternidades precoces y violencia intrafamiliar–. Hoy en día, la "ciencia" y la "cultura", la verdad de las ciencias, ya no coincide ni se impone sobre la(s) verdad(es) de la(s) cultura(s): hoy, el sujeto trascendental único y universal de la experiencia cartesiana y kantiana contempla mudo e impotente como se le rebela y se le escapa el sujeto múltiple, localizado y singular, de las culturas: niños, indígenas, negros, mujeres, gays, emigrantes desplazados, sujetos subalternizados que empiezan a construir nuevas epistemologías o a validar sus epistemologías ancestrales.

Si la tensión es creciente e insoportable, hay una vía posible. En esta brecha se sitúa actualmente la tensión entre maestros y expertos: ¿en qué lenguajes van a decidir los maestros expresar sus experiencias y a incluir sus propias culturas?



Es ilusorio pretender transformar los saberes pedagógicos, así sean los más críticos, sin modificar ese formato que cotidiana y silenciosamente devora en su rutina de tiempos y espacios todo contenido nuevo.

Sería posible un saber pedagógico que recoja la antorcha de las experiencias subjetivas, allí donde la escuela nos las dejó atadas a la ciencia. La pedagogía posible puede dejar de ser subalterna de las formas de la ciencia y la tecnología; y, sin negarlas, retomar de su tradición fundadora lo que la unía al arte y a la artesanía, y liberarse de las tiranías *teoría-práctica* y *ciencia-pedagogía*. A condición de que el artesano, el maestro, a quien el formato jerárquico de la "escuela de las ciencias" ha hecho un solitario, se convierta en un intelectual colectivo nutrido por las preguntas vitales que sólo mantienen la experiencia de las culturas.

¡Una mañana de estas, la pedagogía podrá incendiar los formatos de la escuela para que pasen por ella las experiencias de las personas! ●

¹ Miembro del grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia. email: saldari@averiana.edu.co

En el primer tema, conferencistas y ponentes señalaron como la práctica pedagógica es, fundamentalmente, práctica política y de resistencia cultural que rescata las memorias locales, y recoge y resignifica las experiencias culturales de los contextos para proveer puentes de conexión entre las experiencias cotidianas de los actores escolares y la construcción de la democracia. En este contexto, los investigadores afirman que ante los procesos de racionalización del trabajo pedagógico que introducen las políticas neoliberales en educación, es clave que los profesores se reconozcan a sí mismos como intelectuales transformativos que pueden actuar críticamente frente a esas políticas, redimensionando el horizonte de su acción pedagógica.

ción de la misma, de emancipación de los sujetos y de construcción de conocimiento pedagógico. En este contexto, las ponencias subrayaron el carácter reconstructivo de la pedagogía en relación con el trabajo pedagógico que se desarrolla en el aula, la relación entre teoría y práctica, entre contextos teóricos y contextos de vida como elemento esencial de la sistematización de la práctica pedagógica, la importancia de narratividad para la construcción de memoria y el reconocimiento del carácter histórico y contextual del conocimiento pedagógico; además de la necesidad de generar políticas que permitan a los maestros la posibilidad de sistematizar sus prácticas y cualificar su trabajo pedagógico a partir de la explicitación y la reflexión sobre su propio saber pedagógico.

VI Congreso Internacional **Panorama de temáticas presentadas**

 José Darío Herrera¹

Desde el punto de vista temático, las conferencias y ponencias presentadas en el Congreso permiten identificar seis temas de interés entre los investigadores: a) la educación y la pedagogía como prácticas políticas orientadas a la construcción de la democracia; b) la construcción del saber pedagógico y la transformación de las prácticas pedagógicas; c) el significado de la investigación y las prácticas pedagógicas para los entornos locales; d) las políticas de investigación en educación y pedagogía; e) los aprendizajes derivados de las experiencias de investigación pedagógica y, f) enfoques y dispositivos emergentes en la investigación pedagógica.

El segundo tema de interés de los investigadores fue la transformación y la construcción de saber pedagógico desde las prácticas pedagógicas, donde se tocaron dos puntos principales: se afirmó que si bien hay reconocimiento en el campo de la investigación pedagógica de la necesidad de que el saber pedagógico se estructure desde las prácticas sociales de los maestros, esta posición aún no se traduce en posicionamiento de la investigación como elemento central de las prácticas escolares. Igualmente, se destacó la fragmentación en el campo de la investigación pedagógica en Colombia, pues no existe difusión amplia de los resultados de las investigaciones. Como consecuencia, éstas se circunscriben solamente al contexto local de la experiencia, sin que se vinculen entre sí en amplias perspectivas de elaboración.

Los investigadores también resaltaron la importancia de sistematizar la experiencia pedagógica para la construcción de memoria pedagógica, con el fin de generar procesos de reflexión sobre la acción y transforma-



En lo referente al tercer tema, los investigadores buscaron dilucidar las relaciones existentes entre pedagogía y entornos locales. Los participantes pusieron de relieve que las prácticas pedagógicas toman forma y se perfilan en medio de territorios, de prácticas culturales y sociales contextuales; pero que las prácticas pedagógicas también generan nuevas posibilidades de construcción del territorio al posibilitar la creación de relaciones de pertenencia, de saber y de poder que regulan las interacciones entre los sujetos. Las prácticas pedagógicas cobran así sentido como dispositivos de construcción de subjetividades. Simultáneamente, las prácticas pedagógicas acceden a un proceso de territorialización que se produce como resultado de la interacción que éstas propician entre los sujetos. De esta forma, la investigación pedagógica debe preguntarse de qué mane-

¹ Consultor, investigador y profesor en ciencias sociales y educación. Editor de las memorias del VI congreso de investigación en educación y pedagogía.

ra las políticas educativas se encarnan en los contextos y cómo las políticas educativas recogen y reconocen las prácticas pedagógicas de dichos contextos.

Las políticas de investigación en educación y pedagogía constituyeron el cuarto tema que convocó el interés de conocimiento en los investigadores. Aquí se abordaron tres aspectos principales. Primero, la necesidad de crear políticas educativas que otorguen a la investigación un lugar central en la práctica pedagógica del maestro. Al respecto se señaló, que si bien las políticas educativas se centran en el maestro como eje de las mismas, dichas políticas no han propiciado procesos efectivos de acompañamiento al trabajo pedagógico de los docentes. Frente a ello, se propone que las políticas educativas apunten a recuperar los docentes investiga-

dores para el campo de la investigación pedagógica. En este contexto, algunas ponencias señalaron que el papel del investigador implica un compromiso con la transformación de la realidad social. El investigador no sólo produce teóricamente sino que busca la reconstrucción de las prácticas sociales partiendo para ello del reconocimiento de los horizontes de vida de los actores que participan en dichas prácticas.

El segundo aspecto de esta temática se centró en el papel de la investigación en el redimensionamiento de la profesión docente. Al respecto, se señaló que la investigación pedagógica posiciona al maestro como intelectual de la educación que cumple tres papeles primordiales: es agente activo en la construcción de lo local; recoge y sistematiza la memoria local y la memoria pedagógica; y actúa como interlocutor entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas y culturales que han tomado forma en un contexto determinado. Así, el docente cumple una función de crítica frente a las condiciones sociales de los entornos locales, reflexiona sobre su práctica y analiza –desde ella–, las teorías educativas y pedagógicas, además de sus repercusiones.

El tercer aspecto abordado en el tema de políticas de investigación tuvo que ver con la identificación de elementos claves para el diseño de dichas políticas. Como primer elemento se mencionó la necesidad de incentivar el espíritu investigador de los maestros y los estudiantes en la escuela, de manera que la investigación cumpla papel esencial en el desarrollo de habilidades del pensamiento, en la identificación de problemáticas y en el fortalecimiento de comunidades científicas. Como segundo elemento, se señaló la importancia de fortalecer campos de investigación que aún son débiles en el país, como el campo de la primera infancia, y generar estrategias para la difusión amplia de resultados. Como tercer elemento, se resaltó la necesidad de producir conocimiento sobre las relaciones entre políticas públicas e investigación, para poder establecer cómo las políticas públicas han incidido en la construcción de capital social y humano en el país.

El quinto tema discutido en el evento fueron los aprendizajes derivados de experiencias de investigación pedagógica. Alrededor de este tema se presentaron diversos procesos de investigación en la escuela, que señalaron las tensiones existentes entre la práctica pedagógica cotidiana y la práctica posible, entre la institucionalidad y lo emergente y entre la construcción individual y la construcción colectiva del conocimiento, y que confluyeron en torno a seis conclusiones. Primero, la investigación pedagógica posibilita la cons-

trucción colectiva de un conocimiento pedagógico que es usado por los mismos actores que lo producen y que, de este modo, se reierte en la cualificación profesional de los maestros y en la transformación de las prácticas pedagógicas. Segundo, la investigación pedagógica debe ser el componente central de los procesos de formación del profesorado y de fortalecimiento curricular en las instituciones escolares. Tercero, la investigación pedagógica resignifica los tiempos de la enseñanza, en la medida en que se constituye en dispositivo que problematiza la propia práctica docente. Cuarto, la investigación pedagógica cumple función esencial en la reconstrucción de lo público a partir de las prácticas en el aula. Quinto, la investigación pedagógica es una práctica de resistencia cultural y política, que visibiliza otras formas de acción pedagógica en la escuela distintas a la acción burocrática que las políticas educativas asignan al docente. Sexto, el reconocimiento de la investigación formativa como la confluencia de formas plurales de investigación y del trabajo interdisciplinario con pertinencia para el contexto.

Finalmente, el sexto tema en torno al cual coincidieron los investigadores fue el enfoque y los dispositivos emergentes en la investigación pedagógica. Las ponencias presentaron diversas experiencias de investigación que aportan nuevas formas de aproximación a las prácticas pedagógicas y sociales en la escuela: derechos de los niños y las niñas para pensar el derecho a la educación; cartografía pedagógica; psicoanálisis; interculturalidad; etnografía crítica y feminismo; el laboratorio de pedagogía como centro para la promoción de innovaciones pedagógicas y la construcción de saber pedagógico; la narración como elemento metodológico en la sistematización de experiencias pedagógicas y el diario pedagógico como dispositivo de formación desde la práctica; y el trabajo en red como dispositivo de cualificación de las prácticas pedagógicas, de cuestionamiento del currículo, de las políticas, de las didácticas, de la relación con los estudiantes, de construcción colectiva del conocimiento y de fomento de la investigación y de la innovación pedagógica.

Puede concluirse que el espacio de debate, confrontación y puesta en escena que significó el VI Congreso de Investigación en Educación y Pedagogía es una prueba más de la pertinencia y lugar que ocupa la investigación en el campo de la educación y la pedagogía. ●



Vea más de nuestro tema central en la página 12.



Los investigadores resaltaron la importancia de sistematizar la experiencia pedagógica con el fin de construir la memoria pedagógica.



La historia Pasado, pedagogía y narración¹

Pablo Pineau, doctor en educación por la Universidad de Buenos Aires es especialista en historia y teoría de la educación. En sus trabajos evidencia la preocupación porque la sociedad reconozca la importancia la memoria educativa, que narra la historia desde diversos lugares y con muchas voces. Sus trabajos permiten identificar no sólo los grandes cambios que marcan nuestros sistemas educativos, sino también las permanencias y las relaciones que hay entre la historia la educación y nuestra historia cultural.

«Sólo hay una cosa que no hay: es el olvido»
Jorge Luis Borges

Hoy, parecería que la historia ha sido transformada en objeto de consumo y disfrute—para deleite y gloria de los sujetos que pueden acceder a ésta—, y revestida de cierto tono melancólico que estimula las ganas de comprar souvenirs. El pasado se ha vuelto un objeto de consumo más, resultado de una operación que elimina su condición humana y lo convierte en mercancía.

