

Sistematización de experiencias de aula

Una posibilidad de investigar y transformar la escuela

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE AULA. Una posibilidad de investigar y transformar la escuela



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



© AUTORES

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

edición 2009

ISBN 978-958-8486-09-3

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico, IDEP

Director General

ÁLVARO MORENO DURÁN

Subdirector Académico

HERNAN SUÁREZ

Subdirector Administrativo
y Financiero

GUSTAVO DÍAZ ESCOBAR

Supervisora del proyecto

LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN

Esta investigación se realizó en el marco del Convenio No. 121 de 2008,
entre la Fundación Universitaria Monserrate y el IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Av. El Dorado No. 66-63, piso 1

Tel: 3241000 ext. 9011

Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co - idep@edu.co

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE

Rectora

Bertha Revollo Bravo

Vicerrectora Académica

Elvia Fajardo Fajardo

Vicerrectora Administrativa

Josefina Soler Vera

Decano Facultad de Educación

Diego Castro Quiroga

Directora de Proyección Social

Gladys Amaya Rosario

Coordinador Académico

Raúl Barrantes

Tutores(as)

Catalina Angel

Yolanda Blanco

María Edith Ortiz

Raúl Barrantes

Diseño y Diagramación

D.Gr. Adrián Mauricio Rojas Maldonado

Carátula

Hanna Isua

Corrección de Estilo

Mariela Acevedo

INDICE

- La sistematización de 14 experiencias pedagógicas: balance y aportes del proceso.* 9
Raúl Barrantes
- ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**
- La literatura, eje integrador del conocimiento.* 29
Marlén Rátiva Velandia, Yised Martínez Cabrera, Carlos Enrique Castro Ramírez. Colegios Libertador y Eugenio Díaz Castro
- La lectura y la escritura una experiencia de aprendizaje significativo en el instituto pedagógico Arturo Ramírez Montúfar-IPARM - Universidad Nacional de Colombia.* 45
Rubén Darío González Ramírez, Elsa Yolima Rodríguez Gutiérrez, Luz Marina Rodríguez Pachón, María Elvira Vargas de Montoya.
- Movimiento y juego para el desarrollo de la consciencia fonológica.* 59
Jenny Chunza Orjuela, Nohora Bolívar Salamanca, Ángela Romero Carvajal, María Lucía Sotomayor. Colegios Rafael Uribe Uribe y José Max León

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
SEGUNDA LENGUA

Los Tasks más que una tarea, una estrategia comunicativa en inglés. 71

Dora Inés Mesa López, Martha Cecilia Peña Pedroza. Colegios Acacia II y José Manuel Restrepo

USO PEDAGÓGICO DE LA CIUDAD

Desde una escuela pequeña, una experiencia que cobra sentido. 83

Myriam Cristina Zapata Corredor, Sonia Fajardo López, Richard Antonio Maldonado Villamizar, Ilsa Omaira Díaz Benítez Colegio Santa Librada

Una experiencia de vida en la formación de niños, niñas y jóvenes en el colegio Porfirio Barba Jacob IED, localidad de Bosa de Bogotá. D.C. 97

Olga Lucia Álvarez Betancur, Graciela Enciso, Gerardo Largo Salamanca, Ros Mary Melo Ballesteros, Rosaira Niño Carreño

PROYECTOS EDUCATIVOS AMBIENTALES

Devolviéndole un suspiro a la tierra. 107

Mónica Cuineme, Gloria Sicuamia, Liliana Salgado, Rosmery Piñeros. Colegio Monteblanco

La calle no se dobla por la esquina sino por el centro: del agua y el territorio. 121

Fabiola Moreno C. Colegio Tomás Rueda Vargas

<i>Pequeños científicos leyendo la ciudad.</i>	139
<i>Jorge Arturo Herrera Zambrano, Fady Helena Sánchez Monroy. Colegio Nueva Constitución</i>	
BACHILLERATO PARA LA UNIVERSIDAD Y LA VIDA	
<i>El emprendimiento como una estrategia didáctica.</i>	153
<i>Luz Aida Bejarano Romero, Blanca Nidia Giraldo Gutiérrez, Ángela María Martínez, María Isabel Rodríguez Pedraza. Liceo Parroquial San Gregorio Magno</i>	
USO PEDAGÓGICO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMÁTICA Y LA COMUNICACIÓN	
<i>REDPatodos : prácticas pedagógicas con calidad.</i>	165
<i>Teresa Flórez, Edgar Pinilla, Mónica Guevara, Margarita Torres Novoa. Colegio San Cristóbal sur</i>	
CONVIVENCIA EN LA ESCUELA	
<i>Proyecto Violeta. Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida.</i>	175
<i>Ana Mercedes Díaz Blanco, Mary Luz Prada Nariño. Liceo Femenino Mercedes Nariño</i>	
<i>Con-vivencia: una construcción con-sentido en Fe y Alegría de Vitelma. María del Carmen Blanco</i>	197
<i>Tania Cruz López, Myriam Romero, Nelson Vásquez, Adolfo del Portillo.</i>	
<i>Afectividad y habilidades sociales.</i>	209
<i>Sor Zoraida, Ruth González, Fabiola Esmeral, Flor Alba Rubio. Colegio Stella Matutina</i>	

LA SISTEMATIZACIÓN DE 14 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: BALANCE Y APORTES DEL PROCESO

Raúl Barrantes¹

En el marco del Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012: *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, que define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad el desarrollo de las *herramientas para la vida*, el IDEP convocó a colectivos de maestros y maestras a emprender procesos de sistematización de experiencias de innovación e investigación en el 2008². De 33 experiencias presentadas se seleccionaron 14 y se le encargó a la Fundación Universitaria Monserrate su acompañamiento para este proceso. De las nueve temáticas proyectadas³, el conjunto de experiencias seleccionadas responden a siete de estas temáticas.

El objeto del acompañamiento fue aportar elementos teóricos y metodológicos a los grupos de maestros de las 14 experiencias para señalar pautas de sistematización de sus procesos, de tal modo que sus resultados quedaran en condición de socialización a otros maestros de la ciudad con textos publicables. Para generar los procesos de escritura, de las 14 experiencias seleccionadas, se previó intercambiar, reflexionar y apropiarse herramientas propias de la sistematización de experiencias para organizar los proyectos de los participantes.

El enfoque adoptado tiene que ver con una idea de sistematización asimilable a un proceso de investigación, en tanto se buscaba producir conocimiento pedagógico para hacerlo comunicable a la comunidad educativa. La sistematización como modalidad de investigación, tuvo la pretensión de fortalecer los colectivos académicos de maestros, a

¹ Profesor Fundación Universitaria Monserrate-FUM.

² Convenio de asociación celebrado entre el IDEP y la Fundación Universitaria Monserrate. Convenio No. 121 de 2008

³ La estrategia de la SED *Herramientas para la vida*, propone 9 temas: 1). Enseñanza y aprendizaje de la Lectura y la Escritura; 2). Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación; 3). Desarrollo de pensamiento matemático y científico. 4). Convivencia en la escuela, 5) Proyectos Educativos Ambientales; 6). Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como segunda lengua; 7). Organización y gestión escolar 8). Uso pedagógico de la ciudad y; 9) Bachillerato para la Universidad y la vida.

través de la reflexión de su práctica. Dicha reflexión se realizó desde las experiencias que los grupos de maestros vienen desarrollando en sus instituciones y contaba, como punto de partida del proceso de sistematización, con un planteamiento que orientaba el despliegue de las acciones que soportan sus proyectos, así como con registros de actividades y reflexiones iniciales. En el transcurso del proceso, conducente a organizar un texto acerca de su experiencia, se construyeron categorías en cada uno de los 14 trabajos las cuales permitieron ordenar el sentido que configura su práctica. En tanto las experiencias elegidas para este acompañamiento insinuaban aspectos innovadores, la sistematización asumió como función cardinal volver la mirada sobre sí mismos para ordenar los discursos y sentidos que recorren las propuestas de transformación en el aula y la escuela.

Al hacerse un discurso pertinente sobre su práctica es necesario registrar que se contribuyó a la dinamización de las experiencias. Se avanzó en términos conceptuales por lo que se puede afirmar que existe contribución a la construcción de saber pedagógico; de lo anecdótico, vivencial y de la enumeración de actividades, como ocurría inicialmente con la mayoría de proyectos, se pasó a escritos que dan cuenta de conceptos que soportan sus experiencias, constituyéndose los maestros en sujetos de investigación de su propia práctica.

10 Además de aportes metodológicos y didácticos en campos de saber específicos, pues el proceso implicó reflexionar la práctica desde conceptos propios de las disciplinas en las que instalan los temas objeto de la experiencia, se hacen aportes en relación con el conocimiento, en el sentido de relacionar diversos saberes escolares. También se hacen contribuciones a una manera de entender los proyectos de aula en virtud del alcance que se les otorga a éstos. Las preguntas de los maestros y maestras no se circunscriben exclusivamente a unos contenidos que se tramitan en el aula de clase, pero sí se constituyen en el pretexto para dialogar con aspectos institucionales que implican diferentes relaciones y dimensiones de la vida escolar. En unos casos se involucra la planeación, en otros las relaciones escuela-comunidad, también se encuentran propuestas de selección y organización de saberes novedosas e igualmente discusiones acerca del sentido mismo de lo escolar y de la finalidad de la formación.

LA RUTA METODOLÓGICA

La metodología construida se propuso para satisfacer la heterogeneidad de las experiencias. En el conjunto de experiencias objeto de sistematización hay temas que no cuentan con un corpus de conocimientos con suficiente tradición en la discursividad académica (por ejemplo, el tema de escuela-ciudad); otros temas, por el contrario, con bastante trayectoria (por ejemplo, la enseñanza del lenguaje), pero

al mismo tiempo necesitados de dialogar con otros colegas y, además, urgidos de legitimar el proyecto, consolidar equipos y darle un lugar institucional privilegiado. Y, otros más, con un acumulado importante de acciones en sus prácticas institucionales, pero que les faltaba reflexionar sobre la construcción de un discurso escrito capaz de defender dichas prácticas en escenarios públicos.

Metodológicamente la FUM propuso un *diplomado* con sesiones semanales para intercambiar puntos de vista con personas que han trabajado la sistematización de experiencias. Se socializaron en estos encuentros elementos teóricos y metodológicos de la sistematización, así como reflexiones de tópicos considerados pertinentes para el tipo de proyectos presentes en el proceso, tales como discursos sobre la escuela, el maestro, la innovación y el currículo. Adicionalmente se les puso en contacto con experiencias de maestros que ya han pasado por procesos de sistematización. Siempre se buscó ampliar las perspectivas, en tanto el criterio que gobernó este espacio de formación fue el supuesto según el cual no existe una única manera de organizar una experiencia, en la medida de su condición singular, en tanto los temas desde los que se articula un proyecto le proporcionan variabilidad y los niveles de desarrollo de las experiencias no son homogéneos.

Otra modalidad metodológica implementada fue el de las *tutorías*, para hacer un intercambio en contexto de cada una de las experiencias. De esta manera se interpreta cada proyecto como particular para descifrar la lógica que le es propia a cada experiencia. Esta modalidad de acompañamiento comparte los interrogantes y avances de la sistematización desde el contexto de las expectativas que manifiestan cada uno de los grupos de maestros. Las tutorías fueron útiles para apoyar y hacer seguimiento al trabajo desarrollado por los colectivos. En este diálogo, entre tutor(a) y maestros, fue instalado en todos los casos un planteamiento o una pregunta que daba cuenta de la cuestión central de la experiencia. Se realizaron, adicionalmente, sesiones in situ, para entender las dinámicas de las instituciones donde funcionaban los proyectos. La relación pactada en las tutorías fue la de llevar escritos previos para que la sesión se refiriera a los avances de la organización de la experiencia, pacto que fue bien valorado en el momento de dar cuenta de los resultados.

La anterior estrategia se complementó con algunas sesiones más específicas de *profundización*, las cuales tenían que ver con objetos propios de un saber, como la lectoescritura y la enseñanza del inglés. Estas sesiones tutoriales puntuales se programaron teniendo en cuenta los temas objeto de sistematización, para ajustarse a la especificidad de cada uno de las experiencias, y contaron con profesionales idóneos para resolver interrogantes concretos y hacer sugerencias situadas en contexto del proyecto tutoriado.

El *trabajo de campo* fue el soporte permanente de la ruta metodológica en tanto se instituyó como la columna vertebral del

proceso. Es desde aquí que cada uno de los grupos de maestros discute, se informa, reflexiona y se elaboran borradores, a manera de insumos, para las tutorías y las sesiones del diplomado. La recolección o registro y la interpretación de información pertinente al desarrollo del proyecto de los participantes es central en este proceso. Esta modalidad de trabajo involucra a los participantes en una dinámica permanente de construcción y reconstrucción de sus prácticas.

El resultado de cada una de las experiencias está conformado por dos textos: *Un documento de sistematización*, en el que se da cuenta de la totalidad de la experiencia, consignado pormenores del proceso de sistematización. Allí aparecen organizados los registros, lecturas, preguntas, conjeturas y actividades llevadas a cabo, así como la historia del proyecto, los conceptos y/o categorías que le permitieron a cada experiencia dar cuenta de una particular manera de interpretar sus propios procesos, y las conclusiones. El segundo texto es un *documento tipo artículo*, el cual hace parte de la presente publicación. Este texto se constituye en la síntesis del proceso de sistematización y privilegia las tesis y resultados centrales de la experiencia.

ALGUNOS RESULTADOS PARA DESTACAR

- 12 Una categoría central, desde la que puede leerse los resultados de la sistematización, la constituye la transformación de las prácticas, la cual presenta diversos matices, por los elementos que los proyectos de los maestros y maestras ubican para impulsar cambios pedagógicos en las aulas e instituciones y en la manera como los combinan y priorizan. Un resultado visible en el proceso de sistematización está signado por la búsqueda de estrategias pedagógicas que relacionen distintos saberes, es decir, la configuración de procesos que pretenden conquistar una manera de resolver la interdisciplinariedad en la escuela. Otra característica de las 14 experiencias está dada por el origen y dinámica en que estas se desarrollan. En este sentido, se puede afirmar que, mayoritariamente, los proyectos surgen como proyectos de aula los cuales van ganado profundidad y adeptos entre los colegas y, en varios casos, se convierten en proyectos institucionales e incluso en proyectos interinstitucionales. Antes de ocuparnos de los dos aspectos que deseamos resaltar del proceso de sistematización -la interdisciplinariedad y la manera de trascender el aula-, es pertinente presentar las temáticas que los lectores van a encontrar en las 14 experiencias que presentamos.

La transformación de las prácticas: las temáticas que se abordan

Las experiencias que hacen parte del proceso de sistematización se agrupan en las siguientes tópicos: *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*

y la escritura, con tres experiencias correspondientes a los colegios IPARM, Libertador -junto con el colegio Eugenio Díaz Castro- y Rafael Uribe Uribe -en asocio con el colegio José Max León-. La *Enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua*, con un proyecto en cuyo tránsito tiene que ver los colegios Atahualpa, Acacia II y José Manuel Restrepo. El tema *Uso pedagógico de la ciudad*, está representado por dos experiencias de los colegios Santa Librada y Porfirio Barba Jacob. La temática de *Proyectos ambientales* es desarrollada por tres experiencias de los colegios Monteblanco, Tomás Rueda Vargas y Nueva Constitución. El tema *Bachillerato para la vida* es representado por el proyecto del Liceo Parroquial San Gregorio Magno. Sobre *Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación* se encuentra la experiencia del colegio San Cristóbal sur. Por último, la temática de *Convivencia en la escuela*, es abordada por tres experiencias, correspondientes a los colegios Stella Matutina, Fe y Alegría Vitelma y Liceo Femenino Mercedes Nariño⁴.

En los proyectos de *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura*, se apunta hacia “*la transformación de los ambientes educativos y la construcción de un aprendizaje significativo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*”, con la característica adicional de que se trata de un proyecto interdisciplinario, en tanto involucra, además de la literatura, a las áreas de matemáticas, ciencias naturales y nuevas tecnologías (IPARM). En otra experiencia este enfoque se repite en tanto “*se integra la Literatura en áreas no lingüísticas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de la asignatura de Español*”, incluido el uso de la tecnología; proceso en el que se aborda el conocimiento “*de forma holística*” y se tiene en cuenta, explícitamente, el contexto de los alumnos (Col. Libertador). En un tercer proyecto de esta misma temática, la exploración que se lleva a cabo, “*se basa en la integración de dos categorías -movimiento-juego/consciencia fonológica- para el aprendizaje significativo y estructural de la lectura y la escritura*”, incursionando en la relación de la pedagogía con otras disciplinas (Col. Rafael Uribe Uribe-José Max León)

En el tema de la *Enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua*, se busca “*generar cambios metodológicos en el ámbito escolar*”, así como “*superar dificultades espacio - temporales y desaprender paradigmas que mantienen anquilosados los saberes y entorpecen la implementación de metodologías para la adquisición de una lengua extranjera en ambientes educativos*”. Por otra parte, la búsqueda pedagógica de nuevas metodologías, conlleva a entender un cambio en la función del maestro, sustrayéndolo de la repetición de contenidos (Col. Acacia II- José Manuel Restrepo)

⁴ Las citas que se hacen de las experiencias corresponden a los artículos que componen la compilación de este libro. En paréntesis referenciamos el nombre del colegio responsable del artículo. Al final el lector puede cotejar cada artículo con su respectivo colegio y nombre del proyecto.

En el tema del *Uso pedagógico de la ciudad*, se ubican dos experiencias que comparten la estrategia del programa Escuela Ciudad Escuela. Una de estas, estructura el trabajo en cuatro ámbitos: “salidas de carácter local, a otras localidades, reconocimiento de patrimonio y encuentros con otras instituciones”. Su emergencia, en este caso, fue el “proyecto de aula de una docente, hasta convertirse en un eje de trabajo institucional que comprometió a todas las áreas, grados, niveles y agentes participantes”, ayudado por la incomodidad que significó la política de reforzamiento y construcción de nuevos colegios, lo cual “permitió convertir las dificultades del momento en oportunidades”. Esta nueva estrategia, en parte obligada por las circunstancias de carencia de espacios, terminó produciendo “nuevas formas de hacer y ver la escuela y al mismo tiempo elevó los niveles de compromiso de la comunidad educativa” (Col. Porfirio Barba Jacob). Para la otra experiencia, “desde el año 2004 se ha procurado la resignificación de las expediciones pedagógicas a través de la apropiación de espacios locales, distritales y regionales, como herramientas para el fortalecimiento de los conocimientos en cada una de las disciplinas, sin desconocer los componentes lúdicos que a su vez ofrecen cada uno de ellos”. (Col. Santa Librada). También comparten elementos fundamentales de la temática referida al *Uso pedagógico de la ciudad*, otros tres grupos de maestros que emprendieron un trabajo cuyo centro se ubicó inicialmente en el tema de Proyectos Ambientales, además del proyecto sobre *Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación*.

14

En las experiencias que tratan acerca de *Proyectos ambientales*, aunque comparten componentes comunes, se distancian en los modos se entenderlos y enfocarlos. En uno de ellos, prolijo en metodologías, se coloca en perspectiva de “entretener e iniciar con la comunidad educativa desde los saberes ancestrales, nuevas prácticas ambientales que favorezcan el desarrollo sostenible de los recursos naturales”, a partir de estrategias de “acercamiento, exploración, sensibilización, concientización, apropiación y conocimiento de los recursos naturales” (Col. Monteblanco). En un segundo proyecto se hace una “aproximación al estudio del territorio conforme a la metáfora del fractal. Visión en la cual el todo y las partes se hallan en interacción dinámica y contradictoria. La experiencia comienza en el aula de clase en cuyo seno se trabaja recurriendo a problemas contextuales, problemáticas cercanas que circundan la localidad” (Col. Tomás Rueda Vargas). En el tercer proyecto se lleva a cabo “una experiencia que consiste en involucrar todas las dimensiones del desarrollo del niño(a) de grado transición de preescolar en torno a las habilidades cognitivas en el campo del pensamiento de ciencia y tecnología, a través de la siembra, cultivo y transformación de diferentes productos” (Col. Nueva Constitución).

En el tema de *Bachillerato para la vida*, se apela, en el proyecto que se presenta, a la formación en competencias laborales generales buscando una articulación curricular que involucre todas las áreas,

usando la estrategia de incluir a los estudiantes en la creación de empresa con todo lo que ella implica. *“Los docentes deben tener como horizonte formar a las personas no solo en la apropiación de los conocimientos de un campo disciplinar específico, sino en la capacidad de enfrentarse a los retos que exige la sociedad de hoy; lo que conlleva a que el docente no solo de respuesta a los retos que le impone su disciplina, sino que atienda las demandas de la sociedad”*. (Liceo Parroquial San Gregorio Magno)

Otra experiencia se inscribe en el tema *Uso pedagógico de las tecnologías de la informática y la comunicación*. Se trata de un proyecto de tecnología informática en el que se involucra a todas las áreas, *“haciendo uso de Televisión Educativa e internet, aprovechando los recursos que nos permiten incursionar con las TICs y medios, y promoviendo estrategias para facilitar y transformar las prácticas pedagógicas, pertinentes para aprendizajes en un contexto global”*. (Col. San Cristóbal sur)

En la temática de *Convivencia en la escuela*, se encuentran dos proyectos que parten y procesan la cotidianidad escolar desde la pregunta por las relaciones entre los sujetos, en términos de *“una reflexión general sobre las posibilidades de hacer sostenible la convivencia pacífica y progresiva, pero en constante evolución, a partir de la aplicación cotidiana de una pedagogía de la humanización”*, proyecto en el que se pretende superar la idea de calidad como sinónimo de resultado en las pruebas masivas, en tanto que *“la calidad educativa no se comprende solo en aquello que llaman nivel académico ‘superior alto’, de una institución educativa, sino también en la expresión cotidiana de su convivencia, de su bienestar, de su competencia ciudadana, de su calidad de vida, de su interlocución, concertación y capacidad para resolver sus conflictos cotidianos”* (Col. Stella Matutina). En un segundo proyecto, el conflicto entre estamentos, y al interior de estos, permitió emerger una experiencia de diálogo sobre asuntos básicos de las relaciones intersubjetivas; experiencia que se apoya en una idea de convivencia como *“construcción ética, articulada a la formación de la subjetividad y de las identidades”*, a partir de los cual intentan descifrar las *“estructuras de poder manifiestas en la escuela”* (Fe y Alegría Vitelma). Una tercera experiencia, ubica lo convivencial en la perspectiva de los derechos humanos. Este enfoque se considera pertinente con miras a *“construir un paradigma para la convivencia, desde los derechos humanos, tomando en cuenta las condiciones reales en que se desenvuelven las interacciones entre los sujetos”*, con plena consideración de que se está en el terreno de las construcciones culturales que tramitan de manera particular determinadas relaciones de poder que son necesarias de develar y reconstruir. De este modo, esta experiencia *“se convierte en una posibilidad de aportar a la consolidación de una cultura política y de convivencia desde la perspectiva de los derechos humanos y, particularmente, desde la equidad de género”* (Liceo Femenino Mercedes Nariño).

La interdisciplinariedad como alternativa de cambio

En relación con el conocimiento que se enseña están los aportes más significativos de las experiencias. La manera de tramitar saberes se amplía a otros escenarios educativos y, al extenderse el espectro de la mirada, los saberes escolares se nutren de otras fuentes. En sentido general, puede decirse que los maestros y maestras están leyendo el mundo actual. El estudio de una disciplina o de un saber no termina en la apropiación de conceptos, aunque pase por ellos, sino que existe exploración de los usos posibles de dichas apropiaciones; ya no se trata de una mirada circunscrita a una formación estrictamente ‘academicista’ tal como la conocíamos, sino que se exploran formas de trascender los saberes tradicionalmente escolares.

16

Una tendencia suficientemente marcada en las 14 experiencias que presentamos está dada por sus referencias a la transversalidad, entendida como la relación de saberes en la escuela en la que están implicadas diversas asignaturas del currículo escolar. Dicha transversalidad no es una pregunta por el estatuto epistemológico de cada una de las disciplinas que atraviesan la escuela; no se interroga la construcción de conocimiento desde un método particular en cada campo disciplinar. Lo que se indaga y, en consecuencia se aporta, es en relación con el uso que la relación de distintos saberes tiene en la escuela y en el aula. Se trata más bien de una contribución en sentido pedagógico que epistemológico. De esta manera, encontramos que la interdisciplinariedad permite a los maestros y maestras resolver preguntas sobre la enseñanza, sobre la apropiación de los conocimientos que consideran pertinentes para el momento que vivimos; como medio para preguntarse sus propias prácticas de aula, como una elección que busca organizar los saberes de manera más apropiada en función de un aprendizaje que juzgan más eficaz y adecuado. A continuación destacamos cuatro maneras de entender la interdisciplinariedad, desde el punto de vista de su beneficio pedagógico: 1. Como un recurso para la enseñanza. 2. Como una estrategia que contribuye al aprendizaje. 3. Como un instrumento para transformar las prácticas docentes. 4. Como una opción de reestructuración curricular.

1. La transversalidad como un recurso para la enseñanza. La búsqueda de este aporte en relación con el conocimiento, pasa por la exploración de nuevas formas de poner en contacto a los alumnos con los diferentes saberes. De esta manera, reportan las maestras del colegio Monteblanco que “*identificaron nuevas rutas de acercarse al conocimiento del medio ambiente a través del contacto con el espacio, al interrogarlo, recorrerlo y vivenciarlo*”; también se dice en otra experiencia que “*vivencian y construyen su conocimiento haciendo diferentes productos como aromáticas*” (Col. Nueva Constitución); incluso ‘construyendo empresa’ como el caso del Liceo San Gregorio Magno. También se justifica la relación de diferentes asignaturas porque se abarcan conocimientos

que permiten un trabajo integral: *“se integra la Literatura en áreas no lingüísticas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de la asignatura de Español. Como resultado del proceso se evidencia el trabajo interdisciplinar y manejo del conocimiento de forma holística”* (Col. Libertador)

Se recurre a la ampliación de escenarios educativos en tanto que este recurso es útil, *“para complementar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. A medida que se van planteando en el aula los temas del proyecto se van relacionando con las salidas pedagógicas”* (Col. Nueva Constitución). Las “salidas pedagógicas” son utilizadas no solo como complemento; en otras experiencias señalan otros fines, lo cual es indicativo de las posibilidades que brinda una actividad educativa afín, dependiendo de los elementos que se priorizan y la orientación que las inspira. Igualmente se apela a otros saberes como una técnica que resuelve el diálogo fluido entre estudiante y maestro, en tanto éste se postula como un presupuesto que mejora la enseñanza. De esta manera, otro grupo de maestras nos relata que en su proyecto *“surgió el ideal pedagógico de establecer una metodología que promoviera la adquisición del inglés desde contenidos interdisciplinarios y que a su vez fuera el instrumento que incentivara la comunicación”*, a partir de la idea de *“construir conocimiento sobre lo que ellos saben y pueden hacer, en vez de lo que ellos encuentran difícil”* (Col. Acacia II). Por su parte, en el Colegio Tomás Rueda, se destaca la *“participación de los docentes del área de Ciencia Naturales y Matemáticas. En este marco, y a partir de la experiencia desarrollada, quedó demostrado que es posible construir otros modos de abordar la realidad escolar, a partir de las indagaciones que el docente realiza sobre su contexto, lo que conduce a plantear nuevas metodologías y estrategias”*.

17

2. La transversalidad como una estrategia que contribuye al aprendizaje. Existe una búsqueda por recursos que ayuden a convocar a los estudiantes, lo que conduce a explorar la pregunta de cómo sacarlos de propuestas rutinarias que no consultan su contexto o que nos los involucran desde sus intereses. Hay proyectos que tienen la pretensión de relacionar todas las áreas curriculares, examinando un lugar usual entre los estudiantes o indagando una finalidad que sea común entre las áreas o estableciendo una problemática compartida por resolver. Todas estas búsquedas están inspiradas en la pretensión de acercar la teoría, es decir, los conceptos en los que soportan las disciplinas escolares, con la práctica o uso pragmático de los conocimientos que socializan.