Pero, la memoria pedagógica no es ni pasado brillante ni objeto de consumo; por ello, queremos aquí aportar algunos elementos para pensar el problema de la memoria pedagógica que nos permita recuperar sus dimensiones humanas y concebirla como un derecho colectivo de diálogo entre las generaciones.

¹ Síntesis de Diana M. Prada Romero del texto "Transmitir la memoria: algunas reflexiones sobre la humana relación entre pasado, pedagogía y narración", presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Otra fuente de este texto, "Relatos de escuela", en entrevista de Verónica Castro, Educar, Portal educativo del Estado argentino.

Transmitir la memoria

En su libro *Transmitir*, Régis Debray (1997) diferencia a la "información"—una operación que "pone en contacto a vivos con vivos"—de la transmisión—una operación "que permite ligar a los muertos y a los vivos"—, y nos convoca a pensar la memoria pedagógica como un acto de transmisión de la experiencia a través de los tiempos.

Sostiene, entonces que: "Transmitir es lo propio del hombre: esto es, la facultad de archivar, acumular y hacer circular ideas en el tiempo, es aquello que diferencia a los humanos de las demás especies. El hombre es el único animal que conserva huellas de su abuelo, y puede ser modificado por ellas, ya que se inventa en la medida que almacena [...]. El género humano tiene de particular el hecho de que cada uno de sus miembros puede, por procuración, vivir en él una experiencia que no vivió personalmente" (Debray: 1997, 96).

Experiencia, narración y acto educativo

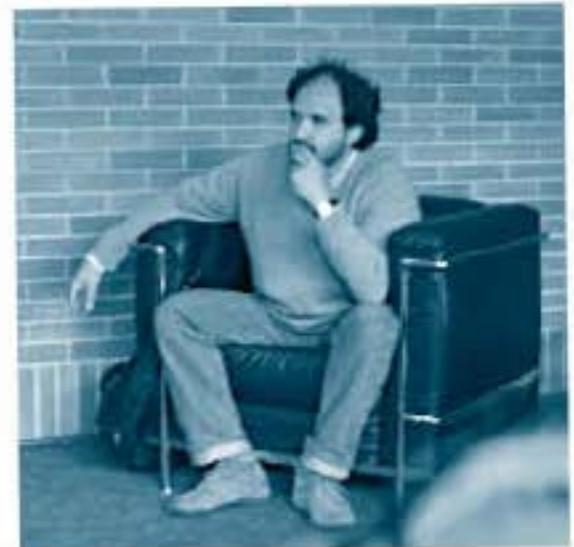
Pero, ¿qué entendemos por experiencia? Según Jorge Larrosa, cuando hablamos de experiencia nos referimos a: "el modo de habitar en el mundo de un ser que existe [...]. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisoria, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma, la experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida"².

O sea, la experiencia es un "a mí y aquí", un algo irreplicable, inasible, idiosincrásico y fugaz. Es un acontecer en uno, un suceder que hace tajos, produce efectos, indica caminos y desvíos, deja marcas, conforma o modifica destinos. Nuestra historia, nuestro devenir, nuestra vida individual y colectiva es el resultado de los que nos hicieron—y supimos hacer con—nuestras experiencias. Por eso el peso de su impronta convoca a intentar recuperarlas, frenarlas, revisitarlas.

Una de las mejores formas de hacerlo es la narración, ya que narrar un hecho es tratar de volver a él. Implica reinstalarse en las sensaciones que produjo e iluminar algunas nuevas, clarificar las que quedaron oscuras. Permite tratar de evitar su pérdida, de dete-

ner su condición de inasibilidad; "congelar" su sentido, provocar series metafóricas y metonímicas a las que se pueda volver, enlazar cadenas relativamente estables que generen rizomas, que diseminen sus sentidos, que abran campos de significación.

Pero, además, narrar es el intento de compartir la experiencia, de "ofrecérsela a—y con, y contra, y a pesar de, y junto a, y mediante— los otros", de permitir nuevas miradas que sumen aristas, matices, pliegues. Es ponerlo en la circulación social, en tensar su carácter idiosincrásico para volverla colectiva. Para Debray, es volverlas objeto de transmisión.



Pablo Pineau, profesor de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján, Argentina.

De aquí, es posible proponer una fuerte relación entre experiencia, narración y acto educativo. En algún plano, son sinónimos, o al menos forman una interesante serie significativa digna de ser explorada. Aprender es "experienciar", es construir identidades y subjetividades. Fenómeno único, imposible de "volver a ser" como ya ha sido. Y narrar es enseñar, es buscar dar al otro aquello irreplicable que nos sucede.

En las sociedades modernas—y en las islas que de ella quedan en la nuestra—"narrar" se traduce casi exclusivamente en "es-

Pablo Pineau ha publicado, entre otros títulos:

- *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura.*
- *Relatos de escuela.*
- *La escolarización de la provincia de Buenos Aires, una versión posible (1875-1930).*
- *Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, en coautoría con Inés Dussel y Marcelo Caruso.*

La “novela de formación” y géneros escolares

En la escritura “cultiva”, en la llamada literatura académica, la temática pedagógica y escolar ha sido abordada por muchos escritores consagrados. Una de sus modalidades destacadas han sido las “novelas de formación o de aprendizaje” (*Bildungsroman*): relatos que se ocupan de la vida de un protagonista sensible que intenta aprender la naturaleza del mundo, descubrir su significado, y adquirir una filosofía de la vida y del arte de vivir. Se originó en Alemania, en el siglo XVIII, ejemplificada con *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe.

Generalmente, la imagen de las instituciones educativas que este género transmite es bastante negativa. La experiencia escolar suele ser narrada por los escritores “consagrados” como frustrante, degradante, aburrida e intelectualmente pobre. Se definen en describir envejecimientos y obsolescencias varias –de mobiliario, programas y docentes–, sufrimientos de los alumnos por abandono, maltrato, crueldad o degradación, aislamientos institucionales y aprendizajes absurdos y mecánicos. Un fuerte tono de denuncia, que se hizo más evidente en las producciones de la segunda mitad del siglo XX al calor de sus movimientos sociales y culturales, tiñe a estas obras en tonos de una queja que suda imágenes desagradables, silencios obligados y humillaciones diversas. En estos casos, la experiencia escolar aparece como un acto de imposición absoluta, omnimoda y omnipotente, sin ningún lugar a un por qué, a una explicación, a un diálogo.

De esta forma, la “novela de formación” se hace cargo de las concepciones educativas modernas, en las cuales los colectivos “infancia” y “juventud” fueron separado del de la “adultez”. Los menores fueron comprendidos como seres incompletos, lo que los convirtió en sujetos que debían ser educados en instituciones específicas. Se construyó un sujeto pedagógico, el “alumno”, y se lo volvió sinónimo de infante normal. Educar fue completar al niño o joven para volverlo adulto, en la fricción ya señalada entre la voluntad de autoformación y los condicionamientos sociales.

La escuela también produjo géneros de escritura más propios, que en la jerarquía literaria académica alcanzaron posiciones menores. Entre ellas se encuentran las estudiantinas –esto es, los recuerdos escolares de los alumnos–, y las memorias de docentes. Ambos casos son generalmente obras cortas compuestas por textos breves y anecdóticos, en primera persona, con mucha presencia de un autor que cuenta situaciones de su vida escolar siempre desde el recuerdo, desde alguien que ya ha dejado la condición y la rememora –ya sea estudiante o docente– para revivirla en tonos mayormente laudatorios con algunas pinceladas de denuncia. Insciriéndose en las concepciones modernas sobre educación, la escuela es presentada como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron el destino y la identidad del autor. Esto es evaluado frecuentemente en forma positiva, por lo que la melancolía y la devoción son tópicos comunes en estas obras.

rización a ritmo lento que posibilita una revisión también pausada de lo realizado. Además, el pensamiento inductivo que es propio del acto narrativo supone atender a algo que es propio de la realidad: el matiz, la diferencia. El matiz que se resiste al concepto y al código pero que, por ello mismo, obliga a repensar los propios conceptos y códigos mediante los que el escritor intentaba rememorar, expresar y reflexionar la experiencia”.

Inscribir el problema de la memoria pedagógica en la serie transmisión, experiencia y narración parece muy útil a fin de seguir abonando posiciones que rescaten su carácter humano.

Así, construir y reconstruir experiencias ficticias o verdaderas de formación y educación, se hace a partir del análisis de un conjunto de textos –“novelas de formación” y géneros escolares–, elaborados por consagrados escritores, docentes y alumnos de distintos países latinoamericanos.

En este trabajo se indaga en algunos puntos y ejemplos de la literatura de la experiencia escolar como una fuente principal en las políticas de transmisión de la memoria. Para continuar, podríamos sumar los géneros producidos por la escuela para su propio uso como los textos escolares, los escritos rituales –himnos, discursos, juramentos– y las composiciones y descripciones, y continuar los aportes más contemporáneos como las letras de canciones –en especial de rock o de protesta–, la literatura infantil y juvenil, y hasta el absurdo y la parodia. Y más actualmente aún, deberíamos incluir las producciones textuales de formato informático como los weblogs.

Para terminar estas reflexiones, quiero volver a citar a Borges. Su poema “Everness” comienza con la siguiente sentencia: “Sólo una cosa no hay: es el olvido”. Así nos advierte que –como señala Mariño (2006)⁴– se comete un error cuando se cree que el pasado se reconstruye en la oposición entre memoria y olvido. En realidad, su oposición fundante es entre memoria y contramemoria, o sea entre las distintas versiones que se enfrentan para dar cuenta de qué fue lo que pasó para pasárselo a los nuevos.

En esa tensión, creemos que los aportes de la narración escrita cobran un valor impresionante en cuanto nos acercan a los sujetos “de carne y hueso” que vivenciaron esas experiencias rescatando su condición humana, no ya como cucharas de plata brillantes cuyo esplendor puede cegarnos, piezas a ser conservadas en vitrinas de museo y reproducidas para su venta en las tiendas, sino como objetos cuyo tacto puede hacernos sentir el calor y el sudor de quienes antes los utilizaron, y traernos sus voces para que podamos imaginar mejores futuros. ●



Narraciones pedagógicas

Jaime Trilla³ sostiene que las narraciones pedagógicas ofrecen dos posibilidades para pensar la educación: su valor didáctico y su valor gnoseológico. Con el primero se refiere a sus potencialidades para “hacer vivir vicariamente la experiencia educativa real del autor. [...] La narración, mucho más que el tratado y el ensayo, genera una suerte de empatía del lector hacia el autor, quien suele ser también el protagonista de la narración”. Con el segundo se refiere a que “la narración de lo realizado en forma de experiencia, obliga a un cierto tipo de conceptualización, y por tanto, de reflexión sobre la experiencia. La escritura narrativa es una forma de rememorar”, y “acto educativo” en “escuela”. Su alianza constituye uno de los pilares más sólidos y eficaces del proyecto moderno. Así, las generaciones pasadas y actuales nos han legado muchos escritos en las cuales se propusieron reconstruir su experiencia educativa, mayoritariamente escolar, tal vez como un homenaje a la institución que los dotó de la poderosa arma de la lectoescritura.

2 Larrosa, Jorge (2003) “La experiencia y sus lenguajes”, en www.me.gov.ar/cumifom/publica/oe/20031128/po-nencia_larrosa.pdf.

3 Trilla, Jaime (2002). “Pedagogías narrativas”, en: *La aborrecida escuela. Junto a una pedagoga de la felicidad y otras cosas*, Barcelona, Editorial Aertes (pp. 136 y ss.).

4 Mariño, Marcelo (2006). “Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria” en: Pinau, Pablo, et al. (2006). *El Principio del Fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Buenos Aires, Editorial Colihue.

Michael Apple: historia y pensamiento

Los días 29, 30, 31 de agosto y 1º de septiembre de 2006, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP efectuó en Bogotá el VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía "Desafíos Contemporáneos", al evento asistió como conferencista el profesor Michael Apple, que presentó la ponencia "Cultura auditora, comodificación y estrategias de clase y raza en educación".