De este modo, por ejemplo, en el proyecto REDPatodos se rastrean estrategias que se consideran pertinentes para todas las áreas y niveles, *“explorando permanentemente los intereses y habilidades de la población estudiantil en el uso de tecnologías informáticas y de comunicación”*, de tal suerte que se puedan establecer “puentes” entre las “fortalezas” de los estudiantes y las “debilidades” que pueden surgir en la enseñanza

de las distintas materias, en cuya composición se *“va permitiendo la apropiación de los componentes ofimáticos, haciéndolos transversales e izando el currículo”*. Desde las finalidades que se persiguen, en el Liceo Parroquial San Gregorio Magno las áreas son aglutinadas alrededor de un objetivo compartido, *“propiciando así experiencias significativas para los estudiantes que les permitan profundizar en temáticas claves de cada disciplina desde un problema generador. Para despertar las inquietudes e intereses de los estudiantes no solo acerca de la teoría sino de su aplicabilidad”*. En este caso particular, la idea de interdisciplinariedad contribuye a la articulación del trabajo en las áreas, distribuyendo responsabilidades a cada asignatura para que todos los saberes escolares den cuenta de una *“feria empresarial donde se comercializan los productos elaborados y se socializa la infraestructura empresarial desde el aporte de todas las aéreas”*.

En el Colegio Santa Librada se postula una interdisciplinariedad que se hace residir en el sujeto que aprende, insinuando que a partir de escenarios educativos que la institución les dispone a los estudiantes, estos articulan un conocimiento que pueden apropiar. Las salidas pedagógicas que diseñan es este colegio apuntan a fortalecer el *“carácter interdisciplinar del aprendizaje”*, previa *“categorización de diferentes espacios”* que establecen los maestros, *“para aprovechar los escenarios locales, los de la ciudad y los de la región, como espacios de aprendizaje realmente significativos, convirtiéndolos en objetos de aprendizaje y enseñanza, puesto que son el marco o la escenografía para la vida de los niños, niñas, jóvenes y maestros”*. Por otra parte en el Colegio Porfirio Barba Jacob, cuya propuesta igualmente se teje a partir de salidas pedagógicas, también se le otorga juego al sujeto que aprende, en tanto *“determinan qué temáticas trabajar... porque se les permite poner en práctica sus habilidades, porque se identifican con el tema, porque establecen vínculos con sus propias experiencias, porque les permite utilizar estilos de aprendizaje con base en su cultura”*.

18

3. La transversalidad como un instrumento para transformar las prácticas docentes. El trabajo interdisciplinario no significa necesariamente que sea más fácil. Se requiere la presencia de una necesidad o un reto por parte de los maestros y maestras, pero en tanto contribuye a resolver y generar nuevas preguntas sobre la evaluación, los tiempos escolares, los materiales que se emplean en el aula, entre otros aspectos propios de la enseñanza, la pregunta por la relación de distintos saberes coloca en perspectiva de transformación la función pasiva del papel del maestro. La idea de cambio en las prácticas escolares puede surgir por la pregunta de un material que se quiere construir conjuntamente, o bien por la configuración de una actividad común en la escuela, pero, en todo caso, puede postularse como alternativas de cambio desde la interdisciplinariedad si compromete una nueva relación entre los saberes.

Para el IPARM, aunque el proyecto en ciernes es sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, se abre a distintas áreas como las matemáticas, las ciencias naturales y las nuevas tecnologías, incluidos otros proyectos de aula presentes en la institución, constituyéndose, este modo de relacionarse, *“en herramientas fundamentales para la transformación de las prácticas docentes, que han motivado a los profesores a proponer alternativas de cambio para las nuevas vivencias de los estudiantes en la institución”*. En el Colegio Porfirio Barba Jacob, el punto de partida fue la *“estrategia de estructurar las guías interdisciplinarias, elaboradas a partir de una pregunta o eje temático de cada área”*, lo que condujo a una parte de los maestros a preguntarse por lo que hacían en sus aulas, aportando finalmente a alternativas que desestimaron *“la enseñanza mecánica y memorística para adoptar otras didácticas que les permitiera optimizar el tiempo y a la vez adelantar un trabajo más alentador, complejo e interesante”*. Y, agregan estos mismos maestros, que esta opción tiene consecuencias en quienes enseñan, pues *“transformaron las miradas de los docentes sobre como generar y construir conocimiento, al tomar distancia de discursos teóricos que respondan a los estándares establecidos, porque de una u otra forma son ajenos a la realidad institucional y a las vivencias de los y las estudiantes”*.

4. *La transversalidad como una opción de reestructuración curricular.*

Hay una pregunta que recorre algunos proyectos en relación con lo que es necesario o pertinente trabajar con los estudiantes. Se parte de la premisa según la cual la selección de contenidos escolares es una tarea permanente para maestros e instituciones. Una propuesta alternativa no se agota en un listado de temáticas secuencializadas y preestablecidas; sino más bien se trata de poner en diálogo a la escuela con lo que la sociedad le demanda hoy en el contexto de un mundo cambiante. Teniendo como horizonte el diálogo permanente, tanto con su propia experiencia como con las de otros colegas, se proponen nuevas formas de organización de los saberes escolares.

En el caso de los colegios Libertador y Eugenio Díaz Castro, los cuales integran Literatura con las Ciencias Sociales y Naturales, se ha logrado un trabajo *“interdisciplinario de las tres áreas a través de la definición de temáticas comunes, evaluación y metodología, hecho que provocó la modificación del plan de estudios de los grados sexto y octavo”*. Desde la perspectiva que asumen estas maestras se encontró que *“la interdiscipliniedad desde la Literatura es reconocida como una manera de reforzar conceptos y ver una situación, concepto o tema de interés desde diferentes puntos de vista”*. Para el proyecto del colegio Tomás Rueda Vargas, en el que se instala la indagación pedagógica a partir del territorio como categoría central para hacerse a nuevos saberes, se reporta que *“resignificar y aprender desde el territorio, trasciende los programas de enseñanza y rompe las fronteras de las disciplinas que ‘se dictan’ como una lista de temas fragmentados”*. Este

nuevo tipo de saberes que se construyen en la experiencia llevada a cabo, relativiza e interroga el saber convencional de las áreas, en tanto *“apunta a un cambio radical de los enfoques que se tienen sobre el saber y el aprendizaje -y- lleva a mirar con reserva el conocimiento usual y su pretensión de verdad y universalidad”*. En el colegio Santa Librada, la interdisciplinariedad también es vista *“como propuesta curricular”*, pero se agrega un ingente esfuerzo por incluir la planeación como parte sustancial de su propuesta, dimensión curricular en la que no todos incursionan. En este colegio la búsqueda de nuevas relaciones con el conocimiento incluye ir *“superando las barreras del cumplimiento de contenidos programáticos, generando un ambiente de reflexión y planeación de las actividades a desarrollar en el aula”*, en virtud de haber establecido como *“eje transversal”* los recorridos que se realizan con los estudiantes por los diferentes lugares que eligen.

20

Respecto a las áreas que se relacionan o integran en las 14 experiencias, es necesario anotar que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información -TIC- van ocupando un lugar cada vez más destacado en los proyectos que buscan un cambio de las prácticas de aula. Al menos la mitad de los proyectos que presentamos las incluyen explícitamente como un elemento que juega un papel relevante. Al respecto, en el IPARM se llama la atención acerca *“de la correspondencia que existe entre la tecnología, la comunicación, la educación y el estudiante mismo. Para ello es necesario reconocer las habilidades y capacidades de los estudiantes y avanzar en forma permanente en didácticas y estrategias pedagógicas apropiadas”*. Obviamente, la experiencia del proyecto transversal de tecnología informática del colegio San Cristóbal sur, es quien hace aportes más puntuales en relación con esta nueva herramienta. Desde esta experiencia se exhorta a utilizar *“los recursos en línea que nos ofrecen los organismos rectores de educación, SED y MEN, a través de sus portales www.redacademica.edu.co y www.colombiaprende.edu.co, y de empresas relacionadas con eventos tecnológicos como Maloka, Telefónica y Señal Colombia”*.

Del aula a otros escenarios educativos

En un primer momento los proyectos de cambio se circunscribieron al aula; hablar de propuestas disciplinares o transversales significaba entender la innovación como un asunto de cambiar metodologías. La transformación de las prácticas en las escuelas se delimitaba a la configuración de una didáctica; de un método, o métodos, que dieran cuenta de una determinada disposición de los contenidos y de sus formas para hacerlo asimilable a los estudiantes. En un segundo momento, los proyectos de cambio van más allá del aula, se piensa entonces la institución, alrededor del PEI. El momento actual, del cual somos testigos desde los proyectos que estamos presentando, es que se reflexiona incluso más allá de la escuela. Hoy resultan más claras las

relaciones que se pretenden con la comunidad, la localidad y la ciudad.

Lo anterior significa que pensar hoy la pedagogía implica ampliar el espectro desde el territorio. Después de reflexionar sobre la didáctica de las áreas, surgen en el ámbito de experiencias denominadas de innovación, principalmente a partir de la década de los años 90, propuestas que desdibujan los límites de las áreas, aunque esto no quiere decir la desaparición de la tensión entre conocimientos específicos y generales. Hoy la pregunta que muchos maestros y maestras se formulan es sobre el conocimiento que es más válido o legítimo para la escuela. Actualmente hay movilidad en las preguntas de los maestros. Uno de los avances para ampliar esta mirada la constituye el hecho de preguntarse por el contexto del estudiante, preocupación que puede leerse en la mayoría de las 14 experiencias. La estrategia de proyecto de aula ha permitido 'descasillar' los saberes que antes permanecían en disposiciones más rígidas. Existe preocupación por la configuración de 'ambientes de aprendizaje' con lo que se quiere insinuar que el aula, con un tablero y unos textos disponibles, es insuficiente. Se busca establecer, también, alianzas con otras instituciones o programas que aporten algún tipo de conocimiento especializado y en condiciones distintas a las del aula que conocemos.

En este sentido, a manera de ejemplo, para el IPARM se trata de *"potencializar en el aula un desarrollo conceptual y holístico, más coherente y acorde con las necesidades y circunstancias de los estudiantes"*. En el colegio Libertador, se apela a *"situaciones que ocurren en el contexto"* como una forma de dotar de contenido el área que se enseña. Para el colegio Monteblanco, el conocimiento también se genera desde las experiencias, de tal modo que *"las fuentes para descifrar la historia de la escuela y hablar del contexto se toman del proceso de recopilar la memoria colectiva de la comunidad educativa, a través de la recuperación de la oralidad"*

21

Como lo afirma el proyecto del colegio Tomás Rueda Vargas, lo que se aspira a superar es un modelo de enseñanza *"basado en la relación triangular, maestro- estudiante -contenido"*, pues no satisface, en tanto no lo consulta, el entramado de relaciones en las que vivimos maestros y niños, ya que es necesario apropiarse *"el territorio, la cultura, y su memoria histórica"*. Para dicha adecuación de contenidos se dan diversas búsquedas: *"una de las herramientas que ha vuelto más dinámico el trabajo docente, son los proyectos de aula, a través de ellos se contextualizan saberes, condiciones, motivos y procesos de los estudiantes en torno a un tema eje o una pregunta problematizadora"* (IPARM). Igualmente, se ve importante recurrir a *"las alianzas intra e interinstitucionales, -pues- nos han permitido oxigenar el proyecto mediante la participación, el estudio y la creatividad en el diseño de propuestas y nuevas estrategias"* (Liceo Femenino Mercedes Nariño). Estas lecturas que trascienden la escuela misma, prohibiendo la cultura que

nos circunda, que no es recogida con suficiente lustre por las propuestas curriculares convencionales, tiene también de fondo una lectura de la sociedad en la vivimos, desde luego con diversas interpretaciones. Una de estas lecturas nos la comparte el Liceo Parroquial San Gregorio Magno: *“Los docentes deben tener como horizonte formar a las personas no solo en la apropiación de los conocimientos de un campo disciplinar específico, sino en la capacidad de enfrentarse a los retos que exige la sociedad de hoy”*.

22

Como mencionamos anteriormente, existe preocupación por la configuración de ambientes menos rígidos para el aprendizaje, apuesta que involucra diversas estrategias y perspectivas de enfoque. Una de estas estrategias proviene de las TIC, pues se considera que contribuyen a la transformación y configuración de nuevos ambientes, pero también se invoca teorías que nos proporcionan maneras de impactar formas de comprender la realidad. Este es el caso del proyecto Violeta que se instala en un lugar *“cuyo marco pedagógico radica en las pedagogías críticas sociales, desde las cuales se pretende hacer conciencia sobre los imaginarios y representaciones sociales construidas a partir del medio educativo”*, abarcando lo que se conoce como currículo oculto. (Liceo Femenino Mercedes Nariño). Nos encontramos, entonces, con trabajos que vale la pena resaltar, pues una manera de abordar la dimensión cultural de la escuela está dada por los proyectos que se inscriben en la perspectiva de los derechos humanos. Aún sin agotar las posibilidades de profundización inferibles al interior de la escuela, otros maestros opinan que debe privilegiarse la mirada que trascienda a la institución, en tanto que una propuesta pedagógica debe abrirse a *“un contexto que conduzca a que la acción educativa salga del marco escolar. Esta acción hace que los estudiantes se interesen por la colectividad y los convierte en participantes de las actividades de la comunidad”*. (Col. Tomás Rueda Vargas)

Otra dimensión, ya no territorial ni conceptual, que trasciende el trabajo delimitado al aula de clase es aquella que busca involucrar otros actores. La oferta escolar, en algunos casos, se dirige a la comunidad en general, a *“niños, niñas, padres, madres y demás familiares del primer ciclo, para generar una transformación en el uso, cuidado y protección de los recursos hídricos de la comunidad”* (Col. Monteblanco). En el colegio San Cristóbal sur, de la misma manera se reporta que *“desde sus inicios el proyecto ha tratado de que un número cada vez mayor de docentes y padres de familia se involucren en las actividades programadas. Con lo cual estudiantes, docentes y aún padres de familia se inician en la participación de redes sociales”*. En el colegio Santa Librada, también muchos padres *“asisten con sus hijos a las expediciones pedagógicas y acompañan la ejecución de los trabajos que los y las estudiantes deben realizar”*. El trabajo que involucra padres de familia también hace parte de los proyectos de los colegios Stella Matutina y de Fe y Alegría Vitelma.

UNA NOTA FINAL

Las experiencias que presentamos es el resultado de un proceso de interlocución entre maestros y maestras al interior de las instituciones, de cara a la práctica que están llevando a cabo, y de éstos con un escenario abierto de pares, articulados alrededor de la construcción de un objeto, es decir, en el ejercicio de la cimentación de una pregunta o planteamiento a través del cual pueden hablar de su práctica. Esto implicó informarse del objeto que cada grupo estableció como contenido vertebral de su experiencia, en donde fue necesario realizar una revisión documental. También fue ineludible la reflexión entre sus experiencias y las maneras como se organizaba la escritura para dar cuenta públicamente de su proyecto cumpliendo las condiciones de consistencia y claridad para hacer comunicable su experiencia. El diálogo de saberes que condujo el proceso, así como el resultado de sus escritos, da cuenta de la construcción de un discurso propio sobre su práctica. Estas particularidades nos permiten afirmar que la sistematización realizada tuvo un carácter investigativo. Los catorce grupos pasaron de una práctica sustentada en actividades a un nivel de ordenación y categorización de dicha práctica para socializarla, lo que significa que hubo una apropiación teórica de sus experiencias.

La sistematización consistió en retomar los registros acumulados de la práctica y organizarlos a partir de conceptos pertinentes al tema central de la experiencia, lo que a su vez se convierte en inspirador de nuevos cursos de acción, tanto para sí mismos como para otras experiencias. De igual manera el proceso permitió, en la mayoría de proyectos, consolidar colectivos de trabajo, dinamizando los procesos al interior de la escuela en tanto se aportan metodologías y maneras de construir saberes específicos y, como se señaló antes, disposición de diálogo con otras áreas disciplinares y con otros agentes educativos. La ubicación de categorías para leer cada una de las experiencias, lo cual implicó discusión grupal, proporciona elementos teóricos que permiten ver las experiencias más allá de la descripción de actividades. Los maestros y maestras han logrado construir su propio punto de vista sobre la experiencia misma, han documentado el sentido de las prácticas que vienen implementando. Por lo anterior, este grupo de maestros se puede entender como protagonistas de su quehacer pedagógico, ya que dan cuenta, con la sistematización de su experiencia, de diversos modos de seleccionar y organizar saberes en la escuela, pasando de la vivencia de la experiencia a la producción de saber y, en consecuencia, constituyéndose en maestros que hacen de su práctica objeto de investigación.

Desde el inicio del planteamiento de este proyecto, el cual consistió en el acompañamiento a catorce grupos de maestros para que sistematizaran su experiencia, hemos afirmado que las experiencias son singulares. Esto significa que han establecido como objeto de sistematización diferentes temas, e incluso en temas similares las diferencias son

notorias; pero también son particulares las maneras de abordar las prácticas que sustentan dichas experiencias, así como la manera de construir colectivos al interior de sus escuelas. Son, además, singulares en la forma de seleccionar, delimitar y conjugar los componentes que enlazan su planteamiento central, lo cual se traduce a su vez en maneras diferenciadas de conducir y dar cuenta de su práctica. Sin embargo, más allá de la distinción que les proporciona un sello propio, en las catorce experiencias existe un horizonte de transformación compartido, en al menos dos aspectos que anteriormente hemos señalado: la perspectiva de relacionar diversos saberes escolares y la manera de entender el aula como espacio ampliable y, en consecuencia, alterable en función de forjar otras fuentes de conocimiento y de hacer del contexto un contenido privilegiado y legítimo en la escuela.

Estos dos últimos aspectos, la interdisciplinarietà y la búsqueda de otros escenarios educativos, se relacionan con una manera de construir PEI y de aportar a procesos innovadores. Aquí se reflejan desafíos propios de la enseñanza y de la vida institucional, con manifestaciones a conformidad de la complejidad de hacer escuela hoy. Se coloca a consideración diversas maneras de entender y resolver preocupaciones de colectivos de maestros, exhortando a otros colegas a un diálogo sobre saberes y escenarios educativos que deben seguir reflexionándose. Se contribuye a la explicitación de la acción pedagógica para el examen de la comunidad educativa y académica, buscando ganar en la interacción con otros maestros e instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Cifuentes, Rosa María. "Contextualización: prácticas sociales que sustentan la sistematización". En: *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1999

_____. "Algunas definiciones. Avances en la conceptualización". En: *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1999

_____. "Aportes para operacionalizar metodológicamente procesos de sistematización". En: *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Ed. Lumen, 1999

Fundación Universitaria Monserrate. *Propuesta de sistematización de 14 experiencias de innovación*. Bogotá, 2008 (sin publicar)

Revista Internacional Magisterio. No. 33, Bogotá, junio-julio 2008

Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de maestro*. Bogotá: Ed. Magisterio, 2003

Stenhouse, Lawrence. "Investigación y desarrollo del currículum". Madrid: Editorial Morata, 1991

A continuación se relacionan los proyectos con su correspondiente colegio y el título del artículo:

INSTITUCIÓN	TITULO ARTICULO	TITULO PROYECTO
Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED	La calle no se dobla por la esquina sino por el centro: del agua y el territorio	Un viaje, una ruta, un mapa: didácticas del territorio
Colegio el Libertador Eugenio Díaz Castro	La literatura, eje integrador del conocimiento	Interactuando entre la palabra, el texto y la realidad
Rafael Uribe Uribe José Max León	Movimiento y juego para el desarrollo de la consciencia fonológica	Movimiento y juego como herramienta pedagógica para el desarrollo de la conciencia fonológica
Fe y Alegría Vitelma	Con-vivencia: una construcción con-sentido en Fe y Alegría de Vitelma	Con-vivencia: una construcción con-sentido
Colegio Porfirio Barba Jacob IED	Una experiencia de vida en la formación de niños, niñas y jóvenes en el colegio Porfirio Barba Jacob IED, localidad de Bosa de Bogotá. D.C.	Exploremos los rincones de nuestra ciudad, su cultura y sus riquezas naturales
CED San Cristóbal Sur	REDPatodos : prácticas pedagógicas con calidad	REDPatodos
Colegio Nueva Constitución IED	Pequeños científicos leyendo la ciudad	Pequeños científicos leyendo la ciudad
Colegio Monteblanco IED	Devolviéndole un suspiro a la tierra	Ecoserranías: bajo el manto de los ancestros, los niños y las niñas le devuelven un suspiro a la tierra
Colegio Stella Matutina	Afectividad y habilidades sociales	Afectividad y habilidades sociales
Liceo Parroquial San Gregorio Magno	El emprendimiento como una estrategia didáctica	Emprendiendo empresarial en el currículo. Gregolac y Gregobel, nuestra empresa
Liceo Femenino Mercedes Nariño	Proyecto Violeta. Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida	Proyecto Violeta: Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida
IED Acacia II y José Manuel Restrepo	Los TASKS... más que una tarea, una estrategia comunicativa en inglés	Los TASKS como estrategia comunicativa
Colegio Santa Librada	Desde una escuela pequeña, una experiencia que cobra sentido	Proyecto relación escuela-ciudad-región como elemento significativo del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes
IPARM Universidad Nacional	La lectura y la escritura una experiencia de aprendizaje significativo en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar-IPARM - Universidad Nacional de Colombia	El aprendizaje de la lectura y escritura, una experiencia significativa en el iparm

LA LITERATURA, EJE INTEGRADOR DEL CONOCIMIENTO

Marlén Rátiva Velandia¹

Yised Martínez Cabrera²

Carlos Enrique Castro Ramírez³

<http://innovandoysocializando.ning.com>

Resumen

Experiencia innovadora producto del proyecto Interactuando entre la palabra, el texto y la realidad. Se desarrolla en los Colegios El Libertador y Eugenio Díaz Castro, en ella se integra la Literatura en áreas no lingüísticas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de la asignatura de Español. Tres funciones del lenguaje, a saber, cognitiva, interactiva y estética, son abordadas a partir del uso del portafolio, mapas semánticos, historietas y conversación alrededor de los textos. Como resultado del proceso se evidencia el trabajo interdisciplinar y manejo del conocimiento de forma holística.

29

¹ Docentes Colegio El Libertador: Marlén Rátiva Velandia. Licenciada en Filología e Idiomas, Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos y Magister en investigación Social Interdisciplinaria. Docente del Colegio El Libertador y coordinadora de práctica docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Perteneció al grupo de Lenguaje Bacatá. Ha publicado artículos referidos al tema del lenguaje y ha participado como ponente de sus experiencias en eventos nacionales e internacionales. E-mail: marave01@gmail.com

² Yised Martínez. Licenciada en Ciencias Sociales. Docente del Colegio El Libertador. Participó en el proyecto Aula Urbana de la alcaldía Mayor de Bogotá, además de procesos investigativos con planeación municipal y en conjunto con la Escuela Superior de Ubaté, en la actualidad está desarrollando un proceso de formación permanente de renovación de la didáctica de la escritura. E-mail: yism@hotmail.com

³ Docente Colegio Rural Eugenio Díaz Castro: Carlos Enrique Castro Ramírez. Licenciado en Ciencias Sociales. Adelanta estudios de Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Docente del Colegio Rural Eugenio Díaz Castro. Perteneció al Grupo de Investigación de la Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha presentado sus experiencias pedagógicas en foros convocados por el municipio de Soacha. E-mail: docsoa@hotmail.com

A manera de reflexión

Durante muchos años ha existido la preocupación por mejorar el aprendizaje de los estudiantes, específicamente en lo relativo a los procesos de Oralidad, Lectura y Escritura, sin olvidar el carácter social y significativo del lenguaje, ya que este hace posible tanto el desarrollo de los procesos cognitivos del ser humano como la transformación de la experiencia y la asimilación de datos y mensajes obtenidos a través de la interacción social, es decir, *“el lenguaje es el elemento estructurador del conocimiento”* ⁴(Baena, 1996: 203). Así se constituye como vehículo que permite acceder al conocimiento.

Por otro lado, las diferentes metodologías y didácticas que se han adoptado en la escuela, al parecer no han sido las mejores, Rátiva (2007) en su artículo *Experiencia significativa* manifiesta, al hablar de enseñanza tradicional, que:

30 Éste tipo de enseñanza es impartida sólo desde el saber del adulto, la poca participación del estudiante, el uso continuo y tal vez único del texto guía, desarrollo de actividades sin un propósito claro, poca ampliación de conocimiento por parte del estudiante y otros aspectos propios de las disciplinas como lo son: la plana, la copia constante del libro, el desarrollo de operaciones básicas fuera de contextos problemáticos, entre otros. ⁵(1)

Sin embargo, hay maestros que cambian su metodología, reconocen que los estudiantes tienen un saber que han adquirido mediante su interacción con amigos, familiares, textos y *mass media*. Al respecto, Halliday (1978), dice que: *“el lenguaje surge a la existencia cuando funciona en algún medio, pues no experimentamos el lenguaje en el aislamiento”*⁶. A partir de las interacciones, no solamente con el adulto, sino también con sus compañeros y con los textos, el niño ve la necesidad de comunicarse y de adquirir conocimientos útiles para el desarrollo de su vida social y personal, los cuales lo mantienen inmerso en un contexto auténtico y significativo.

⁴ Baena, Luis Ángel. *Homenaje al Maestro*, en: *Revista Lenguaje. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas* N° 24. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 1996, 6-9.

² Rátiva, Marién. *Experiencia significativa “El cuento de terror, producción de estudiantes de noveno grado”*. Primer congreso internacional de Creatividad y Pedagogía. Fundación Universitaria del Área Andina. Cartagena de Indias, Octubre, 2007, 1-6

⁵ Halliday, M. A. K. *El Lenguaje como semiótica social*. London: 1978.

⁶ *Ibid*

Esta realidad se hace cada vez más latente, las instituciones educativas ven la necesidad de cambiar sus formas de enseñar, evaluar y relacionarse con el estudiante, para esto, proponen algunas, diferentes estrategias y múltiples caminos que los conduzcan a ver la escuela desde otra perspectiva reflexionando sobre su práctica pedagógica. Así se da paso a lo que Araceli de Tezanos (1998), considera como experiencia innovadora, puesto que conlleva un camino de intervención en el cual se introducen una serie de novedades que tienen como fin último cambiar y transformar la práctica. En consecuencia, nuestra experiencia se puede considerar innovadora ya que integra la Literatura a otras áreas como las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales con el fin de cualificar los procesos lectores y escritores de los estudiantes, genera interdisciplinariedad favoreciendo la construcción holística de saberes e involucra dos instituciones en la organización y ejecución del proyecto.

La experiencia se desarrolla en El Colegio El Libertador IED en el grado sexto y el Colegio Eugenio Díaz Castro en el grado octavo. El primero está ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe (18), tiene tres sedes denominadas Colegio El Libertador (Sede A), Murillo Toro (sede B) y Juan del Rizzo (Sede C), cada una atiende población diversa, a ellas llegan niños, niñas y jóvenes de localidades como Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, San Cristóbal y en menor número de Soacha y sus alrededores, además de la localidad Rafael Uribe Uribe.

El segundo Colegio está ubicado en la zona rural del municipio de Soacha, Vereda el Charquito, cuenta con nueve sedes, (San Francisco, Alto de la Cruz, Chacua, Villa Nueva, San Jorge, Fusungá, Hungría, Romeral y Risaralda) atiende a población proveniente de Soacha, Sibaté y municipios aledaños. Ofrece primaria y bachillerato técnico con énfasis en producción de alimentos y gestión empresarial.

La propuesta tiene en cuenta el Proyecto Educativo Institucional en lo referente al uso de la tecnología, la aplicación a proyectos productivos y a mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Es decir, brinda herramientas que desde el lenguaje son necesarias para desenvolverse en la sociedad y mejorar sus condiciones de vida. En cuanto al proceso personal hace referencia a que se genera interiormente en cada persona, un sentido de responsabilidad, autonomía y tolerancia.

Este trabajo se origina, por un lado, con el desarrollo de proyectos como: *El cuento de terror, producción de estudiantes de grado noveno* (2006), que inicia con una prueba diagnóstica dando como resultado problemas en la producción textual y de comprensión, por lo cual se cualificó el proceso escritor de los estudiantes a partir de la Lectura de cuentos de terror, retomó autores como Guy Maupassant y Edgar Allan Poe. El producto final del proyecto fue la publicación de cuentos de terror, se participó en la primera feria pedagógica 2007, la Feria del libro 2007 y el Primer Congreso Internacional de Pedagogía y Creatividad en el 2007.

De otro lado, se cuentan tres experiencias de aula; en primer lugar la experiencia denominada *Generando conocimiento para formar empresa*, la cual buscaba que los estudiantes aplicaran lo visto en Ciencias Naturales para la ejecución de un proyecto de carácter científico. En segundo lugar, en el área de Ciencias Sociales de los dos Colegios se han articulado al estudio de la disciplina libros como: *Las venas abiertas de América Latina* (Colegio El Libertador) y *Patas arriba, la escuela del mundo al revés* (Colegio Eugenio Díaz Castro) ambos de Eduardo Galeano. Estas experiencias se han socializado en ferias y foros institucionales, locales y municipales.