Se asevera que cada ser humano es resultado del entorno y el tiempo en que vive, realidad no lejana, cuando se mira la situación social y política en la que creció y se formó el maestro Michael W. Apple.

Nacido en Patterson, New Jersey, el 20 de agosto de 1942, lugar donde se gestaron los movimientos de trabajadores más radicales de Norteamérica, vivió sus primeros años en situaciones precarias, asistiendo a colegios nocturnos para realizar sus estudios de bachillerato, combinando su formación con el trabajo en una imprenta y como maestro de escuelas rurales y urbanas.

Su juventud transcurrió en los años 60, marcados con el naciente y continuo desarrollo de la televisión y los medios de comunicación, que le abrieron, como a muchos otros, las puertas del mundo y le otorgaron la presencia –en imagen– y el conocimiento de situaciones lejanas.

Dentro de este panorama el joven Michael Apple se involucró en las luchas anti-racistas y antisegregacionistas del sur y del norte. A su vez, comprometido con su actividad como profesor ocupó el cargo de presidente de la unión de maestros.

La actividad política del profesor Apple ha sido continua a través de los años, en gran parte encaminada a establecer prácticas educativas progresistas, a la crítica social enfocada en la democratización de la investigación, la política y la práctica educacional.

Su trabajo en educación es ampliamente conocido, y presenta la visión de una educación progresista contemporánea que analiza el sistema educacional de los Estados Unidos desde una mirada crítica. Su labor ha contribuido a la reforma educacional en muchos países donde se han adelantado políticas y prácticas educacionales democráticas.

Obra

Michael Apple, considerado representante de la pedagogía crítica, ha escrito numerosos libros y artículos traducidos al español, portugués, italiano, chino, alemán y japonés, entre otros idiomas, acerca de la política de la reforma educacional y la relación entre cultura y poder. Su libro *Ideología y currículo* fue seleccionado como uno de los libros sobre educación más importantes del pasado siglo. Algunas de sus publicaciones son *La política estatal del conocimiento, Educación y poder, Maestros y textos, Política cultural y educación; Poder, significación e identidad y El conocimiento oficial*.

Considerado como una de las 50 figuras más importantes en el ámbito educacional del siglo XX, Apple se desempeña en la actualidad como catedrático de la Universidad de Wisconsin.

Pensamiento

Durante el VI Congreso, Apple presentó un tema que parte de la situación de la educación en los Estados Unidos con la Ley de Educación Primaria y Secundaria, llamada "Ningún niño se queda atrás". Dicha ley, aparentemente progresista, presenta una legislación concentrada alrededor de la realización de pruebas estandarizadas y rendición de cuentas, que incursiona en la creación de una agenda de privatización y comodificación.

Además de algunas objeciones hechas a la Ley, como su redefinición de la alfabetización y la instrucción en comprensión de lectura y su énfasis manifiesto, o la forma en la que define el éxito y el fracaso, existen críticas acerca de que si lo que cuenta en la evaluación de la buena enseñanza es el



Michael Apple, profesor de la Universidad de Wisconsin, Madison, USA.

Michael Apple ha sido seleccionado como una de las 50 figuras más importantes en el ámbito educacional del siglo XX.

mejoramiento de los puntajes en las pruebas estandarizadas. La implicación evidente es menos que satisfactoria, pues demuestra un profundo desconocimiento de la complejidad del acto de enseñar.

Décadas de luchas en torno a la política del conocimiento oficial –y en torno a la inclusión de culturas, idiomas, historias, valores y hábitos de un país compuesto por pueblos provenientes de todo el mundo–, son eliminadas de un plumazo por medio de las formas sutiles en las cuales se define tácitamente lo que se considera como conocimiento legítimo a través de lo que puede ser incluido o no en un examen reduccionista y simplista.

Apple sostiene que no existe contradicción entre los modelos educativos supuestamente descentralizados y basados en el mercado y la centralización a través de regímenes fuertes de control curricular, pruebas estandarizadas y responsabilidad en la rendición de cuentas.

Frente a la 'modernización conservadora' sostiene que existen reformas centradas en los compromisos neoliberales con el mercado y con un estado aparentemente débil, los énfasis neoconservadores sobre el contenido curricular y los valores, y las propuestas de "gestión novedosa" pretenden instalar formas rigurosas de responsabilidad en la escolarización de todos los niveles.

Es así como las reformas neoliberales – con diferencias cruciales del liberalismo clásico – han gestado, en lugar de una sociedad de ciudadanos con el poder democrático de garantizar la efectividad y el uso apropiado de los recursos colectivos, cuya base es la confianza en el sector público, una sociedad de 'auditados', ansiosamente ocupados en producir informes para las inspecciones y las auditorías.

Nació una cultura punitiva de tablas comparativas desarrolladas para demostrar la eficiencia e ineficiencia relativas de las universidades, las escuelas o los hospitales. Las agencias de control se encargaron de "nombrar y avergonzar", de "rajar" individualmente a algunos maestros, escuelas y departamentos de trabajo social; y las empresas privadas fueron invitadas a tomarse el control de las instituciones "rajadas".

El resultado final de una cultura auditora ha sido el crecimiento de las empresas con ánimo de lucro; la estandarización y tecnificación creciente de los contenidos de los programas de formación docente que reducen al mínimo la reflexión social y la comprensión crítica en las clases; la presión constante de "desempeñarse" al interior de las instituciones de acuerdo con unos estándares impuestos y reduccionistas; y otros aspectos similares, marcas constantes que se han dejado en el terreno de la educación.

En contraposición con las condiciones existentes en los Estados Unidos, hay ejemplos de reformas educativas sistémicas en varias naciones, en particular, en Brasil, en la ciudad de Porto Alegre. Allí, los éxitos de las Escuelas Ciudadanas y el proceso de Presupuestación Participativa aportan instancias poderosas de lo que se puede hacer para crear una educación que tome las complejidades de clase, género y raza – u otros tipos de posicionamientos sociales –, seriamente, mejorando el presente y el futuro de las personas menos favorecidas en las comunidades. ●

¿Qué es la conmodificación?

Conmodificación es un fenómeno de marketing que se designa en Estados Unidos con el término *commodification*, que traduce al castellano, modificación conjunta o conmodificación.

Se trata de una cuestión socioeconómica que cae más bien del lado de las relaciones de consumo que del lado de las relaciones de producción. Desde el punto de vista del consumo, la conmodificación obedece al alto grado de preocupación que, en una sociedad de consumo, tiene lógicamente el consumidor por el 'valor de cambio' que los productos (*commodities*) pueden alcanzar en un mercado libre.

En términos marxistas, la conmodificación consistiría en anteponer el valor de cambio de los productos a su valor de uso. Según esta tesis, los objetos de arte se adquirirían más como inversión económica que por el placer estético que pudiera suscitar su contemplación. Dicho de otro modo, la idea de un objetivo que sea valioso por sí mismo, pero inútil para la vida económica

le resulta ajena a la razón reinante, que es eminentemente pragmática.

En otras palabras, la conmodificación es un proceso abstractivo por virtud del cual a los objetos se les segrega de los contextos físicos, psíquicos y socioculturales en que se generan, para reducirlos a unos términos de beneficio económico. El problema consiste en que este mecanismo provoca una aceleración de la vida humana y una aniquilación del presente que deterioran la salud mental y física del hombre.

En resumen, conmodificar es un proceso que mina la individualidad, afecta cada vez a más a los niveles superiores de la vida humana y a un número creciente de personas.

Concepto tomado de Postmodernismo y Psicología. Una cuestión pendiente; Pinillos Díaz José Luis; Publicado en *Anales de Psicología*; 2002, vol. 18, nº 1 (junio), 1-11© Copyright 2002: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España). ISSN: 0212-9728



Aspecto de la intervención de Michael Apple durante el VI Congreso Desafíos Contemporáneos.

Fundamentos de la teoría de Apple

Estos son algunos fundamentos de la teoría educacional del profesor Michael Apple.

- Apple considera que las escuelas traen consigo significados y condiciones que moldean las vidas de los estudiantes y toman control sobre los mismos.
- Rechaza el aprendizaje conductista.
- La relación en la sala de clases no es sólo importante para ser pensada como la escuela, estas relaciones son también de clase y raza.
- Cree que el currículo debe enfocarse en los resultados afectivos más que en los cognitivos.
- Sostiene que así como hay una distribución desigual del capital económico en la sociedad, hay también un sistema similar de distribución de capital cultural.

Apple tips

- Décadas de luchas en torno a la política del conocimiento oficial – y en torno a la inclusión de culturas, idiomas, historias, valores y hábitos de un país compuesto de pueblos provenientes de todo el mundo –, son eliminadas de un plumazo por medio de formas sutiles.
- La extraña combinación de mercantilización por un lado, y centralización del control, por el otro, no sólo está ocurriendo en la educación, ni tampoco es exclusiva de los EEUU.

La escuela

El territorio nos hace investigadores*

La Red de Experiencias Alternativas en Investigación, Educación y Pedagogía, REAL, es un colectivo de maestras y maestros investigadores que participan en un proceso de sistematización de segundo nivel a partir de las experiencias apoyadas por el IDEP, para incidir en la política pública de educación en busca de procesos alternativos que se desarrollen dentro y fuera de la escuela.

Estructurada en tres comités –calificación, sistematización y divulgación– REAL busca socializar experiencias para categorizarlas y teorizarlas. En la socialización, se indagaron las experiencias con esta base: ¿Cuál es el enfoque teórico? ¿Cuáles son los elementos alternativos de la propuesta pedagógica? ¿Cuáles son los logros y los resultados? ¿Cuál es la proyección transformadora de la escuela? Las respuestas condujeron a una categorización donde se seleccionaron: cultura escolar, transformación pedagógica, interculturalidad, autoformación y territorio, esta última conceptualizada y convertida en eje articulador de las ponencias de REAL.

1. Aprendizajes del estatuto de maestra investigadora

Inconformidad con el sistema escolar vigente. (Causa objetiva): La mayoría de experiencias de REAL se originan fuera de la institución escolar, ya que la institucionalidad se resiste y pretende negar los espacios de reflexión y los procesos sistemáticos.

Si bien, ser convocadas como experiencias de frontera ubica a las maestras en el extremo de la institucionalidad educativa, encuentros casuales o aleatorios las juntan alrededor de preocupaciones y angustias comunes sobre lo pedagógico, al no encontrar ambientes propicios para adelantar experiencias, no sólo de investigación, sino de innovación pedagógica.

Estas maestras se agrupan para construir una nueva forma de escuela en la que pueden “ser” –y “ser escuela”–, mostrando que no sólo se pueden transformar las prácticas sino también, y de manera significativa, a las sujetas¹ mismas.

Insatisfacción permanente. (El tipo de sujeta): Estas maestras convierten su insatisfacción en motor de sus acciones, lo que las anima a crear y a generar formas de organización que, a su vez, permitan reconocer y valorar la existencia colectiva. Al reencontrarse en distintos grupos o redes se perciben como sujetas que no se dejan atrapar por el imaginario vigente de escuela y maestra.

Estos esfuerzos marcan la diferencia entre cuatro tipos de maestras: apáticas –nada puede cambiar, y se abandonan a la rutina y la indiferencia–, criticonas –consideran inapropiada la mayoría de acciones y propuestas, sin efectuar aportes teóricos o prácticos–, innovadoras –impulsoras de cambios progresivos y sistemáticos–, e investigadoras

–estudian, confrontan teóricamente y escriben, como parte indispensable de la elaboración de propuestas serias y a largo plazo para la transformación de la escuela–.

2. Maestras investigadoras

La academia y la pedagogía misma no consideran posible que las maestras en el aula efectúen investigación. Esta sociedad no les pide que investiguen, que piensen por sí mismas, y menos que propongan alternativas de educación.

Deben enmarcar su labor en una escuela generalizada en monólogos prolongados, escasos espacios de intercambio pedagógico y falsos respetos hacia los escritos o planteamientos de sus miembros.

Entonces, las maestras que investigan no sólo rompen con el esquema autista e interpelan lo que otras dicen o hacen: ponen el dedo en la llaga, no comen entero; piensan y ponen en práctica formas pedagógicas que exigen argumentación, fundamentación y productos mejorados que respondan de manera digna y funcional al escepticismo generalizado.

Laborando en distintos territorios. (La importancia de los contextos): Esta inconformidad las lleva a enfrentar serias dificultades; lo que explica por qué rotan por distintas instituciones, permitiéndose confrontar diversas maneras de ser maestra, de hacer escuela, en medio de distintos ámbitos. Algunos territorios las compelen a reflexionar, a cambiar sus ejercicios pedagógicos, sus relaciones y sus concepciones previas.

Las maestras investigadoras coinciden en la necesidad de aprender y forjar territorios –nuevos espacios de construcción pedagógica de saberes, culturas y sujetas políticas–, a partir de la comprensión del entorno como dispositivo dialógico capaz de impulsar nuevas comprensiones y cambios de la escuela.

Reflexión y sistematización continuadas. (Los procedimientos): Las maestras investigadoras acceden a la investigación desde concepciones y métodos distintos, ratificando la biodiversidad ética-científica, caracterizando el nuevo milenio en expresiones significativas de la Nueva Escuela que se esboza en el firmamento pedagógico-social del hemisferio Sur.

Superando el aislamiento de la escuela y sus integrantes. (La organización): Trabajando en la singularidad y en el aislamiento, estas investigadoras se hacen a pulso desde la escuela, gracias a frecuentes debates, con constantes dudas y el acompañamiento fiel de la incertidumbre.



* Síntesis elaborada por Henry Sánchez Ramírez, editor *Magazín Aula Urbana*, a partir de la ponencia presentada por REAL en el marco del VI Congreso Desafíos Contemporáneos.

1 El texto se expresará en femenino como un homenaje a las principales actrices de los procesos educativos en nuestra sociedad, como pequeña compensación a esta mayoría educadora ignorada en los términos machistas.

¿Cómo explicar que estas sujetas, en un ambiente marcado por la espera interminable de los "cursos de capacitación" que el Estado debe brindar, por iniciativa propia efectúen viajes prolongadas por rutas tortuosas, para involucrar niveles conceptuales, epistemológicos, físicos, geográficos y pedagógicos –sin valoración externa–, con sus propios recursos pecuniarios, rebuscando conexiones con docentes e instituciones dispuestas a colaborar?



Las maestras que investigan no sólo rompen con el esquema autista e interpelan lo que otras dicen o hacen: ponen el dedo en la llaga, no comen entero.

Creemos que se debe a la necesidad de encontrar y de cultivar pares, necesidad que se torna apremiante en los ambientes asfixiantes del sistema escolar, lo cual hace prioritaria la satisfacción de avisar el nacimiento de comunidades académicas de maestras innovadoras e investigadoras, que día a día desmitifican la investigación, no sólo por el desarrollo de sus análisis, la continuidad de sus procesos, la explicitación de sus métodos sistemáticos, sino por la necesidad política de permitir que más y más sujetas asuman un pensamiento propio, argumenten, indaguen, confronten y decidan.

Una organización productiva debe convocar a la sujeta a interactuar con sus pares, para trazar nuevas pistas de desarrollo humano, tanto en lo personal como en lo pro-

fesional, lo social y político. Los procesos de organización investigativa requieren mucho más que una alianza de individuos o grupos, no sólo porque los acercamientos interpersonales promueven procesos de reestructuración de sí mismas, sino porque la investigación consiste en un esfuerzo conceptual de largo alcance que cada día se ejerce desde lo colectivo; ya que no investigan solas: convidan en sus búsquedas a jóvenes, niñas, líderes comunitarias y organizaciones gubernamentales y fundaciones para construir comunidades de conocimiento.

3. Algunos descubrimientos

En medio de la diversidad de procesos de investigación e innovación en que se mueven las maestras de REAL, en la variedad de conceptos que allí se perfilan, sobresale una categoría investigativa que direcciona buena parte de los análisis y comprensiones: el territorio.

La escuela como territorio significa vincular a las maestras con otros actores sociales y empoderar a las sujetas sociales para ejercer la educación como derecho constitutivo de la dignidad humana.

Por otra parte, la búsqueda permanente de transformación de las prácticas y cosmovisiones de estas maestras las conduce a procesos de formación y autoformación sistemática, sin depender de premios o estímulos externos; que no deben dejar de generarse, en especial aquellos que incluyen la motivación intrínseca: hacer lo que más les gusta.

4. Aportes concretos de las investigaciones

Recomendaciones para políticas educativas pertinentes a la investigación desde la escuela.

- En la sostenibilidad de experiencias investigativas, especialmente las colectivas:

Transformar progresivamente la capacitación en procesos de autoformación.

Legalmente, las maestras tienen derecho a reclamar de la sociedad colombiana procesos de capacitación, actualización y mejoramiento.

De este aspecto no se desglosa que las profesionales de la educación mantengan dependencia conceptual, a la espera de que las administraciones –nacional o distrital–, las universidades, las corporaciones técnicas u otras, asignen de manera indiscriminada temas, intereses, necesidades y posibilidades de mejoramiento pedagógico.

Es posible avanzar hacia procesos de autoformación financiados por el Estado –al menos para el magisterio oficial–, valorada, dispuesta en sus tiempos, apoyada en alianzas reconocidas, por lo menos con maestras



Profesora Mireya Valdez, docente del Colegio República de Venezuela.

que estén dispuestas a unirse con otras y a formular proyectos realizables y comprobables desde lo externo.

- Mejoramiento y diversificación de los estímulos a las investigaciones escolares

Las investigaciones desde la escuela enfrentan dificultades que es posible superar; pero es posible mejorar los estímulos en tiempo, en asignación de responsabilidades y en acreditación para el escalafón a aquellas investigadoras que muestren su pertinencia –entre pares y el conjunto de la academia pedagógica–, como formas de incentivar la investigación desde la escuela.

- Posibilidades de asesoramiento contratado desde las experiencias investigativas.

Varias de las experiencias investigativas están en capacidad de asesorar procesos pedagógicos en determinadas localidades, explorando posibilidades de expansión y adaptación en otros territorios.

- Nuevos sentidos de la sociedad, la educación y la escuela

Vale la pena ser audaces para plantear, desde estas prácticas y reflexiones, que, si se quiere dar un vuelco cualitativo a la educación, *la investigación puede ser la base ineludible para un nuevo sistema educativo*, desde la educación inicial hasta la llamada educación "superior".

Es también necesaria la formulación de políticas educativas que fomenten la investigación en la escuela como una ruta que agilice y haga viables los procesos de transformación de las prácticas enseñanza-aprendizaje.

Es pertinente el diseño de PEI's que integren las dimensiones epistemológica, metodológica, axiológica e investigativa.

La SED, con el respaldo de las maestras y sus sindicatos, puede y debe entrar en negociaciones con el MEN y otras autoridades para eliminar el recargo a las maestras con más horas de clase, que impiden la creación de espacios de reflexión y producción intelectual. ●

“El maestro investigador debe ser inquieto y creativo”

La docente investigadora Marcela Muñoz Castilla es licenciada en educación especial por la UPN, y tiene 20 años de experiencia en trabajo con personas con discapacidad cognitiva; maestra del Distrito desde hace 17 años, es especialista en educación y orientación familiar. Marcela ha efectuado dos investigaciones apoyadas y financiadas por el IDEP: “Reencuentro con la vida” y “El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y niñas con discapacidad cognitiva”, currículo suficiente para que Aula Urbana la invitara a expresar sus opiniones sobre algunos aspectos en la educación.

¿Qué desafíos plantea la investigación en pedagogía a su quehacer investigativo?

En el campo de la educación especial se nos plantean muchos desafíos, porque el docente tiene que permanecer siempre alerta; pues cada persona que llega a nuestras aulas es una caja de sorpresas. En este sentido, el trabajo cotidiano debe asumirse crítica y creativamente, e impone una lectura de la propia práctica desde otras perspectivas para optimizar procesos escolares; y convertirse en manifestación de la curiosidad constante del docente que se hace cada vez más maduro y sistemático.

Otro reto importante es la comprensión de que la investigación es la única manera como la pedagogía puede llegar a convertirse en un proceso educativo humano que tiene que cualificarse permanentemente. Por esto, la pedagogía es una investigación permanente. No quiere decir que nuestros alumnos se vuelvan conejillos de indias o que nuestro trabajo caiga en la incertidumbre permanente. Más bien, se trata de volver la práctica docente un ejercicio de investigación cotidiano: en un modo distinto de ir al aula y de relacionarse con los alumnos y sus procesos de formación.

—
Mi labor investigativa tiene una intención definida y una metodología activa y consciente que me permite obtener resultados para sistematizarlos.

¿Por medio de cuáles metodologías aborda su labor investigativa?

Pienso que no existe un “método” preestablecido como una camisa de fuerza, aunque mi labor investigativa tiene una intención definida y una metodología activa y consciente que me permita obtener resultados para sistematizarlos, y sobre estos actuar para luego exponerlos a la crítica o a la mirada de otros. Tengo muy en la cuenta que en educación no hay una teoría pura que agote la explicación del desarrollo humano. Creo que el aula debe ser un espacio de vida para mis alumnos, e intento que todos los procesos educativos se vivan con pasión, en el sentido de que la rutina cotidiana se convierta en una oportunidad de crecimiento personal y de mis alumnos.

¿Podría mencionar algunas de las maneras como la investigación transforma las prácticas pedagógicas?

La transforma desde hechos como el conocimiento más profundo de los fenómenos que se dan en la escuela; la mirada más estructurada de la relación maestro(a)-alumno(a); y la optimización y cualificación al docente en su compromiso de construc-

tor de comunidades educativas. También se modifica una mentalidad cómoda en la cual el docente se acostumbra a ser aplicador de recetas diseñadas por otros, para convertirse en un creador de nuevas e innovadoras herramientas y formas de trabajo a través de la investigación; y, finalmente, el docente se transforma en un gestor del saber pedagógico y en creador de conocimiento.

¿Cuál es su concepto acerca de la figura del maestro como investigador?

Esa figura se ha ido posicionando en nuestro medio educativo. Hace unos diez años, hablar de maestro investigador en nuestras escuelas era hablar de un mito. Ahora, eso ha cambiado mucho y pienso que el IDEP ha tenido gran responsabilidad en ello, por medio de los esfuerzos que ha venido haciendo para promover y financiar las investigaciones que desarrollan los maestros del Distrito Capital. Considero que el maestro investigador debe ser una persona inquieta, creativa, interesada en transformar sus prácticas pedagógicas gracias a la autocrítica.

Debe, además, optimizar el trabajo interdisciplinario y en colectivo, algo que es muy difícil de lograr en nuestro medio, ya que hacer investigación requiere, entre muchas otras cosas, mayor dedicación en tiempo extraescolar, espacios para la discusión y el análisis, y espacios para construir con unidad académica. En este sentido, al maestro investigador no se le reconocen estos esfuerzos, ni en tiempo, ni en estímulos de ninguna clase.

¿Qué aportes hace la investigación cuando se ocupa de aspectos de la realidad escolar como la vulnerabilidad educativa y la vulnerabilidad escolar?

En el caso particular de la investigación que adelanté con personas con discapacidad cognitiva, los aportes fueron significativos, pues se promovieron nuevos esquemas de trabajo que confirman aun más la diversidad y la riqueza que —incluso desde cada dificultad—, se puede potenciar. Por otro lado, la investigación exige que la escuela no siga siendo pensada sólo desde las limitaciones, las carencias o los vacíos; por el contrario, asume la apuesta de reconocer las potencialidades de los procesos, los grupos y las personas, de manera que aquello que ha sido planteado como ausencia o dificultad se



“La investigación genera nuevos conocimientos en la realidad escolar”

Ana Mercedes Díaz es docente investigadora con 32 años de práctica educativa, de los que ha dedicado 18 a la orientación escolar. Graduada en trabajo social por la Universidad Nacional y con una maestría por la Universidad de Barcelona en Estudios de la mujer, Ana Mercedes ha dedicado gran parte de su labor investigativa a aspectos claves en la educación como los Derechos Humanos, las problemáticas de género y la violencia en la escuela.