La incertidumbre

32

Debido al interés de los maestros por conocer los avances reales de los estudiantes en procesos lectores, escritores y de oralidad, se realizaron pruebas diagnósticas para identificar la producción de textos y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, las cuales arrojaron como resultado: En producción textual, a pesar de escribir un texto completo caracterizado por oraciones simples, no hay relaciones lógicas para expresar las intenciones, hay poca claridad en la información del texto, los referentes de tiempo y espacio no son claros, repiten la conjunción “y”, no hay uso de signos de puntuación. Estos aspectos dificultan la identificación del tópico sobre el cual se desarrolla la progresión temática y no se sabe con certeza de quién o de qué se habla. Las dificultades observadas en el nivel pragmático, semántico y sintáctico de la Escritura de los estudiantes se abordaron para mejorar la producción textual y contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa, por cuanto escribir es un proceso intelectual altamente complejo, que compromete varias operaciones mentales simultáneamente y con distintos grados de dificultad.

En comprensión lectora, a los estudiantes se les facilita un poco más procesos cognitivos como identificar y diferenciar frente a aquellos más complejos de clasificar, representar y transformar mentalmente para los cuales poco hay respuestas. Contestan con mayor facilidad a preguntas sobre: qué, cómo, cuál y cuándo de un texto. En otras palabras, el nivel de competencia interpretativo se desarrolla en un 45% aproximadamente, mientras que los niveles argumentativo y propositivo, en los cuales responden a las preguntas por qué, para qué, analizan y escriben diferentes tipos de textos, constituyen porcentajes muy inferiores.

Camino al conocimiento

Con el resultado obtenido por la prueba diagnóstica se planteó un cambio en los programas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Español de grado sexto, en el Colegio El Libertador y en grado octavo

en el Colegio Eugenio Díaz Castro en el área de Ciencias Sociales. Es así como la Literatura pasa a ser el eje articulador, por tal razón retomamos el planteamiento de Cárdenas (2004: 29) quien considera que *“ésta se hace para ser leída, vivida y asumida desde la perspectiva de cada persona, ya que es la expresión máxima de cada ser para comunicar”*⁷.

Dicho cambio se hace evidente al seleccionar temas en los cuales las tres áreas intervienen desde su especialidad generando conocimiento integral, teniendo en cuenta la flexibilización en cuanto al ajuste de la temática, los tiempos, la metodología y el abordaje de los textos sin olvidar las necesidades propias del área. Para esto cada maestro planteó una secuencia didáctica, la cual es entendida desde los planteamientos de Zabala (1995: 45)

como una sucesión predeterminada de actividades (en un orden) que buscan indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que éste sea adecuado al desarrollo de nuevos conocimientos asegurándose que los contenidos sean significativos y funcionales⁸

Para el caso del grado sexto, la primera secuencia correspondiente al primer período del año de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Español se tuvieron en cuenta las siguientes temáticas: el origen del universo y de la vida y las concepciones existentes. Se retomaron textos como El Origen de la vida, El Popol Vuh, La Biblia y El Papel del trabajo en la transformación de mono en Hombre. En el grado octavo se abordó el tema de los derechos humanos desde el contexto inmediato hasta el latinoamericano, para esto se leyó el libro Patas arriba, la escuela del mundo al revés, por otro lado, Oliver Twist para hablar del capitalismo.

33

Como producto final del proceso en las dos instituciones se propuso la elaboración de historietas para publicarlas. Es de resaltar que la Literatura seleccionada fue analizada y reflexionada desde las tres áreas para que correspondiera a los contenidos sugeridos en las secuencias didácticas. Posteriormente, y luego de llegar a acuerdos en cuanto a los textos escogidos, el grupo de maestros investigadores socializó esta información con los estudiantes, padres de familia y maestros a quienes se les planteó la necesidad y pertinencia del trabajo en equipo y se les presentó la propuesta de utilizar portafolio (Candau: 2007: 28) *“porque integra el enfoque tradicional, netamente organizativo, y lo enriquece al constituirse en un vehículo de aprendizaje y reflexión para el estudiante, es decir se asume desde una perspectiva de innovación educativa”*⁹.

La experiencia tiene, además, una perspectiva holística, la cual es asumida tal como lo propone Barrera (1999), *“la manera de ver las cosas*

7 Cárdenas, Alfonso. *“Literatura, juego y pedagogía”*, en: *Elementos para una pedagogía de la Literatura*. Volumen IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004, 20-95.

8 Zabala, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 1995.

9 Candau, Debby y otros. *Intel Teach to the future*. Intel Educar. Colombia, Febrero 2007.

enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado"¹⁰. Esta mirada permitió abordar los siguientes temas en el Colegio El Libertador: el origen del universo y de la vida, la evolución del hombre, de la tierra, la célula, así como la formación y evolución de las sociedades, su lenguaje, procesos comunicativos y civilización.

El primer libro trabajado en el aula de sexto fue *El Origen De La Vida* de Alexander Oparin, a partir del cual se tuvieron en cuenta las dos teorías del origen (el materialismo y el idealismo), cada una de estas fue explicada desde el aporte del libro, luego se habló del origen de la vida desde la Literatura integrando el libro *El Popol Vuh*, en Ciencias Sociales se hizo énfasis en el parecido que tiene con La Biblia específicamente en el capítulo uno del Génesis y se retomó un fragmento del texto *La Historia Jamás Contada* de Carl Sagan (Dicho fragmento se encuentra en la secuencia didáctica de ciencias sociales), permitiendo comparar los dos puntos de vista que plantea Oparin. Luego de conocerlos se desarrolló un debate que consolidara conocimientos y le permitiera a los estudiantes expresar sus puntos de vista y defender una idea.

Adicional a las estrategias ya mencionadas se implementaron los mapas semánticos que según Heimlich (2004) "*son diagramas que permiten ver cómo se relacionan las palabras entre sí*"¹¹ y para Campos (2005) "*es una estrategia video espacial que expresa en forma gráfica la estructura categórica de una información o contenido a través de la relación de ideas, conceptos o palabras fundamentales que integran un concepto mayor y que lo define y explica*"¹²; esta estrategia se ajustó a la intención del grupo investigador que fue promover en los estudiantes el uso de sus conocimientos previos en la construcción de los nuevos saberes que se estaban generando, es decir, evitar el conocimiento aislado y fuera de contexto.

34

En el Colegio Eugenio Díaz Castro, se desarrolló la experiencia con el libro *Patas Arriba, La Escuela Del Mundo Al Revés* de Eduardo Galeano, el primer capítulo se leyó en voz alta, luego se hicieron comentarios relacionados con el por qué del título del libro, las injusticias y el mundo al revés. Después se dio paso a situaciones que ocurren en el contexto, especialmente en el colegio casos como: estudiantes regañados o amonestados en el observador por situaciones que no habían cometido, aprovechándose el momento para hablar sobre el Manual de Convivencia Institucional y cómo la salud de los habitantes del Charquito se ve afectada por la contaminación del río Bogotá que no propiamente es causada por ellos mismos, vulnerándose el derecho a un medio ambiente sano.

10 Barrera, Marco Fidel. *Holística, comunicación y cosmovisión*. Caracas: Fundación Sypal-Fundacite Anzoátegui, 1999.

11 Heimlich, Pittelman, S. *Los mapas semánticos*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor, 1990.

12 Campos, Arenas Agustín. *Mapas Conceptuales, mapas mentales y algunas formas de graficar el conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005

Para el caso del libro *Oliver Twist*, cada estudiante libremente leía parte del texto en voz alta, cuando era necesario explicar se detenía la lectura. Además de esto se llevó una lectura complementaria sobre Orígenes del Capitalismo Moderno, se abordó a partir de un cuestionario dado por el profesor, el cual desarrollaba los diferentes niveles de comprensión lectora y procesos cognitivos como: diferenciación, graficación, comparación, relación e interpretación.

Las preguntas se retomaron una por una para aclarar y complementar las respuestas, de tal manera que los estudiantes intercambiaran ideas y apreciaciones. Por otro lado, se establecieron debates relacionados con las injusticias cometidas a Oliver, personaje principal del libro, y conceptos sobre feudalismo, capitalismo (financiero y comercial), oficio, industria, desigualdad, espacio rural y urbano. Aunque el texto no se leyó en su totalidad, se abarcaron los capítulos que daban cuenta del desarrollo del Capitalismo y se elaboró un friso colectivamente, para el caso del primer libro se elaboraron las historietas.

Es de destacar, que con esta experiencia los estudiantes manifestaron agrado e interés al emplear obras literarias y leer en clase para abordar algunas temáticas propias del nivel, además relacionaron ideas y plantearon diferentes puntos de vista desde cada una de las perspectivas de las asignaturas articuladas, lo cual les facilitó construir o modificar el conocimiento y posibilitar que la educación en las instituciones públicas propicie “*el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, aprender a conocer, pero también aprender a ser y aprender a sentir*”¹³ Delors, (1997)

35

La mirada interdisciplinaria

Frente a las disciplinas ellas están separadas históricamente debido a las necesidades que iniciando el siglo XX pedía la industrialización, exigiendo a las personas prepararse para labores específicas y no para el conocimiento de la realidad de manera general y detallada, esto dio paso a la división de disciplinas que se mantiene hasta ahora. Pero el contexto actual exige un cambio tal y como lo demuestra en sus aportes Tamayo (2000):

Desde la Pedagogía Activa y con los desarrollos vertiginosos de la Epistemología, la Psicología Cognitiva, la Lingüística y la Antropología Cultural, entre otras disciplinas, muestran con rigurosidad, que la mente humana construye conocimiento de manera integrada, compleja, sistémica y dinámica¹⁴

Este aspecto ha sido tenido en cuenta en la experiencia innovadora de las dos instituciones al integrar la Literatura a Ciencias Sociales para

¹³ Delors Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones Unesco. 1997.

¹⁴ Tamayo, Alfonso. *Cómo Identificar Formas de Enseñanza*. Bogotá: Magisterio. No. 77, 2000.

el caso del Colegio Eugenio Díaz Castro y a Ciencias Naturales y Español en el Colegio El Libertador, lográndose el trabajo interdisciplinario de las tres áreas a través de la definición de temáticas comunes, evaluación y metodología, hecho que provocó la modificación del plan de estudios de los grados sexto y octavo.

Por otro lado, los estudiantes consideraban imposible que desde un texto literario o científico se pudieran abordar temáticas de diferentes disciplinas, esto se logró al cambiar las prácticas de aula y los procesos de aprendizaje como lo mencionan Lenin Montero del curso 802 y María López del curso 801: “No solamente se debe utilizar en Español (la Literatura), también en las demás áreas, porque los docentes tienen que ser más dinámicos, no solamente escribir en el cuaderno y hojas y hojas y así la clase es más dinámica al trabajar y muy buena para aprender cosas novedosas del siglo XIX Inglaterra es mejor con el libro. Oliver Twist me ha parecido muy bueno”.

Aislar el conocimiento dificulta que los estudiantes comprendan la complejidad del mundo, del sentido de lo que se aprende, que relacionen con otros saberes, es decir, se les está negando la posibilidad de navegar por los múltiples conocimientos desde miradas diversas, variedad que se refleja en los textos que se abordan a diario, en las propias vivencias y en la solución de los conflictos. La interdisciplinaria desde la Literatura es reconocida por Juri Paola Guillen Gaitán del curso 602 como una manera de reforzar conceptos y ver una situación, concepto o tema de interés desde diferentes puntos de vista.

36

El papel de la Literatura

Correa y Orozco (1998) en su texto, Introducción a la Literatura Universal manifiestan que *“la Lectura, como todo tipo de aprendizaje, conlleva un proceso de cambio, facilita la adquisición de conocimientos, permite adquirir nuevas habilidades y proporciona diferentes visiones de la realidad”*¹⁵. Este aspecto fue tenido en cuenta en la experiencia innovadora al proponer que la Literatura se integrara a las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales como un elemento indispensable en la adquisición y apropiación del conocimiento de manera dinámica, activa, participativa y autónoma.

Los autores continúan diciendo: *“En este punto es donde reside la importancia de la Literatura, ya que nos permite aprehender realidades y tomar conciencia de que ésta, la realidad, no es única sino que posee tantas perspectivas como el hombre pueda darle”*¹⁶. Es desde esta mirada que el proyecto se apoya y se consolida en las dos instituciones

¹⁵ Correa, Alicia y Orozco, Arturo. *Literatura universal. Introducción al análisis de los textos*. México: Longman, 1998.

¹⁶ *Ibid*

educativas, se abre paso en la fundamentación de una propuesta pedagógica que contribuye en la formación de lectores y escritores, puesto que la Literatura, por ella misma presenta un mundo integrado y variado que hace parte de nuestra realidad, realidad que a su vez se va transformando a medida que avanzamos en las múltiples lecturas que hacemos del mundo. Para este caso, José Luis Alfonso del curso 603 comentó: “el trabajo a partir de la Literatura ha ayudado a aprender más cosas y a desarrollar más la mente, porque tengo que pensar cómo se relaciona un tema con otro, cómo hacer los mapas semánticos”.

De otro lado, las estudiantes Zulma e Iris del curso 801 del Colegio Eugenio Díaz Castro, manifiestan que la lectura del texto *Oliver Twist* las enfrentó con su realidad, pues ambas son huérfanas de padre. Al respecto Zulma dijo: “Muy chévere porque nunca hemos trabajado así, es chévere leer cosas nuevas sobre la Literatura, cómo pasaron las cosas y en el caso del libro nos enseña a valorar a nuestros padres, lo que no hacía antes. Se parece a la realidad en mi caso que no tengo papá, pero tengo a mis abuelos y a mi mamá, que los quiero mucho”.

Entonces, la Literatura ha sido definida como fenómeno social y lingüístico, producto y factor de civilización, significado que toma validez al hacer parte de este proyecto innovador, en lo referido a la manera como las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales son abordadas en el contexto escolar. Desligar del hombre su cultura y costumbres es como impedirle que piense en otras realidades, que imagine y recree su propia realidad, que comparta sus sueños y pensamientos con otros, que se deleite con el sonido de la naturaleza y con palabras cálidas emitidas por un buen trozo de Literatura.

Esta mirada holística, global e integral de la Literatura ha sido reconocida por los estudiantes como: una manera divertida y amena de abordar las temáticas y por supuesto de aprender. Al respecto Jeniffer Parra del curso 802 y Henry Moreno comentaron: “Leer un libro es algo nuevo en Ciencias Sociales, es interesante, porque siempre llenamos hojas y hacemos mapas. Nos ha dejado buenas enseñanzas como la tolerancia. Es buena la relación porque podemos entender ideas de sociales, podemos geografiar y comprender más”.

Jurado (2004), manifiesta que la única manera de lograr una comunicación entre las disciplinas en el contexto escolar es con el trabajo a partir de proyectos, aspecto que el grupo comparte en su totalidad pues proponer, organizar y ejecutar un proyecto posibilita que los estudiantes desarrollen su autonomía, sean participativos y propositivos, que el docente busque otras alternativas para trabajar en el aula de clase y fuera de ella, que permita un cambio en sus esquemas, metodología, forma de evaluar y que ambos terminen transformados.

La reflexión constante en el desarrollo de este proyecto ha hecho que la literatura se reconozca como actor potencializador del aprendizaje,

que se admita la diferencia del otro como creador de nuevas visiones para reconocer el mundo, y a su vez se valore al otro como constructor de saberes, a comprender que hay dificultades en el aula, a la necesidad de cuestionar el quehacer diario y generar preguntas sobre cómo la evaluación puede llegar a contribuir en la formación de los estudiantes y a la transformación de la práctica docente.

En cuanto a la producción de historietas también se desarrollaron las tres funciones del lenguaje. La función cognitiva se hizo manifiesta cuando el estudiante asimiló la información de los textos y la plasmó en su propia creación, haciendo evidente su capacidad de abstracción, análisis, resumen, interpretación y representación. La función interactiva desarrollada en el aula de clase, especialmente cuando se hablaba sobre los textos y se planeaban las historietas y otras actividades; esto permitió que los estudiantes adquirieran nuevo vocabulario, control sobre la palabra, el uso que hace de ésta en sus intervenciones y el apoyo de sus compañeros en la adquisición de conocimiento. De esta manera, se desarrollaron actitudes de compromiso, compañerismo y respeto. Por último, en el momento de crear situaciones combinado imaginación, fantasía y realidad, expresándolo a través de diálogos, narraciones, dibujos, elementos onomatopéyicos y la misma elaboración de los mapas semánticos se da paso a la función estética.

De modo que el trabajo con las funciones se articula con Goodman cuando dice *“El lenguaje nos habilita para compartir nuestras experiencias, para aprender unos de otros, para proyectar en común y para enriquecer enormemente nuestro intelecto, puesto que nos permite vincular nuestras mentes con las de otros seres humanos”*¹⁷ (1993). De esta manera es como el trabajo con la historieta y la interacción constante a partir de los textos permitió comprender que los estudiantes se interesan por actividades de este tipo y se involucran con mayor compromiso en estos procesos. Al respecto estudiantes del Colegio Eugenio Díaz Castro y del Libertador manifestaron: *“la historieta ayuda a trabajar el tema como divertido, con muñecos, nos ayuda a avanzar en el proceso de lo que estamos haciendo, es una manera agradable de presentar nuestros trabajos, ayuda a comprender mejor el libro y nos ayuda a resumir”*.

Vale la pena resaltar que la historieta en esta experiencia se convirtió en un elemento fundamental para resumir, es otra forma de hacer que los estudiantes seleccionen, sintetizen y generalicen la información de manera agradable y posiblemente menos tortuosa para ellos.

Lo que se ha recogido

Recuperar temáticas olvidadas por los estándares curriculares como la formación del universo y la evolución de la tierra tomando las

¹⁷ Goodman, K. *“El Lenguaje Integral como Filosofía Educativa”*, en: *Memoria del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura 1992*. Venezuela: Universidad de los Andes, 1993.

sociedades desde sus orígenes, lo cual es pertinente en la construcción del conocimiento social a partir del origen del cosmos; revisar el papel del maestro como formador de lectores y escritores flexibilizando los espacios académicos para permitir al estudiante la construcción de conocimiento a su ritmo; acompañar a los estudiantes en la lectura en voz alta con el fin de desarrollar procesos cognitivos como clasificación, diferenciación, argumentación, entre otros, integrar a los docentes de otras áreas al proyecto, aprendizajes nuevos en sociales y biología, según lo manifiestan los estudiantes.

En el nivel lector algunos estudiantes toman su tiempo para identificar qué están preguntando y luego responden, los resultados de las pruebas periódicas realizadas en el Colegio El Libertador demuestran que los estudiantes han avanzado del nivel literal al nivel inferencial, han perdido el miedo a leer en voz alta, especialmente a ser escuchados. En el nivel escritor los estudiantes prestan mayor atención a sus ideas, han tomado conciencia de mejorar sus grafías con el fin de que otros comprendan lo que ellos escriben y en algunos escritos utilizan conectores, referentes de lugar y de tiempo.

Además de esto las temáticas se han complementado con actividades pedagógicas que le han permitido al estudiante retomar los conocimientos vistos en cada asignatura y hacerlos evidentes en mapas semánticos, historietas, talleres y producción literaria.

Aportes externos

Durante el desarrollo de la experiencia se contó con el apoyo del Instituto para La Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, el cual realizó la convocatoria denominada Sistematización de 14 Experiencias Innovadoras. Como parte del proceso se ofreció el diplomado: Sistematización de Experiencias Pedagógicas liderado por la Fundación Universitaria Monserrate, el cual propuso charlas con expertos quienes brindaron pautas y criterios para realizar el proceso de sistematización. Adicionalmente, tutorías por parte de tres profesionales especializados del IDEP y de la Fundación Universitaria Monserrate quienes orientaron el desarrollo del proyecto y la sistematización de la experiencia.

Adicional a lo anterior, se llevó a cabo un taller sobre formulación de preguntas para el desarrollo de niveles de comprensión lectora y procesos cognitivos ofrecido por una docente de la Universidad Monserrate, en el cual participaron profesores de las dos instituciones educativas.

Finalmente, se contrató un experto en Artes Plásticas de la Secretaría de Educación y Cultura del municipio de Soacha para que orientara el trabajo para la elaboración de las historietas, el cual trabajó únicamente con los estudiantes del Colegio Eugenio Díaz Castro por cuanto no contó con el tiempo para trabajar con los estudiantes del Colegio El Libertador.

Lo que se aprendió

Partiendo de los aportes de Tamayo (2000), se concluye que para lograr este proceso dentro de las instituciones es necesario una administración gerencial de las mismas en las que se organicen espacios y tiempos flexibles, evitando la regulación de horarios sobrecargados y programas extensos que aíslan a los docentes y no dejan espacio para la planeación colectiva y la reflexión conjunta sobre sus prácticas de enseñanza.

Los procesos de aprendizaje al interior de cada asignatura, han permitido cualificar la lectura y la escritura tanto de los estudiantes como de los maestros participantes en esta propuesta, quienes asumen la inteligencia como una facultad no acabada sino en continua transformación.

Este tipo de experiencias conduce a la reflexión continua generando procesos de mejoramiento y construcción colectiva de saberes, identificados en el reconocimiento de la Literatura como elemento integrador que contribuye a una visión holística del conocimiento y por ende facilita el aprendizaje del mismo de manera significativa.

40

Los estudiantes intentan aplicar el conocimiento previo y lo integran cuando se hace referencia a algún aspecto que se ha abordado en cualquiera de las tres asignaturas ya que al interactuar con sus compañeros y docentes frente a un tema desde diferentes puntos de vista les permite comprenderlo de manera significativa logrando que se estructure en sus esquemas mentales.

Frente a este trabajo los estudiantes manifiestan agrado e interés al emplear obras literarias y leer en clase para abordar algunas temáticas propias del nivel, enlazan las ideas y plantean diferentes puntos de vista desde cada una de las perspectivas de las asignaturas articuladas, lo cual les facilita construir o modificar el conocimiento, es de esta manera como reconocen que la Literatura posibilita la construcción del conocimiento, genera reflexión acerca de la realidad, establece nuevas relaciones entre los saberes, activa la motivación, desarrolla valores y conlleva a acuerdos.

Es posible potenciar el conocimiento a partir de textos complejos que en la cotidianidad de la escuela no son empleados (debido a su complejidad por ende se consideran poco adecuados), puesto que mejora la inteligencia, el nivel de abstracción, análisis y síntesis.

En contadas excepciones, la escuela no abre espacios ni tiempos para realizar proyectos a pesar de tener claro que es en beneficio de la comunidad educativa y de la calidad de la educación, razón por la cual es necesario repensar la organización de la escuela y privilegiar espacios que posibiliten trabajo en equipo liderado por maestros que tengan la intención de beneficiar con sus propuestas a la población estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

Ander, Egg. *Interdiscipliniedad en Educación*. Argentina: <>Magisterio del Río de la Plata, 1994.

Barrera, Marco Fidel. *Holística, comunicación y cosmovisión*. Caracas: Fundación Sypal-Fundacite Anzoátegui, 1999.

Baena, Luis Ángel. "Homenaje al Maestro", en: *Revista Lenguaje. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas N° 24*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 1996, 6-9.

Candau, Debbie y otros. *Intel Teach to the future*. Intel Educar. Colombia, Febrero 2007

Campos, Arenas Agustín. *Mapas Conceptuales, mapas mentales y algunas formas de graficar el conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005

Cárdenas, Alfonso. "Literatura, juego y pedagogía", en: *Elementos para una pedagogía de la Literatura. Volumen IV*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004, 20-95.

Correa, Alicia y Orozco, Arturo. *Literatura universal. Introducción al análisis de los textos*. México: Longman, 1998.

Correa de Molina, Cecilia. *Currículo Dialógico, Sistémico e Interdisciplinar; Subjetividad y Desarrollo Humano*. Bogotá: Magisterio, 2004.

Delors Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones Unesco. 1997.

Dubois, Ma. Eugenia. *El proceso de Lectura: diferentes concepciones de Lectura*. Buenos Aires: Aique, 1989.

Goodman, K. "El Lenguaje Integral como Filosofía Educativa", en: *Memoria del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura 1992* (pp. 4-29). Venezuela: Universidad de los Andes, 1993.

Gómez Rojas, Hernando. *Guía práctica para la evaluación cualitativa*. Bogotá: Fondo de publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda, 1998.

Grupo de Lenguaje Bacatá. "Memorias VI foro "Pedagogías de la Lectura y la Escritura" 2001". en: *serie de publicaciones Secretaria de Educación Distrital*, Bogotá: 2002, 88-104.

Guerra, Georgina. *El cómic o la historieta en la enseñanza*. México: Editorial Grijalbo S.A, 1982.

Halliday, M. A. K. *El Lenguaje como semiótica social*. London: 1978.

Heimlich, Pittelman, S. *Los mapas semánticos*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor, 1990.

Jantsch, E. "Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza". en: *Revista de la educación superior*. México: ANUIES, N° 34. 1980, 45-53.

Jurado, Fabio. "La Lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos". En: *Entre la Lectura y la Escritura*. Bogotá: Cooperativa editorial el Magisterio, 1997, 85-97.

_____. *Palimpsestos: crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá: Ediciones SEM, 2004.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.

Pérez, A. Mauricio. "Dimensión comunicativa". en: *Coloquio sobre evaluación en lengua materna*. Bogotá: Universidad Distrital 1996, 20-29.

Rátiva Velandia, Marlén. "La Lectura". en: *Rostros, voces y miradas de la investigación social*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, 2007, 113-121.

_____. *Experiencia significativa "El cuento de terror, producción de estudiantes de noveno grado"*. Primer congreso internacional de Creatividad y Pedagogía. Fundación Universitaria del Área Andina. Cartagena de Indias, Octubre, 2007, 1-6

Rodríguez, María Elvira. "Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la Pedagogía de Proyectos". en: *Antología de Proyectos Pedagógicos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco J. de Caldas, 2001, 17- 44.

Tamayo, Alfonso. *Cómo Identificar Formas de Enseñanza*. Bogotá: Magisterio. No. 77, 2000.

Tezanos, Araceli. *Grupos profesionales de trabajo: lo esencial del trabajo docente*. Programa de reforma educativa en Chile: Ministerio de educación de Chile, 1998.

Zabala, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 1995

LA LECTURA Y LA ESCRITURA, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTÚFAR-IPARM - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Rubén Darío González Ramírez.

Elsa Yolima Rodríguez Gutiérrez.

Luz Marina Rodríguez Pachón.

María Elvira Vargas de Montoya.

Resumen

45

Este documento describe la experiencia pedagógica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el colegio de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. En él se muestra el proceso de renovación de las prácticas pedagógicas, que se llevó a cabo desde los años 90, bajo la asesoría de los profesores Manuel Vinneth y Fabio Jurado y con los referentes teóricos de importantes investigadores. El objetivo de la sistematización de la experiencia, es la transformación de los ambientes educativos y la construcción de un aprendizaje significativo teniendo como base modelos naturales de la enseñanza de la lectura y la escritura. Para esto se hace un recorrido por cada uno de los niveles escolares, desde el preescolar hasta tercero de primaria, mostrando los elementos que permitieron cuestionar el quehacer pedagógico y que dieron estructura a una aplicación nueva que se ha consolidado en el colegio. La literatura, las matemáticas, las ciencias naturales, los proyectos de aula y las nuevas tecnologías se constituyen en herramientas fundamentales para la transformación de las prácticas docentes, que han motivado a los profesores a proponer alternativas de cambio para las nuevas vivencias de los estudiantes en la institución.

Presentación

El Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar-IPARM es una unidad académica especial de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá; fue fundado en 1962, inicialmente como una necesidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, para efectuar allí sus prácticas docentes y posteriormente se consolidó por petición del sindicato de trabajadores, a fin de dar educación formal a sus hijos. Actualmente ofrece educación preescolar, básica y media a hijos de docentes, empleados administrativos y estudiantes de la propia Universidad, conformando así una comunidad educativa heterogénea y pluricultural.

Origen de nuestro recorrido

La estrategia pedagógica se inició en la década de los noventa (90), cuando influenciados por las ideas de renovación, el grupo de docentes de la sección de preescolar y primaria del IPARM, realizó una aproximación al aprendizaje natural de la lectura y la escritura, bajo la asesoría de los profesores Manuel Vinnit y Fabio Jurado, reconocidos docentes de la Universidad Nacional de Colombia. Este interés por innovar, llevó a los maestros del Instituto a documentarse y apoyarse en los llamados *Métodos naturales* (Freinet, 1984), las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1989), así como la fundamentación de los aprendizajes significativos, a la luz de Jerome Brunner (1989), Vigotsky (1996) y Howard Gardner (1998). No sólo fue relevante conocer los planteamientos de estos autores, sino que además los docentes asumieron una actitud abierta para recibir y discutir con argumentos las nuevas posibilidades que se presentaban y darse a la tarea de adaptarlos al contexto escolar, que hasta ese momento aplicaba prácticas pedagógicas vinculadas a un modelo de enseñanza “tradicional” basado en planas y decodificación silábica.