¿Qué desafíos plantea la investigación en pedagogía a su quehacer investigativo?

Los desafíos son grandes; cuando nos preguntamos por la vulnerabilidad de las niñas y adolescentes en el contexto de sus relaciones sexuales, se abren muchísimas preguntas nuevas y con la adición de que plantea el enfoque de género, tema poco explorado o no reconocido como problema de investigación pedagógica. Hay necesidad de partir del reconocimiento de la importancia del género como categoría de análisis cuando nos preguntamos por las relaciones interpersonales escolares, la construcción de la subjetividad de las personas sujetos centrales de la educación: estudiantes, educadoras y educadores, madres y padres de familia, la organización de los currículos, del gobierno escolar, del nivel académico, y demás temas educativos para ampliar el conocimiento crítico de la sociedad que nos rodea y potenciar nuevos modelos educativos y estilos de vida relacionales e inclusivos.

¿Por medio de cuáles metodologías aborda su labor investigativa?

De acuerdo al problema que se investiga o las características de la realidad se emplean metodologías cualitativas complementadas con los análisis cuantitativos, se pueden escoger la observación participante, análisis de contenido, estudios de caso, entrevistas, etnografías, estudios comparativos, análisis de documentos e historias institucionales.

También me gustaría estudiar acerca del movimiento corporal, pues existe una relación entre las respuestas a través del cuerpo y la producción de conocimiento.

¿Podría mencionar algunas de las maneras como la investigación transforma las prácticas pedagógicas?

Tanto los resultados como las reflexiones sobre el proceso mismo de la investigación permiten la generación de nuevos conocimientos sobre la realidad escolar y la influencia sobre la sensibilidad individual y las relaciones humanas, que muestran nuevos caminos para conocer, hacer, vivir y cuestionar dichas prácticas, lo cual promueve la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras que plantean el uso de procedimientos operativos nuevos o mejorados,

nuevas tecnologías y recursos, para introducir en el aula, en la escuela e incluso en el sistema educativo y, por supuesto, nuevas preguntas en este mismo campo para seguir investigando.

¿Cuál es su concepto acerca de la figura del maestro como investigador?

La figura del maestro o la maestra investigadora es de gran importancia pues son quienes están al frente de la labor pedagógica y quienes pueden dar cuenta de los problemas que a diario encuentran en sus procesos vivenciales educativos y buscar respuestas a los mismos. También deben ser conscientes de la capacidad que tienen de reproducir valores, actitudes, conductas y habilidades sociales con la crítica necesaria para buscar que la educación sea verdaderamente un apoyo para la transformación personal, educativa y social.

Faltan incentivos suficientes para que las y los docentes asuman la investigación como parte de su función educadora, por ejemplo, la formación actualizada, los tiempos y espacios específicos destinados a la investigación, medidas de inclusión para el acceso de más mujeres a este trabajo, destinación de recursos y voluntad política.

¿Qué aportes hace la investigación cuando se ocupa de aspectos de la realidad escolar como la vulnerabilidad educativa y la vulnerabilidad escolar?

Cuando la investigación se ocupa de la vulnerabilidad escolar y educativa, lo hace desde un enfoque esencialmente analítico y proporciona distinciones relevantes para el análisis, el diseño y especificación de políticas. Este enfoque analítico, conservando niveles de control social que impidan la perversión de su uso con propósitos que pueden ser más nocivos que benéficos para detectar, estudiar y atender la vulnerabilidad sexual que se señaló en la investigación realizada, podrá ser favorable para la conversión de la misma en tema de las acciones institucionales, comunitarias, de Estado y de políticas públicas para la población infantil y para las mujeres.

Continúa en la página 14.

"El maestro investigador..."

Viene de la pag. 12



constituya en motor de acción y desarrollo. La investigación precisa además que el aula especial no es un factor de riesgo de vulnerabilidad sino que es un factor protector, en tanto logró a través de la investigación reconocer y favorecer en los alumnas(os) el desarrollo de la autonomía y de la capacidad de asumir en perspectiva y de manera comprometida sus acciones de vida.

"La investigación genera..."

Viene de la página anterior.



¿Qué reorientaciones necesita la escuela para elevar en los estudiantes la capacidad de respuesta al riesgo?

Reducir la condición de vulnerabilidad sexual de la población femenina, especialmente la infantil y la adolescente, y tratar el riesgo sexual por medio de un programa de gran magnitud que involucre a todos los sectores y a todas las Instituciones de la sociedad. Particularmente la institución educativa debe comprometerse a desarrollar un trabajo permanente y transversal de educación sexual con equidad de género, con estudiantes, con las familias, con medios alternativos de comunicación, creación de materiales curriculares y formación permanente de maestras y maestros; es importante que el maestro, la maestra, tengan el conocimiento

¿Qué reorientaciones necesita la escuela para elevar en los estudiantes la capacidad de respuesta al riesgo?

Mencionaré tres que en mi concepto son necesarias: primero, el desarrollo de propuestas pedagógicas aterrizadas, es decir, que tengan sentido para los niños que acceden a la escuela, y que contemplen su realidad social; segundo, estímulos y espacios para los docentes que los conquisten y los convencen de hacer investigación en mejoramiento de las prácticas pedagógicas; y como tercer punto, crear para los niños y niñas espacios de aprendizaje para la vida, con herramientas acordes a las demandas ocupacionales actuales, empoderándolos de tal forma que puedan responder en forma competitiva.

¿Cómo planificar un proyecto de vida para niños y niñas afectados por discapacidad cognitiva?

La investigación desarrollada permite cuestionar los esquemas desde los cuales se considera que los niños y niñas discapacitados cognitivamente sólo pueden ejercer la-

suficiente de su propia historia, para que sea capaz de reconocer cómo influyen sus experiencias y aprendizajes personales en las relaciones que establece con sus estudiantes, tanto mujeres como hombres.

¿Cómo planificar un proyecto de vida para niños y niñas afectados por la inequidad de género?

Desde el mismo desarrollo del proyecto transversal de educación sexual con el objetivo de formar en el empoderamiento a las niñas y adolescentes, entendido como el proceso por el cual ellas ganan confianza en sí mismas, son capaces de consolidar su identidad, autoestima y el control sobre

bores manuales y son en un gran número incapaces de lo creativo, de la acción grupal y de las actividades como el diseño, la planeación y la ejecución de metas y propósitos.

No quiero desconocer que hay grados de discapacidad, sin embargo muchas veces nos negamos la posibilidad de reconocer las potencialidades de nuestros estudiantes; y las formas de acompañarlos en sus procesos de aprendizaje aún siguen siendo rutinarias y mecanizadas. Otro aporte importante de la investigación es que un proyecto de vida se construye a partir de unos prerrequisitos, que deben desarrollarse durante gran parte de la vida, por lo tanto, la familia y la escuela tienen compromiso en este sentido y deben trabajar estrechamente. Finalmente, quiero resaltar que la estrategia pedagógica Portafolio fue un apoyo muy importante en este proceso y que contribuyó efectiva y en forma pertinente al descubrimiento de las potencialidades de mis estudiantes. ●

sus vidas y sus relaciones personales que les proporcione elementos para la elaboración explícita y coherente de metas a corto mediano y largo plazo y los procedimientos para cumplirlas. De igual forma se debe proceder con los niños y los adolescentes, enfatizando la formación en el respeto, la equidad, la responsabilidad y el ejercicio de una paternidad comprometida.

El trabajo debe partir de la revisión crítica de creencias, actitudes y comportamientos de mujeres y hombres acerca del cuerpo, la masculinidad, la femineidad, para que incida en la construcción de relaciones equitativas, el autocuidado y el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

¿Qué aporta a la educación el enfoque de género en la investigación?

Son muchos los aportes en el contexto de la sociedad en que vivimos, aparte de visibilizar las inequidades no sólo educativas –por razón de sexo–, y sensibilizar a la comunidad educativa respecto a cuestiones de género: cómo se ven y se perciben las relaciones diarias en las instituciones educativas, en los grupos de pares, en las familias, cómo se transmiten e interiorizan las reglas sociales de género que ordenan la vida y el mundo y plantear cuestiones relativas a la metodología de intervención de las dinámicas institucionales escolares y las resistencias a los cambios. Es importante situar el tema del derecho a una educación no sexista, como un tema abierto a los debates pedagógicos, tanto en la formación docente como en la práctica escolar. ●

La figura del maestro o la maestra investigadora es de gran importancia pues son quienes están al frente de la labor pedagógica y quienes pueden dar cuenta de los problemas que a diario encuentran en sus procesos vivenciales educativos.

Cine al Colegio

Aguijón de neuro imágenes para ver la vida mejor

Armando Ramírez. M. Colegio República de Colombia.

“**E**l Aleph” es un hermoso cuento de Jorge Luis Borges que narra la historia de dos hombres que acuden al sótano de una vieja casa que será demolida, y encuentran una pequeña esfera tornasolada, un observatorio cósmico que contiene en sí mismo, y sin confundirlos ni disminuirlos, “todos los espacios del orbe, vistos desde todos los ángulos”. En “El Aleph”, Borges, el fabulista y Carlos Argentino Daneri, el poseedor del secreto, encuentran el modo de reencontrarse –no sólo con las imágenes del universo atemporal–, sino con la posibilidad de entablar diálogo con todas las imágenes de Beatriz Viterbo, la amada común que ha muerto catorce años atrás.

Si ha de parecerme “El Aleph” una bella alegoría de lo que significa el proyecto de Cine al Colegio, es porque este cuento nos ayuda a entender la incalculable experiencia de profesores y adolescentes al reencontrarse con múltiples imágenes, encuadres, paisajes e historias de seres locales, remotos, anónimos o reales, que en sucesión infinita giran en un aleph para devolvernos una identidad particular contada en la historia de otros.

En esos otros, que son los personajes imaginarios de las películas, cada cineclubista tiene la posibilidad de reconstruir su propio espejo, su propia mirada, que se conjuga en una y mil formas... ¿infinitas, tal vez?: la historia de un personaje, con la época de otro, en un detalle de la mirada de un ser imaginario, con el color de una escena o con la música de una película que rememora imágenes de otro pasado, en otro lugar, que armonizan con una historia reciente, que a su vez habla con las mismas palabras con que otro habló en una escena o en la vida real. ¿Qué importa ya la sutil diferencia entre real e imaginario, si todo se diluye en el rostro de un ser que es el rostro de otros que fueron?

El Alacrán, como fue bautizado el cine club del Colegio distrital República de Colombia, tiene como propósito ser “un aguijón de neuroimágenes, para ver la vida mejor”. Permítaseme, pues, contar como algunos de los cinéfilos de nuestro cine club arman curiosos rompecabezas con las imágenes de otros tiempos, de otros seres, de otras historias, que giran en esa otra pantalla mágica del televisor que actúa, en este caso, como un aleph.

Para Johanna Palacios, la película *Alejandro magno* –de Oliver Stone–, fue la cinta que “más me ha ayudado a darle la vuelta a mi vida, porque me ha enseñado a actuar con



1. El profesor Armando Ramírez se reúne con estudiantes del grado 1009 del Colegio República de Colombia para iniciar la sesión de cine, con la película rusa *El ladrón*.
2. El tablero se transforma en las viejas escaleras borgianas para reproducir el aleph filmico.
3. Cine al Colegio en reunión en la Cinemateca Distrital.



más valor”; para Jeisson Contreras, la película *El chico* –de Charles Chaplin– fue la historia que “me ha dado una gran lección de vida, pues me ha enseñado a luchar por lo que uno quiere”; Ángel Ortiz considera que hay escenas de las películas que “le llegan a uno al alma, pues nos recuerdan cosas que uno ha hecho o dejado de hacer; películas que le enseñan a uno a valorar más a las personas, para no juzgarlas a la ligera, como en la cinta *Solo contra sí mismo*, de Michael Hafstrom.

Leonel Bareño aprendió en la película *Los niños invisibles* que “el cine, no es sólo ver, sino también entender cómo se hacen

las tomas de una escena”; Sandra Sánchez sintió con la cinta *Machuca* –del director Andrés Word– “la pena (no el dolor de patria) de un mundo, que por culpa de una sociedad y de un gobierno corrupto, nos envuelve en la misma dinámica”; mientras que Cristina Batalla, aprecia ahora más el cine, “no por el grado de adrenalina que tenga la cinta, sino por la trama bien armada que cuenta una historia”.

Ahí está la magia. En que una escena, un rostro, una historia de otro tiempo son en el cine infinitas vidas; múltiples reelaboraciones individuales o conjuntas que surgen en la reflexión silenciosa mientras transcurre la cinta o en la discusión grupal, pero que de cualquier modo proyectan un nuevo ser que es todos los seres.

El origen aquí no es la esencia, pues lo que importa es el devenir. El psicoanálisis nos ha enseñado que todo lo oscuro se aclara en los arcaísmos, pues el arché remite a un mismo tiempo a la razón de ser y al inicio. Retrocediendo en el tiempo, avanzamos en el conocimiento. Esas imágenes que giran en el aleph de cada cineclub, de cada colegio distrital donde se ha implementado el proyecto de cine, se constituyen en nicho, en hábitat visual de una nueva humanidad, en donde lo visible anuncia lo invisible para que de veras sea posible que la Educación nos ayude a construir, no sólo una Bogotá sino una sociedad sin indiferencia. ●

Hay escenas de películas que le llegan a uno al alma, pues nos recuerdan cosas que uno ha hecho o dejado de hacer; películas que le enseñan a uno a valorar más a las personas. Jeisson Contreras, cineclubista del Colegio República de Colombia.

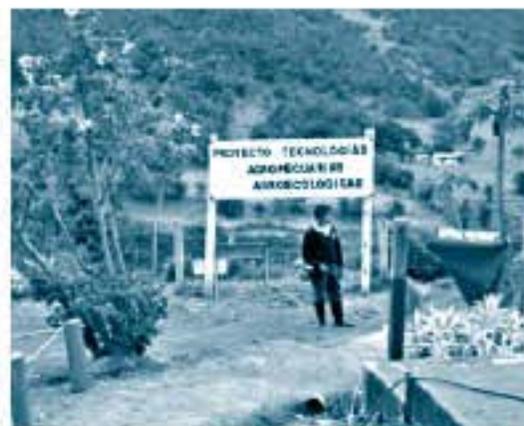


Equipo Pedagógico Local de Sumapaz

Sumapaz: educada y educadora

La localidad de Sumapaz compone la mitad de la extensión del Distrito Capital; es la localidad rural que comparte territorio con el páramo, el Parque Nacional Natural Sumapaz y sus aguas, flora y fauna. Los colegios de la localidad son el eje de diferentes encuentros comunitarios. En los tres corregimientos que componen administrativamente la localidad habitan 2.785 personas, de las cuales 1.200 hacen parte de la matrícula de los dos colegios: el Campestre Jaime Garzón y el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, que laboran entre semana y los fines de semana.

El sector educativo de Sumapaz se encuentra organizado con un Cadel, cuya sede administrativa se encuentra en la Bogotá urbana, en la localidad de Kennedy. El Equipo Pedagógico de Sumapaz se conformó en agosto de 2005, y está integrado por Sonia Carmenza Espinosa, María Victoria Montes y Fanny Zambrano Orjuela. Las integrantes del Equipo llevan consigo el conocimiento de cada uno de los colegios donde se desempeñaron como docentes durante varios años. El trabajo del Equipo es apoyado por el gerente del Cadel, Héctor Julio Cortés Hernández.



El punto de partida para el trabajo del Equipo se centró en la revisión de las condiciones en las que se encontraban los colegios de la Localidad en aspectos como currículo, planes de estudio, convivencia, gobierno escolar, participación e innovación, de manera tal que se garantizará la materialización del Plan Sectorial de Educación a través de la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza; en este sentido se destaca la revisión de los PIER (Proyecto Institucional Educativo Rural) y el acompañamiento del equipo para el fortalecimiento de todos los procesos locales que permiten la articulación y el encuentro pertinente entre el Plan Sectorial de Educación "Bogotá: una Gran Escuela", y las necesidades que demanda un PIER construido con pertinencia para esta Localidad. También se trata de hacer articulación con los proyectos que llegan desde otros sectores e instituciones; resaltar que dentro de las estrategias desplegadas para el acompañamiento a los colegios están la comunicación establecida entre equipos y directivos, las reuniones con la totalidad de los docentes de la Localidad, el acompañamiento a los colegios en la definición de los proyectos, tanto de expediciones pedagógicas como de tiempo extraescolar.

PIER: la propuesta rural

Los colegios de la localidad cuentan con una ventaja particular; como es la construcción y revisión de los PIER –Proyectos Institucionales Educativos Rurales–, actividad que se realiza desde hace varios años. La propuesta pedagógica fue definida en concertación por los diferentes actores de la comunidad educativa; hoy, los docentes que ingresan a la Localidad deben laborar en el desarrollo de esta propuesta, la cual tiene como estrategia principal –mas no la única–, el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos –PPP–, haciendo uso de las alianzas estratégicas que han apostado a esta propuesta.

Es de destacar que la Localidad enfrenta problemáticas que hacen difícil la sostenibilidad de este tipo de propuestas, entre ellas, que 70% de los docentes se encuentran en estado de provisionalidad: en una sede y en un solo año, los estudiantes pueden tener hasta cuatro profesores diferentes.

Con realidades como las descritas, el Equipo, junto con las comunidades educativas de los dos colegios, están comprometidas en adelantar el proyecto "Sumapaz, educada y educadora". Para ello, los colegios trabajan en la conformación de empresas y laboratorios pedagógicos escolares –donde

estudiantes y padres hacen parte de la junta directiva–, con el fin de recibir dineros de entidades que financien los proyectos pedagógicos. Los planes de área son construidos por medio de núcleos problémicos de conocimiento, que permiten la integración de las diferentes áreas.



Integrantes del Equipo Pedagógico: de izquierda a derecha, María Victoria Montes, Sonia Carmenza Espinosa y Fanny Zambrano.

"Un día en la vida de...", la fotonovela

"Un día en la vida de..." es un proyecto que nació de la idea de Fanny Zambrano Orjuela, integrante del Equipo Pedagógico Local; en 1999, mientras laboraba como docente en la vereda Nazareth se preguntaba sobre cómo encontrar estrategias que permitieran a los niños, niñas y jóvenes, y por extensión a sus familias, leer y escribir con gusto. De allí surgió la necesidad de plantear un proyecto de investigación, que posteriormente se llamó "Estrategias lúdico-pedagógicas como medio para la creación de intereses en la lectoescritura", ejecutado en el Centro Educativo Distrital Rural Nazareth.

En el proyecto se desarrolla la idea de la búsqueda de diferentes alternativas que permitan que el ejercicio de la lectura y de la escritura no se convierta en un camino tortuoso. Allí se describe como las familias de las zonas rurales no tienen textos e imágenes impresas para leer; y su experiencia vital cultural se reduce a la observación del majestuoso verde de las colinas y montañas.

Para aquella época no existía el periódico local, así que se editó la primera fotonovela para los niños y niñas de la escuela de la vereda Nazareth, donde ellos eran los protagonistas. La realizadora del proyecto concluye

que si los protagonistas son integrantes de la comunidad, la historia será vista y leída con agrado, pues esto resulta motivante, llamativo y provocador a sus procesos lectores y escritores, sean iniciales o ya consolidados.

La fotonovela tiene ingredientes interactivos, que consisten en el diálogo con sus lectores. En la actualidad, la fotonovela recobró vida y amplió su horizonte. El proceso de producción incluye la planeación con grupos de estudiantes de los colegios, quienes proponen la temática y desarrollan posibles esquemas de la presentación de la historia. Posteriormente, se presenta el borrador a los participantes, se eligen los actores, y se programa la sesión de fotos y la actuación de los protagonistas. Una vez verificada la producción, se efectúa el trabajo de diseño y la entrega para impresión.

La publicación se lleva a cabo gracias al apoyo de la Alcaldía Local, que ofrece las páginas del periódico local *El Rural* para su difusión.

Otra modalidad consiste en volver sobre fotografías tomadas en los diferentes eventos locales y presentarlas a manera de historia. Se espera que esta sencilla idea aporte a los procesos lectores y escritores de la localidad de Sumapaz, y que en el futuro sean los estudiantes de estos dos colegios los que desarrollen sus ideas e historias. ●

En el proyecto se desarrolla la idea de la búsqueda de diferentes alternativas que permitan que el ejercicio de la lectura y de la escritura no se convierta en un camino tortuoso. Allí se describe cómo las familias de las zonas rurales no tienen textos e imágenes impresas para leer; y su experiencia vital cultural se reduce a la observación del majestuoso verde de las colinas y montañas.

Un día en la vida de... La fotonovela



Si esta interesante historia le ha gustado, ayúdeme a integrarla a nuestra historia. No se pierda el próximo capítulo, desde algún lugar de Sumapaz. Ayúdeme a integrar nuestra historia!

La educación, lo rural y lo urbano en Bogotá

El caso de Verjón Bajo

● Catalina García, *Enla América Latina-Colombia.*

Nos encontramos tres maestras, de aquellas que por el mundo andan pensando en algo más que en devengar, y nos propusimos mostrarles un mundo diferente, hacerles entender que tenían derecho a algo más que a ser madre o conductor, que el bachillerato también es para ellos y que esa ciudad, que ven como un pesebre iluminado en las noches despejadas, les pertenece, y como tal, podían conquistarla, seducirla, vivirla, transformarla.

Marlene González. Docente

No es lo mismo habitar el centro de Bogotá que la zona rosa, y mucho menos vivir en la zona rural.

No es lo mismo comprar una casa ya construida que construirla, no es lo mismo vivir en un barrio legal que habitar en uno ilegal. Y tampoco es lo mismo formarse en un colegio privado que hacerlo en un colegio público, donde, por lo general, son las comunidades las que garantizan el espacio, la infraestructura y los docentes; es decir, todo lo que implica un proceso educativo formal. De esto quiere hablar este texto.

Abordar la historia de escuelas y colegios en Bogotá ayuda a comprender lo que se teje en la ciudad y cómo se conjugan en ella el mundo rural y el urbano. Las fronteras se desdibujan; del paisaje plano donde se asienta la gran ciudad se asciende hacia el municipio de La Calera: los grandes edificios se transforman en verde espeso, a lo largo del camino se alinean todo tipo de negocios —desde discotecas, restaurantes y miradores—, hasta pequeños monumentos de piedra tallada que informan del arribo a una de las sedes del Colegio Julio Antonio Gaitán.

Este colegio sirve al sector de Canteras, conformado por barrios de una zona sin legalización urbana, pero que existe hace más de tres décadas; moran allí familias enteras dedicadas al trabajo de hormiga que implica levantar cada muro y cada plancha para construir su propia casa, garantizar los servicios básicos y para recoger —a partir de estrategias como el trabajo en mingas o bazares— fondos para solucionar las necesidades educativas.

Desde hace tres o cuatro generaciones, la vida transcurre en un contexto semi rural y semi urbano; sin embargo, este rincón de la ciudad no existe en los mapas oficiales. La otra sede del Colegio es la sede rural del Verjón Bajo. Pasando el peaje de Patios hay una vía estrecha, en su mayoría sin pavimentar, donde asoman los chalets construidos en medio de grandes potreros, donde pacen finos caballos y se asienta una que otra casita campesina, allí viven familias que no son propietarias de la tierra, y cuya sobrevivencia se sustenta en el cuidado de los grandes perros, los finos caballos y los elegantes chalets; grandes contrastes que develan la inequidad en la condición socio-económica, en las prácticas culturales y en los modos de vida, la relación con la tierra, y claro, la dinámica educativa.