A partir de ese ejercicio de reflexión, surgieron algunas posturas que identificaban una necesidad de innovar en algunas prácticas, especialmente en aquellas relacionadas con la manera como se iniciaba

al aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar y primaria; avanzando paulatinamente en un proceso de exploración en las aulas alrededor de actividades “novedosas” que pretendían aplicar algunos principios de los autores estudiados.

La experiencia de los docentes en el aula, permitió elaborar un tejido de prácticas pedagógicas en torno a las cuales se pudo reflexionar, logrando mayores niveles de participación y autonomía en estudiantes y maestros; elementos cruciales para la transformación de los ambientes educativos y la construcción de un aprendizaje significativo. Es precisamente en este último, que se estructura nuestra labor, teniendo como base el aprendizaje natural de la lectura y la escritura.

Explorando los mundos de la lectura y la escritura

Cuando los niños llegan al grado jardín poseen un bagaje de conocimientos en torno al lenguaje que les ha proporcionado el medio que les rodea. Predomina en ellos el lenguaje oral y el lenguaje gráfico, determinado básicamente por el dibujo; es a través de estos, que los niños expresan sus sentimientos, necesidades, gustos, pensamientos e intereses. El dominio que el niño tenga en cada uno de estos ámbitos, está directamente relacionado con la cantidad de estímulos o motivaciones que le proporciona el medio familiar, social y en algunos casos el escolar.

Inicialmente, en el preescolar, la forma que se le propone al niño de comunicar y expresar es a través del dibujo, el cual generalmente es acompañado o aclarado por el lenguaje verbal. En el dibujo el pequeño plasma lo que sabe, lo que comprende, lo que posee, lo que le rodea, su mundo familiar y todo aquello que solicitemos de él. Puede decirse entonces, que el dibujo es su primera forma de escritura y sus explicaciones acerca de ella, son su lectura.

En torno al acto de dibujar y otras actividades que plantea a diario la maestra, el niño comienza a percatarse de la importancia de marcar con su nombre para identificar sus trabajos con respecto a los de sus compañeros, indaga al respecto y hace preguntas concientes relacionadas con el acto escritural de aquellos ejercicios que se desarrollan en el aula. Cuando el niño reconoce en esta acción un proceso lógico, se le propone que sea él mismo quien marque su hoja de trabajo con el nombre, es allí cuando comienza libre y espontáneamente a explorar sus primeras formas escritas a partir de algo muy significativo para él, su propio nombre.

Cada escrito que realiza el niño posee una particularidad y es deber del maestro respetar esa particularidad como parte natural del proceso, sin menospreciar su esfuerzo y elogiando cada uno de sus logros. En este ejercicio, se requiere que el niño otorgue una interpretación acerca de su escritura que

permita conocer aquello que desea comunicar; este acto en el cual el niño expresa lo que escribe y la maestra acto seguido lo formaliza bajo el escrito del pequeño, en forma convencional, es lo que llamamos “protocolo”.

A partir del protocolo se comienza a precisar el trabajo escritural del niño en el preescolar y en el grado primero como base fundamental de su aprendizaje. Este ejercicio debe realizarse con cada estudiante y demanda del docente compromiso, tiempo, paciencia y dedicación.

Un gran salto en el proceso de escritura inicial, se da cuando el niño percibe que no solo es necesario saber cuáles letras requiere para la escritura de su nombre y en qué secuencia, sino que también hay segmentaciones que la caracterizan y destaca su descubrimiento de manera importante, buscando cada vez una mayor similitud de su escritura a la manera convencional.

Cuando el niño logra la escritura formal de su nombre, notará que su maestra deja de realizar el protocolo, debido a que su escrito puede ser perfectamente leído por un adulto, sintiéndose mucho más seguro de sus capacidades para aventurarse en la escritura de otras palabras, en las que es muy común que al comienzo incluya letras asociadas a la escritura de su nombre, pues él ha identificado que allí está su fortaleza.

48 En la medida que el niño avanza en sus procesos, se incrementan las actividades de escritura que la maestra le propone: colocar nombres, rotular objetos y dibujos, crear pequeñas historias a partir de imágenes, “escribir” sobre situaciones cotidianas o acerca de sus fantasías. En cada nueva experiencia escrita, la oralidad del niño y el protocolo de la maestra vuelven a jugar un papel importante para la confrontación de escritos, hecho que puede prolongarse hasta los grados segundo y tercero dependiendo de las dificultades que puedan presentar algunos niños.

En sus primeras expresiones orales, escritas y lectoras es posible que el pequeño exprese o cree conexiones que pueden parecer “absurdas”, pero que sin duda dejan ver su ingenio, magia y creatividad. Este es el tipo de pensamiento al que Vigotsky llamó complejo y se asemeja al pensamiento del hombre primitivo, ya que se crean enlaces inaceptables para la lógica adulta. En los mitos, las leyendas y cosmovisiones de los pueblos indígenas, como observaba en sus investigaciones el anterior autor, se dan este tipo de racionalizaciones poco coherentes para las culturas “civilizadas”, como por ejemplo: el hecho que los aborígenes Bororó crean que son papagayos rojos. Igual ocurre con el pensamiento del niño, su desarrollo y expresión a veces no tiene que ver con el razonamiento de los mayores, como sucede con el dibujo del elefante de “El principito”, en el que tan solo un niño lo comprende.

Señala Vigotsky (1964), que gracias al lenguaje que obra como un poderoso mediador, los niños llegan a establecer acuerdos sobre las palabras que emplean los adultos, pero que la formación de un

verdadero concepto surge después de un largo proceso; las palabras de los pequeños no se refieren a conceptos sino a objetos concretos. A semeja el desarrollo de formación de las palabras de un ser humano desde la infancia hasta la adultez con la construcción histórica de las palabras en las diferentes lenguas de la humanidad; es decir, establece una relación entre ontogénesis y filogénesis.

Las investigaciones que hizo Vigotsky en torno a la formación de conceptos y su relación con el pensamiento y el lenguaje, lo llevaron a comprender que la experiencia del niño no está determinada por el significado de las palabras, su relación es concreta, aunque las palabras tal como son percibidas por el niño se refieren a los mismos objetos que el adulto tiene en mente, lo cual asegura el entendimiento mutuo; sin embargo, se debe advertir que el niño piensa sobre lo mismo, pero de un modo diferente, por ejemplo un pequeño de preescolar puede emplear la palabra “antes” tanto para designar antes o después y mañana, refiriéndose indistintamente a mañana o ayer. Igualmente en las percepciones hay confusión, piensan los pequeños que los olores se pueden comer, o que los sabores tienen oídos, esto es lo que hace a sus narrativas ricas en dibujos y llenas de imaginación.

Son esas diversas manifestaciones del lenguaje oral y escrito entre el niño y las actividades que propone su maestra, las que le permite al pequeño ir conociendo el mundo alfabético del adulto. Comienza por reconocer las letras: las vocales y algunas consonantes, ingresando paulatinamente a la escritura convencional e iniciándose en el perfeccionamiento de ella (aplicación de la ortografía, desarrollo de la cohesión y coherencia, etc.) a través de su experiencia de vida y sus siguientes años escolares.

49

La literatura: aliada inseparable de la lectura

La lectura hace parte de la vida de los estudiantes en el IPARM y se ha venido implementando desde los grados iniciales, alrededor de una serie de actividades educativas que realizan los niños y sus maestros. Este proceso promueve un acercamiento a la literatura que se hace de manera cuidadosa y esmerada, seleccionando juiciosamente los textos por su contenido de acuerdo con las necesidades de cada grupo y buscando generalmente que sean de autores reconocidos.

La delicadeza en la búsqueda de excelente literatura por parte de los maestros, permite que los niños se animen con lecturas que los retengan, que despierten su curiosidad e imaginación, que tengan diálogos sugestivos y que los invite a reflexionar.

Las lecturas se realizan en el aula en espacios agradables: sobre cojines y tapetes en los primeros grados, donde los niños pueden adoptar

posiciones cómodas para “leer” o escuchar las lecturas que hace su maestra en voz alta, dándole vida a la lectura con cambios en el tono de voz y otras expresiones de acuerdo al contenido literario.

La literatura puede proporcionar la oportunidad para aportar a la comprensión de la condición humana, nos ubica en otras épocas y circunstancias; los escritores juegan a veces, con mezclas de realidad y fantasía que ayudan a los estudiantes a ampliar su imaginación y creatividad y a entender el comportamiento de los personajes que el autor pone en juego. (Montoya y Vargas, 2008).

Reconocer y valorar los vínculos afectivos y crear un ambiente favorable que permita generar y mantener ávidos lectores, es una de las responsabilidades de la escuela. De ahí el interés por crear bibliotecas en el aula de libre acceso y propiciar momentos de lectura con temáticas variadas que permitan a los estudiantes el disfrute del libro y crear tempranamente vínculos con la lectura. Aquí la mediación del adulto, en este caso el docente, es el que invita a un verdadero encuentro con la palabra escrita mientras el niño comprende y emprende las formas convencionales que le demandan su medio.

50 Es compromiso de la escuela y de quienes la conforman, difundir y apropiarse de un conocimiento profundo acerca de la literatura infantil y los géneros que la componen, armándose de herramientas necesarias para seleccionar textos de verdadera calidad artística, que merezcan ser leídos y conocidos por los niños. El principal propósito de la práctica docente es propiciar que la lectura y la escritura se desarrollen a través de un enfoque significativo, es decir, privilegiar la comprensión y la forma como se usa socialmente el lenguaje creando situaciones reales de comunicación en el aula. Esta práctica permite evidenciar los diferentes niveles de la comprensión lectora y escritora.

En su texto: *Juguemos a interpretar* el profesor Fabio Jurado (1998) plantea unos niveles del proceso lector en niños de primaria, que nos ayudan a orientar la labor en el aula:

Nivel 0.- Niños que no acceden todavía al reconocimiento de la convencionalidad grafemática; también niños que no logran captar las instrucciones dadas,...

Nivel A. Nivel literal.- Se realiza cuando el lector parafrasea, resume, hace una transcripción, una reconstrucción de lo que se lee.

Nivel B. Nivel inferencial, Hace referencia a la capacidad del lector de establecer relaciones con los significados, de causa, tiempo, espacio, inclusión, exclusión, agrupación...se da cuenta de lo que está implícito en el texto, es lo que se deduce de la generalidad del texto, o de relacionar sus partes entre sí.

Nivel C. Nivel Crítico- intertextual, capacidad de argumentar sobre lo leído, se establecen juicios sobre el texto, se reconocen intenciones ideológicas del autor, el lector se apoya en otros textos para establecer una relación lógica con lo que se lee. Identifica la superestructura: si es un poema, un cuento, noticia, carta...

En este sentido, lo ideal ha sido promover actividades en torno a la lectura que permita a los estudiantes en sus primeros años de la primaria, pasar por los diferentes niveles, mediante un encuentro con la diversidad textual, que promueva la interpretación y re-creación con sentido de las expresiones literarias, como un trabajo y a la vez como un placer. Al respecto, Liliana Tolchinski y Rosa Simó (2001:38) señalan:

...sería útil comenzar a preguntarnos si todas estas diversas maneras de leer están presentes en la escuela. Si realmente diversificamos objetivos, audiencias, circunstancias o tiempo disponible como para que efectivamente haya ocasiones en las que distintas maneras de leer tengan sentido o, por el contrario, nos concentramos alrededor de una o dos maneras únicas (en silencio o en voz alta) pero sin habernos adentrado suficientemente en la posible diversidad.

Posibilitar al estudiante variados encuentros con lecturas, partiendo de sus gustos y necesidades, recurriendo a que lea y comparta sus propias producciones con otros, ha sido un propósito de la innovación. La experiencia aparta a los maestros de las tristes cartillas y libros tradicionales para aprender a leer y a escribir, para apropiarse de la literatura y la palabra sus posibilidades en un sentido más amplio; este ha sido y seguirá siendo el reto para los docentes de la institución.

51

Un encuentro con la lectura

El trabajo con los proyectos de aula al incursionar en la transformación de la educación como experiencia para un aprendizaje significativo, amplía el horizonte para abordar la lectura y la escritura con los estudiantes, convirtiéndose en pretexto para generar procesos de formación lectora a partir de la indagación y producción escrita de los mismos estudiantes como experiencia con sentido.

Cada actividad de lectura genera en los niños nuevas inquietudes que enriquecen su aprendizaje y su vocabulario y les invita a ampliar la información al respecto. Los sucesos de la cotidianidad abren una nueva posibilidad para explorar un texto, el concepto de lo que puede ser leído se amplía, no solo se leen libros, se pueden leer rostros, paisajes, mapas, culturas, películas, imágenes entre otros y es el maestro quien de acuerdo con las necesidades del grupo, presenta las alternativas a sus estudiantes. Esta es la diversidad lectora de la que hablamos con anterioridad.

En los primeros grados de escolaridad, es muy frecuente trabajar con los niños la lectura de imágenes, en los que se da la oportunidad de desbordar la imaginación. Ellos identifican la situación inicial de la narración, los personajes, las actividades propias de los mismos y el espacio donde suceden; hacen comparaciones con sus entornos familiares y sociales y buscan establecer sus propios roles dentro de un contexto determinado.

Otra herramienta de trabajo para afianzar los procesos de lectura y escritura, ha sido la lectura compartida, identificada como una de las prácticas sociales y pedagógicas más importantes en la etapa inicial de los niños. Ella se puede definir como una lectura en voz alta, donde la maestra lee a los pequeños y promueve su participación formulando interrogantes, antes, durante y después de la lectura. En la lectura compartida los comentarios y la participación de los estudiantes son muy importantes ya que se establece un campo de atención socializado, donde hay una fuente de conocimientos mutuos entre quienes participan. Además, se caracteriza por la emergencia de un diálogo que incrementa el vínculo afectivo y promueve el aprendizaje significativo. De allí la importancia de convertir el aula de clase en un lugar en el que circule variedad de material impreso, como factor que facilita el aprendizaje de la lectura y a la vez promueve la autonomía, la adquisición de nuevo vocabulario y el gusto por ella misma (Flórez y otros, 2007)

El proceso comunicativo: relación con la narratividad y la escritura

Con base en la manera en que Habermas presenta la comunicación como un concepto que trasciende el área específica del lenguaje para ir más allá: a los campos de la acción y comprensión del mundo físico, natural, humano, de la cultura y a la transformación de la realidad, se proponen cambios de actitud del docente, que convoquen a escuchar las voces y expresiones de los pequeños, a reconocerlos como seres titulares de derechos, con formas propias de pensar, actuar, manifestarse y a reconocer la amplitud del lenguaje, que va más allá de leer o escribir libros, letras, palabras.