Antes de que existiera la sede rural, los niños debían desplazarse hasta la vereda Monserrate, al internado del padre Cándido López; se iban el lunes en la mañana y se devolvían el viernes en la tarde. Así que el Padre orientó a la directiva de la JAC para que solicitara a la SED el envío de docentes que estuvieran dispuestos a trabajar en el sector de Canteras.



Taller de cartografía social realizado con docentes del Colegio Verjón Bajo, en el marco del proyecto recuperación de la memoria histórica de tres centros educativos de la localidad de Chapinero.

Lo que es hoy el Colegio Verjón Bajo, en sus dos sedes, es el resultado de grandes esfuerzos de hombres y mujeres que han tomado en serio el futuro de los niños y han entendido las realidades de los barrios y veredas.

Vínculo escuela-comunidad

La base para la creación del colegio fue la escuela El Manzano. El terreno fue donado por el señor Flórez, y la Junta ha trabajado en llave con la escuela: en 18 años de labor se ha avanzado hasta grado noveno. La primera promoción de noveno estaba conformada por nueve muchachos, y la población escolar ha aumentado de tal modo que ahora hay dos grados sexto y dos grados séptimo.

El papel de la educación formal en medio de este contexto comunitario ha sido fundamental en tanto los docentes, juntas de

Testimonios

Nosotros no teníamos agua, el agua venía directamente cogida del pozo y era una tubería que habían hecho con la comunidad. Por ejemplo, cuando no había agua, era Carlos (el rector) el que llegaba y se iba con unos papás, caminaban buscando la manguera haber donde la había trozado, si se había roto o dañado, y arreglaban eso (...) la plata que se recogía era para construir la escuela.

Martene González.

Fue un cambio bien brusco, porque duramos dos años sin luz eléctrica. Nos tocaba acostarnos a las seis de la tarde, el frío era terrible. Pero empezamos a gestionar con la Junta de Acción Comunal, los acompañábamos a la energía eléctrica y logramos que nos dejaran la luz.

Soledad Moreno

Mis dos hijos les toca madrugar a las 4:00 am para ir a Bogotá al Simón Rodríguez, yo vivo a media hora de aquí. Es un sacrificio además por los costos del bolsillo de uno. A estudiar llegan prácticamente en ayunas.

Hernando

Este colegio tiene una ventaja con relación a los de Bogotá, que es el ambiente tan sano. Aquí no van a encontrar pandillas ni la violencia que tiene Bogotá, entonces es otro ambiente, un colegio sano. Qué bueno que los de Bogotá, o la Calera, o la Capita puedan venir a estudiar acá. Tocaría hacer un trabajo bueno con padres, para vincularlos a actividades como el vivero, pequeñas empresas que sean productivas, eso es lo que ha hecho falta aquí.

Eduardo García.

acción comunal, estudiantes, padres y madres de familia han vivido el proceso de desarrollo educativo.

Los procesos educativos van más allá de la dinámica escolar; se desenvuelven en la vida misma y en territorios concretos, van definiendo simultáneamente la lógica con la que se vive, se interpreta y se apropia la ciudad; así, no hay fronteras entre la vida comunitaria y lo que ocurre en la escuela. Entender lo educativo más allá del contexto escolar, y entender lo escolar en su contexto territorial, sabiendo que permea y a la vez es permeado por éste, significa entender la educación formal en relación con los entornos socio-culturales y políticos en los que ocurre la vida, la cotidianidad y la identidad de los estudiantes con su medio.

Así, ladrillo a ladrillo, sacándole tiempo al tiempo, la difícil situación educativa tenía una respuesta organizada y comprometida

en cada uno de los habitantes, principalmente por parte de las madres de familia y los docentes, todos bajo la apuesta de una escuela que ofreciera lo necesario para una educación digna.

Por ejemplo, la escuela tenía un programa para proveer las "onces" de los alumnos, que funcionaba diferente al que tenemos actualmente; las madres cocinaban y estaban organizadas de forma que cada curso cubría un mes por cada semestre, creando integración afectiva entre la comunidad y la escuela.

La necesidad de construir y mantener la escuela pasó por la búsqueda de apoyo institucional para educar a niños, niñas y jóvenes de estos sectores aislados geográficamente de la gran ciudad; lo que permitió que la nueva generación descubriera un mundo diferente al de la mayoría de sus padres: el del conocimiento formal, llave maestra para que una nueva generación tuviera las herramientas para acceder a mejores condiciones de vida. Sin embargo, la posibilidad de ingresar al bachillerato ha atravesado dificultades, algunas referidas a los costos que significa el desplazamiento diario a otros sectores de la ciudad, la necesidad de muchos jóvenes de producir para apoyar la familia, e incluso de enfrentarse a un mundo que los estigmatiza, los subvalora y los niega.

Después de la escuela primaria, ¿qué?

La situación de la educación pública, en tanto posibilidad de constituir un proyecto educativo permanente, devela la incapacidad del aparato estatal para ofrecer opciones de culminar la secundaria, sobre todo para las comunidades que habitan sectores rurales o semi rurales; la posibilidad de continuar los estudios implica asumir gastos de transporte, optar por la validación, o simplemente, dejar de lado el proceso educativo, lo cual es preocupante porque no se trata de excepciones, se trata de la regla.

Es clara la necesidad de fortalecer la dinámica educativa para la culminación del bachillerato a partir de las oportunidades reales en estos contextos, ya que las opciones de hacerlo en otros colegios presentan serias dificultades para las familias, que muchas veces no logran garantizar la continuidad de los estudios.

Al terminar la educación elemental, los muchachos de la Vereda se dedicaban a ayudar a sus papás en las fincas que cuidaban o a conducir vehículos de transporte colectivo; muy pocos continuaban sus estudios, y de eso la Escuela era consciente... ¿o culpable?

Ordenamiento territorial y dinámica educativa

La vida en la ciudad es reflejo de importantes contrastes territoriales, socio-econó-

micos y culturales; no puede abordarse de modo homogéneo, pues opera desde fuertes tensiones: como el proceso reciente de ordenamiento territorial, que afecta las dinámicas barriales y locales, desconociendo sus formas particulares de definición, sus dinámicas productivas, los usos del suelo y su historia de poblamiento.

Dichos cambios afectaron los límites de las localidades, y ahora el Colegio hace parte de la localidad de Santa Fe. Este cambio afecta a la Institución, pues ya nadie le "mete plata"; la localidad de Santa Fe espera a ver qué se resuelve y Chapinero ya no puede invertir un peso porque el Colegio ya no pertenece a esa localidad.

La sede rural del Verjón —que después de un proceso histórico de consolidación a partir de la necesidad concreta de la comunidad por resolver el acceso a la educación—, es susceptible de reubicación, debido al riesgo de deslizamiento y la ambigüedad existente en los límites territoriales, hace que la incertidumbre aumente.

La situación vital de los cerros orientales está ligada al futuro cercano de la dinámica educativa de Verjón Bajo: es determinante el hecho de que el Colegio se encuentra en emergencia, dada la posibilidad de deslizamientos, limitando sus posibilidades en cuanto a sus desarrollos pedagógicos. Ello significa tomar una decisión: o readecuar la planta física o gestionar la reubicación del colegio. Cerrarlo sería un retroceso impensable, por lo menos para la comunidad educativa.

Las perspectivas: soñando y haciendo

Este colegio tiene una ventaja con relación a los del área urbana, y es el ambiente sano. Aquí no van a encontrar pandillas ni violencia.

Lo que es hoy el Colegio Verjón Bajo, en sus dos sedes, es el resultado de grandes esfuerzos de hombres y mujeres que han tomado en serio el futuro de los niños y han entendido las realidades de los barrios y veredas, de las familias de los niños que educan, abriendo las puertas para hacer real el vínculo escuela-comunidad-territorio.

Por ello, debemos pensar la educación pública en contextos de ciudad, donde lo urbano y lo rural se entrecruzan, donde se cocinan sueños que trascienden lo individual para volverse comunes, como la educación y la vida, la educación y las posibilidades de reafirmar identidades, la educación y la cultura, la educación y la montaña, la educación y lo productivo, todos ellos asuntos relacionados con el empeño por construir un mundo soportado en la dignificación del ser humano. ●



Sueños como Banderas **Banderas, premiada en Japón**

Con la historia de vida "Los trabajos de Franco" los realizadores de Banderas en Marte apostaron a participar en el Japan Prize, premio del servicio de la radio y televisión NHK, de Japón, dirigido al extranjero, que se concede a programas con alto valor educativo y que contribuyan al avance de programas educativos a nivel mundial.

"Los trabajos de Franco" recibió el galardón en la División de Premios Especiales, Maeda Prize, por proporcionar una respuesta eficaz a las necesidades educativas del país. La serie compitió con trabajos producidos por Canadá, China, Finlandia, Dinamarca, Francia, Alemania, Hungría, Reino Unido, Holanda, Corea, España, Suecia y Estados Unidos.

Las circunstancias amenazan las esperanzas y arrastran las ilusiones, quizás esa es la línea general, pero no la regla. Así lo mostró "Los trabajos de Franco", capítulo del magazine documental realizado por Banderas en Marte. Allí, jóvenes como Jorge Enrique Rincón dejaron en claro que ser empleado y hacer lo que le gusta teniendo su propio negocio es algo que se puede lograr.



Fotografía Banderas en Marte

Nunca una producción colombiana había sido nominada al premio especial "Maeda Prize" que se concede a programas que sean episodios de una serie que provea apropiada y efectiva respuesta a las demandas educativas del país concursante. John Richard Sánchez, uno de los realizadores de la serie, recibió el premio entregado en Japón en el mes de octubre.

Banderas en Marte es lugar de encuentro para los jóvenes de la Bogotá contemporánea, que viven y luchan por una ciudad participativa y solidaria, una ciudad donde puedan hacer realidad sus sueños.

Decreto 230 **Un encuentro para pensar**

Muchas preguntas dejó el Encuentro Distrital de Jóvenes sobre el Decreto 230, más allá de discutir sobre la promoción de 95% de los estudiantes de cada grado, se debe analizar si la buena o mala calidad de la educación es producto del mismo o una situación que viene de muchos años atrás.

Con gran asistencia de la comunidad educativa se efectuó el 25 de octubre el Encuentro Distrital de Jóvenes sobre el Decreto 230, evento desarrollado por el IDEP y la SED, con el fin de evaluar las inquietudes formuladas por los jóvenes de Bogotá en los encuentros locales realizados con anterioridad sobre el tema.

Los estudiantes tomaron la palabra desde el inicio del evento, ellos, desde su condición, expresaron como el Decreto 230 del 11 de febrero de 2002 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, ha incidido en la baja calidad de la educación debido a que la norma en su artículo noveno al referirse a la Promoción de los educandos reglamenta: "Los es-

tablecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción de 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de los grados", lo que según ellos ha incentivado la mediocridad y el desorden.

Así mismo, consideran que los profesores están desmotivados en parte porque la norma los obliga a pasar alumnos que no han cumplido con la materia; y por otro lado, creen que el gobierno debería ofrecer mejores condiciones laborales y brindar mayores procesos de capacitación y actualización.

Frente a lo presentado por los estudiantes, el Subsecretario Académico de la SED, Francisco Cajiao, dijo que lo que sucede hoy con la educación y más concretamente con la baja calidad de la educación, no es sólo producto del 230, hay otras cosas que la afectan como la cantidad de áreas y asignaturas que ven los estudiantes. "Pensar que el 230 se va a "tumbar" de un día para otro es una ilusión", expresó. De igual manera, invitó a los educandos para que trabajen en conjunto con la SED en propuestas alternativas sobre evaluación y promoción.

Centro de Memoria de IDEP recibe mención especial

El Centro de Memoria en Educación y Pedagogía recibió mención especial en el marco del VI Premio Convenio Andrés Bello Somos Patrimonio, otorgado en octubre de 2006.

La mención especial destaca el proyecto del Centro de Memoria, que trabaja con los maestros y las maestras de la ciudad y los investigadores en el campo de la educación y la pedagogía, con los que se reconstruye y conserva la memoria educativa y pedagógica de Bogotá.

Junto con la propuesta de IDEP se presentaron a concurso 128 experiencias. El jurado, que se reunió en esta Capital, premió en la Categoría Sociedad Civil el proyecto "Encuentro en la Diversidad"; en la categoría patrimonio cultural "Arquitectura en San Pedro de Atacama, II Región, Chile", presentado por la Junta de Vecinos de la población Licancabur, en el país austral; en la categoría Institución Gubernamental fue galardonado el Diccionario de nombres comunes de las plantas de Colombia; presentado por el Instituto de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de Colombia, y en la categoría organización mixta el jurado otorgó el primer lugar a "Túcume, una experiencia de apropiación social del patrimonio cultural en el Valle de las Pirámides de Túcume"; presentado por el Museo de Sitio de Túcume, Lambayeque, Perú.



Escuche
AULA URBANA
DIARIA



DOMINGOS 9:15 AM

RADIO SUPER (9.70 AM)

www.aula-urbana.com



Protagonista de las Biblovacaciones 2006/2007

Francisco Tapiero.

Vuelven las Biblovacaciones, y el Medio Ambiente es el tema escogido como eje temático para los meses de diciembre y enero. Esta será una época propicia para que la familia, y en especial el público infantil y juvenil visite la Real Capital de Bibliotecas y disfrute no sólo de la variada oferta de eventos de promoción de lectura, sino que se involucre con los mejores eventos de música, danza, teatro, cine y poesía.

Como atractivo adicional, las Biblovacaciones brindarán la posibilidad a los usuarios de participar en más de cuarenta talleres artísticos en los cuales se podrá aprender algunos de muchos aspectos interesantes acerca del cuidado del medio ambiente, la ecología y la naturaleza.

Invitamos, pues, a todas las familias y a los estudiantes en general a participar en estas Biblovacaciones; y a encontrar en ellas una alternativa de recreación para estos días de descanso, diferente a las que la televisión y los videojuegos puedan brindar.

Las Biblovacaciones se efectúan desde el 2003 en los periodos de junio y julio; diciembre y enero de cada año, con el fin de ofrecer una amplia propuesta cultural a la ciudad en los periodos de vacaciones.

Maloka viaja a las estrellas

Desde el 1º de diciembre, el Centro Interactivo rompió sus fronteras para abrir un original espacio que permite volver a soñar con el infinito cósmico, gracias a la inauguración de la sala del Universo, una verdadera celebración para los sentidos. Allí, la interactividad y la posibilidad de experimentar serán la excusa para viajar a tiempos remotos y comprender por qué el ser humano tuvo que dirigir su mirada al cielo. En este mágico lugar será posible viajar a otras galaxias, conocer más sobre nuestro sistema solar y comprender algunos principios básicos que nos han permitido superar las fronteras del planeta tierra.

La Temporada Maloka Cósmika busca generar cambios en la percepción pública de la astronomía, la astronáutica y ciencias del espacio para establecer un reencuentro entre el ser humano y el universo; donde el ser humano se siente parte de éste, para comprender el impacto que el tema ha tenido en términos de desarrollo científico y tecnológico, para la cotidianidad y el futuro de la especie.

Durante un año, el infinito cósmico estará más cerca de todos. Las exposiciones sobre astronáutica, aeronáutica y ciencias del espacio permitirán a los visitantes descubrir cómo el talento humano llevará a conquistar las fronteras del cosmos.

Los estrenos del cine domo dejarán vivir a los visitantes otras aventuras alrededor del planeta. Maloka Cósmika, un pequeño universo de experiencias para descubrir cuán importante ha sido para la humanidad elevar la mirada.

Por otro lado, entre junio y agosto de 2007 Maloka presentará la exposición Cien años de la Relatividad, que acompañará la exhibición "El Cielo de Nuestros Ancestros", y "Marte: Exploración de un Planeta", procedente del Museo de Historia Natural de Nantes, Francia.



Observatorio Ambiental

El Observatorio Ambiental de Bogotá se crea con el objetivo de gestionar, consolidar, generar y divulgar conocimiento e información acerca de los elementos y actores que constituyen y transforman el medio ambiente en Bogotá. Otras labores se encaminan a apoyar la formulación de políticas públicas, la toma de decisiones por parte de las instituciones que regulan la gestión ambiental y la promoción de comportamientos armónicos con el desarrollo sostenible del ser humano en su entorno.



El área total del Distrito Capital es de 1.77.598 hectáreas, de las cuales 30.736 hectáreas corresponden al área urbana; 17.045 hectáreas al área suburbana; y 129.815 hectáreas al área rural.



Entidades distritales en la Web

En esta edición destacamos la labor que efectúan algunas de las entidades distritales por medio de sus sitios y páginas web.

SERVICIO AL CIUDADANO

www.bogota.gov.co

Este es un canal para ofrecer a la ciudadanía servicios amables, humanos, efectivos y dignos, desde y hacia las entidades que componen la Administración Distrital, ya que la prioridad son los ciudadanos.

Por ello, los esfuerzos de la administración distrital se concentran cada vez más en mejorar lo existente e innovar con canales tendientes a satisfacer la demanda ciudadana en lo que se refiere a información, trámites y servicios en general de la Administración.



DAMA

www.dama.gov.co

El Departamento Técnico Administrativo del Medio Ambiente –DAMA–, es una entidad de la administración central del Distrito que cumple funciones de máxima autoridad ambiental dentro del perímetro urbano del Distrito Capital; es la entidad rectora de la política ambiental distrital y coordinadora de su ejecución.

En su sitio oficial encontramos información acerca del medio ambiente en la Capital, textos sobre los Foros Ambientales 2006, autorregulación ambiental para automotores e industrias, y la consulta en línea de los informes diarios de la Red de Monitoreo de Calidad del Aire en Bogotá.



IDCT

www.culturayturismo.gov.co

El Instituto de Cultura y Turismo ha emprendido la expedición por el Orgullo, por las rutas y espacios simbólicos de todas las culturas que crean, sueñan y construyen el Distrito Capital. Es una travesía con niñas, niños y jóvenes que nos lleva hacia una convivencia extrema. Esta Expedición reconoce y hace valer los derechos culturales de los habitantes de la Capital para que el juego de la inclusión y la participación sean posibles.

Es un espacio de encuentro, de trueques creativos, de reconocimiento y de intercambio de valores y de ideas en el que arte y la cultura son nuestras herramientas.



JARDIN BOTANICO JOSÉ CELESTINO MUTIS

www.jbb.gov.co

El Jardín Botánico José Celestino Mutis es el Centro de Investigación y Desarrollo científico del Distrito Capital, que contribuye al conocimiento, la conservación y el uso sostenible de la flora y su interrelación con la fauna asociada, en la ciudad y la región; promoviendo procesos educativos y participativos para generar una cultura en torno a la sostenibilidad ambiental. Su página informa acerca del Aula Cátedra Ambiental, un proyecto dirigido a los diferentes actores de la comunidad educativa con el objetivo de contribuir al desarrollo de procesos educativos y pedagógicos que permitan la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y competencias encaminadas a identificar, resolver y prevenir problemas ambientales de tipo local, regional y nacional que aporten a la construcción de una cultura para la conservación de los recursos naturales.



Novedades bibliográficas

Vivencias que dan curiosidad



Seis maestras del colegio Marco Tulio Fernández de la localidad de Engativá en Bogotá se comprometieron con la experiencia pedagógica Vivencias que alimentan el encanto por ser científicos, proyecto desarrollado por el IDEP.

Los maestr@s, investigadores e interesados en conocer más de este proyecto lo

pueden hacer por medio del libro *De la curiosidad a la ciencia* publicado por el IDEP en el que el lector podrá conocer los proyectos de aula y sus resultados en los estudiantes del colegio Marco Tulio Fernández. ●

Caracterización de los proyectos de Educación Sexual y de Prevención en los Colegios Distritales

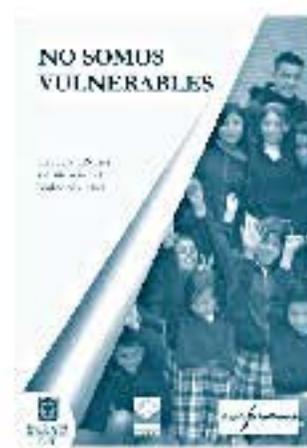


La Secretaría de Educación Distrital realizó en junio de 2006 esta publicación con el objeto de brindar un diagnóstico del estado de los proyectos, cuando estos existen, de las asignaturas, de las estrategias de las metodologías y de las acciones que los colegios adelantan en estos dos campos de gran importancia educativa.

La caracterización fue contratada por la SED con la Fundación Gamma Idear, cuya orientación y experiencia sumada a la actitud abierta y generosa de los docentes y sus colegios, permite hoy contar con un importante insumo que da luces y orientaciones para el abordaje de la educación para la sexualidad y de la prevención integral.

El documento será entregado a los Cadel y a cada colegio distrital y además podrá ser consultado en el Centro de Documentación de la SED y próximamente en la página Red Académica. ●

Educar para no ser vulnerables



Parece insuperable la vulnerabilidad de las personas ante factores físicos, sociales, políticos, culturales, psicológicos y económicos. Si bien, esto es cierto, en la medida en que muchos de estos factores están más allá de las fuerzas humanas, existe la posibilidad de no ser vulnerables ante aquellas que se pueden superar con el trabajo y la decisión de la ciudadanía en general y del individuo en lo particular.

El libro *No somos vulnerables, escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*, editado por el IDEP, presenta la labor de maestros, maestras e investigadores en el desarrollo de prácticas en las que, luego de reconocer el contexto de los estudiantes, brindan a éstos herramientas para superar aquellas situaciones en las que son vulnerables, como aprendizaje, convivencia y sexualidad, entre otros. ●

Orientaciones para educar en tecnología

Subsecretaría Académica,
Subdirección de Medios Educativos



El documento *Orientaciones para la construcción de una política distrital de educación en tecnología* plantea un horizonte de trabajo en tecnología que no solamente mira hacia las instituciones educativas, sino hacia la situación en la Ciudad-Región, de forma que identifica la necesidad de vincular las acciones en este campo no sólo desde el trabajo en el aula, sino diseñado y proyectado en el contexto del desarrollo en el ámbito productivo, social y ambiental.

Finalmente, se denotan los retos que se afrontan en los colegios para abordar el tema, y a partir de los cuales se cuenta con un referente concreto de las necesidades de formación y las posibilidades de aporte en cuanto a la intervención prevista y deseable en las instituciones para el abordaje y desarrollo del tema con respecto a las comunidades educativas. ●



Lo más leído

- *Estructura y planeamiento*. Giovanni Lafrancesco. Cooperativa Editorial Magisterio. 176 págs. \$ 27.000
- *Álgebra recreativa*. Esperanza Casa Alfonso. Cooperativa Editorial Magisterio. 174 págs. \$ 23.000
- *Acerca de la didáctica de las ciencias de la naturaleza*. Adriana Patricia Gallego, y Rómulo Gallego Badillo. Cooperativa Editorial Magisterio. 202 págs. \$ 30.000
- *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar.* Francisco R. Cajiao. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá 2005, 202 págs. \$ 29.000
- *Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognoscitivas y socioafectivas.* Julio César Arboleda. Colección Didácticas. Cooperativa Editorial Magisterio. 186 págs. \$ 27.000



GOVA

va a la escuela

por ROQUE

Y en estas circunstancias... ¿Qué puede hacer la pedagogía?