El nexo entre el niño y el adulto, entre la infancia y la cultura es la comunicación, este nexo crece cuando hay un mayor conocimiento de la infancia, por ello se considera relevante ahondar en las pedagogías dialógicas. En este contexto, hablar de infancia en el sistema educativo implica referirse a modelos pedagógicos, que orienten o ayuden al docente a afrontar dificultades en los procesos lectores y escritores, pero primordialmente que posibilite la comunicación y la búsqueda del sentido en la escuela.

Analizar lo que los niños cuentan, sienten o expresan, bien sea a través de la oralidad o la escritura, es un objetivo importante en el

IPARM, que se convierte en una de las vías para conocer la infancia, estas son las narrativas infantiles o las formas propias de relatar, de contar y expresar que emplean los niños, para comunicarse entre ellos y con los adultos; allí se representan, se reconocen y se dan a conocer a otros.

La narrativa permite relacionar el saber escolar con la vida propia y esto le otorga sentido a la escuela. En la narración el sujeto se representa a sí, se reconoce y establece una relación con los otros. De allí la necesidad que los diferentes modelos y métodos pedagógicos relacionados con las formas de abordar la lectura y escritura en la escuela, se centren en los sujetos, en conocerlos y comprenderlos y a partir de ellos elaborar sus construcciones teóricas y metodológicas.

Los proyectos de aula

Una de las herramientas que ha vuelto más dinámico el trabajo docente, son los proyectos de aula, a través de ellos se contextualizan saberes, condiciones, motivos y procesos de los estudiantes en torno a un tema eje o una pregunta problematizadora; constituyéndose en un viaje para recrear la búsqueda del conocimiento y cuya intención en forma colectiva e individual, es desarrollar competencias, actitudes, valores y conocimientos que propendan por mejorar la calidad educativa de la escuela y las condiciones de crecimiento integral de los niños.

53

Los proyectos de aula han ampliado el contexto escolar, permitiendo vivencias variadas para el proceso de formación de los estudiantes. Alrededor de ellos se planean exposiciones, películas, charlas, dramatizaciones, entrevistas, salidas a diversos sitios dentro y fuera de la ciudad y un sinnúmero de actividades que se constituyen en agente motivador y significativo de aprendizaje, a través de las cuales los niños indagan, expresan sus ideas, sus conocimientos y crean sus propios textos. En este sentido, los proyectos de aula se constituyen en el pretexto que emplea el maestro para incentivar el proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones.

La mejor manera de lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, es que hagan suyas las actividades que se realizan en el aula y sean ellos mismos quienes movilicen los saberes, construyan conocimientos, desarrollen actitudes, habilidades, competencias y valores acordes con las necesidades del mundo actual. Para esto se requiere que el maestro brinde un ambiente organizado, libre, dinámico, con propuestas ingeniosas, orientadas hacia un objetivo claro y pertinente a las condiciones de los niños con los que trabaja, de tal manera que contribuya en la solución de problemas y la comprensión de la vida de hoy.

El proyecto matemático: un apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura

La enseñanza de las matemáticas en el IPARM tampoco ha sido ajena al deseo de renovar en las dinámicas de aula. Por ello, los maestros de preescolar y primaria deciden buscar otros caminos para el desarrollo de la aritmética, optando por rescatar el material ideado por el belga George Cuissinaire, a través de las regletas de color, en cuyo uso se siguieron muy de cerca los planteamientos de la educadora Francesa Madeleine Goutard, acerca de una pedagogía que se centra en la energía creadora de los niños, más que en métodos preestablecidos.

Sin embargo, el uso de las regletas no sólo ha posibilitado el aprendizaje de la aritmética, sino que también se ha convertido en recurso didáctico para afianzar y fortalecer algunos procesos iniciales en lectura y escritura, ya que mediante el manejo que hacen los niños de las letras que representan cada regleta (blanca = b, rojo = r, verde claro = v, Rosada=R, amarilla = a, Verde oscura = V, negra = n, café = c, Azul=A, Naranja=N), establecen relaciones de comparación, asociación y semejanza que les permite identificar grafemas y fonemas como referentes para crear sus propias escrituras; este es un recurso típico en el niño de edad preescolar y del grado primero. Así por ejemplo, el niño puede inferir que la escritura del nombre "Roberto" se inicia como la escritura de la regleta Rosada.

54 Este proceso va mucho más allá, los niños al tener la oportunidad de jugar libremente con el material crean ingeniosas figuras y relaciones con ellas, describiendo sus creaciones; participan en juegos dirigidos en los que se vendan sus ojos e intentan reconocer por su tamaño la regleta que toman de un conjunto, clasifican por colores, reconocen el símbolo de cada regleta y más adelante comienzan a construir trenes (conjuntos de regletas horizontales) y equivalencias que leen y escriben posteriormente.

También es importante señalar que en torno al trabajo matemático complementario que se realiza en el aula, se brinda la oportunidad a los niños para que expresen de forma oral o escrita, sus ideas previas en torno a temas relacionados con el área, a las operaciones matemáticas y expliquen los pasos o procesos que desarrollaron, de esta manera la palabra se convierte en expresión y desarrollo del pensamiento. En cada idea presentada por los estudiantes sobre algún tema físico, matemático, de ciencias, etc., no sólo se pone de manifiesto su conocimiento, sino que también se hacen presentes formas escritas y del lenguaje que evidencian sus logros y acercamientos a la comprensión de temáticas tratadas en el aula.

Así mismo, otro campo digno de explorar en matemáticas es el literario. Se puede encontrar en la literatura una amplia gama de libros que relacionan matemáticas con fantasía y creatividad; ejemplo

de ello son textos como el de Norton Juster, *La recta y el Punto*, en el que relata la historia de una recta enamorada de un punto que compete con una desparpajada y alegre línea curva, o en “El misterioso jarrón multiplicador”, a través de una delicada narración con hermosas ilustraciones, nos muestra una serie de sucesos numéricos sorprendentes que ocurren en el interior de un jarrón. Indudablemente esto amplía el horizonte espacial y matemático de los estudiantes y permite apreciar una cercanía entre la lógica racional matemática y la creatividad literaria.

Ingresando a las nuevas tecnologías

A diario se evidencian los cambios vertiginosos en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICS), que han inundado los entornos educativos como parte de un escenario habitual en los procesos cotidianos, con amplias facilidades de accesibilidad y encuentro inmediato con la información.

La escuela no debe cerrar los ojos ante estas nuevas posibilidades y el maestro debe ser capaz de transformar los espacios tradicionales de enseñanza en ambientes de aprendizaje basados en el entendimiento de la correspondencia que existe entre la tecnología, la comunicación, la educación y el estudiante mismo. Para ello es necesario reconocer las habilidades y capacidades de los estudiantes y avanzar en forma permanente en didácticas y estrategias pedagógicas apropiadas para facilitar el proceso.

55

La motivación del estudiante puede facilitar la internalización de signos y representa la realidad externa a partir de su vida interactiva, su experiencia y desarrollo de nuevos conceptos. Es decir, las actividades externas por ende, refieren a las actividades sociales interpsicológicas que tras una serie prolongada de sucesos evolutivos se reconstruye por medio de signos y comienza a suceder internamente como una actividad Intrapsicológica. (Vigotsky, 1995)

La integración de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICS) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura tiene un alto potencial de desarrollo. Una de las principales ventajas de su utilización es lograr la forma de traer el mundo de cada uno de nuestros estudiantes a la inmediatez del aula y presentarlo al niño con amplias posibilidades de interacción y manipulación de su parte. Estas herramientas les ofrece a los alumnos la posibilidad de presentar los materiales a través de múltiples medios y canales, motivarlos en actividades de aprendizaje significativas, hacer representaciones gráficas de conceptos y modelos abstractos, mejorar el pensamiento crítico y usar la información adquirida para resolver problemas y explicar los fenómenos de su cotidianidad.

Al reconocer que el aula se debe proyectar como un espacio para el abordaje de teorías y prácticas, sobre los roles, las habilidades y destrezas que deben desarrollarse y fortalecerse en el aprendizaje de la lectura y escritura, se ha venido promoviendo en el IPARM el uso de las NTICS para la enseñanza-aprendizaje de estos procesos como alternativa de formación de los estudiantes en busca de elementos que permitan un encuentro significativo con el conocimiento. Para ello, elementos básicos como el tablero pueden llegar a convertirse en la pantalla que abre la puerta a la interactividad, sólo se requiere de Software y Hardware que los avances tecnológicos y comerciales ofrecen en diversidad.

En conclusión, esta experiencia muestra como la sistematización, el seguimiento y la evaluación permanente de las prácticas en el aula, proporcionan elementos para orientar el aprendizaje en los estudiantes. Señalar sus acercamientos conceptuales, sus dudas, intereses, preguntas, sus capacidades para inferir y hacer deducciones, conjeturas y planear demostraciones, especialmente mediante la organización del pensamiento en palabras que se escriben y reflexionan, permiten potencializar en el aula un desarrollo conceptual y holístico, más coherente y acorde con las necesidades y circunstancias de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, Jerome. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. EUNED, 1990.

Bruner, Jerome. *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Editorial Paidós, 1.990.

Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Editorial Alianza, 1989.

Díaz, F, Hernández G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: Editorial Mc Graw-Hill, 2002.

Ferreiro, Emilia y otros. *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica, 1999.

Ferreiro, Emilia, Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores, 1989.

Flórez, Rita y otros. *Alfabetismo emergente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007.

Freinet, Celestin. *Los Métodos Naturales*. España: Editorial Fontanela, 1979.

Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro*. Editorial Paidós, 1992.

Gardner, Howard. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Editorial Paidós, 1993.

Habermas, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Editorial Península, 1981.

Hans, Furth. *Las ideas de Piaget: su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Editorial Kapeluzs, 1976.

Jurado, Fabio y otros. *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura plan de universalización de la educación primaria*. Editorial Plaza & Janes, 1998

Montoya, Alexandra y Vargas, María. "La lectura en voz alta, un ritmo del corazón", en: *Revista pedagogía en escena*. Bogotá: Unimedios, Volumen 2, 2008: 18-20, ISSN 2011-4915.

Piaget, J; *Sicología y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Ariel, 1971.

Porlán, Rafael. *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Editorial Diada, 1985.

Starico De Accommo, Mabel. *Los proyectos en el aula: hacia un aprendizaje significativo en la EGB*. Río de la Plata: Editorial Magisterio, 1996.

Tolchinsky Liliana y Simó Rosa. *Escribir y leer a través del currículo*. Cuadernos de educación # 36. Editorial Horsori, Universidad de Barcelona, 2001.

Vigotsky, Lev. *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1964.

MOVIMIENTO Y JUEGO PARA EL DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA FONOLÓGICA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

LENGUAJE Y PROYECCIÓN

Jenny Chunza Orjuela

CED Rafael Uribe Uribe

Nohora Bolívar Salamanca

Colegio José Max León

Ángela Romero Carvajal

Colegio José Max León

María Lucía Sotomayor

Colegio José Max León

59

Resumen

La enseñanza de la lectura y la escritura ha estado centrada en sólo un campo disciplinar, fundamentado especialmente en el producto final, sin tener en cuenta los procesos neuropsicológicos implícitos en este proceso de aprendizaje. Por ello, el grupo de investigación, LENGUAJE Y PROYECCIÓN, retomó la importancia que tiene el juego y el movimiento en la edad preescolar como fundamento para el fortalecimiento de todas las dimensiones que constituyen al niño. Por otra parte, los factores trabajados en la conciencia fonológica resultan de vital importancia en la adquisición de la lectura y la escritura. La investigación por tanto, se basa en la integración de estas dos categorías –movimiento-juego/consciencia fonológica- para el aprendizaje significativo y estructural de la lectura y la escritura.

Es innumerable la bibliografía relacionada con el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños durante la etapa inicial del ciclo educativo; sin embargo, el tema es tan amplio y complejo que difícilmente se agota. Las dificultades observables en el aula y remitidas para diagnóstico e intervención de especialistas en fonoaudiología siguen siendo variadas; entre ellas se puede enumerar para la lectura: inadecuados procesos articulatorios; deficiente ritmo, lectura silabeada con omisión, sustitución o distorsión de palabras, elementos que dificultan su comprensión; para la escritura: sustitución de letras y/o palabras, distorsión de fonemas, inversión o sustitución de grafemas, dificultad en relacionar fonema con grafema, dificultad en la segmentación de sílabas, palabras, oraciones (según nivel), poco manejo ortográfico, trazos de escritura ilegibles y léxico pobre¹. Distintas explicaciones dan cuenta de las posibles causas de dichos problemas desde las diferentes ciencias o campos de saber como son la Pedagogía, la Neuropsicología, la Fonoaudiología, la Filología, entre otros.

Las explicaciones desde las diferentes disciplinas apuntan hacia variables genéticas, neuro-cognitivas, socio-culturales, familiares, emocionales o instrumentales propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, específicamente, a la inadecuada estimulación y desarrollo de la conciencia fonológica², elemento que puede y debe ser trabajado dentro del aula y es la preocupación central de esta investigación. Si bien es cierto la actividad rectora del niño en edad preescolar es el juego³ y si el movimiento es factor de desarrollo intrínseco ¿cómo crear estrategias didácticas que involucren el movimiento corporal y el juego para desarrollar la conciencia fonológica en los niños de preescolar y mejorar los procesos de lecto-escritura?

60

A partir de esta pregunta, eje de la investigación, se plantearon tres fases a ser desarrolladas durante tres años. La primera, hace referencia a la delimitación de la problemática a resolver, a la selección de las categorías de análisis que se usarán respaldadas por sustentos teóricos, al diseño de estrategias didácticas y metodológicas que permitirán observar la viabilidad de la propuesta, aplicándolas paulatinamente en el aula para determinar su validez y hacer los ajustes correspondientes. La segunda, se centrará en la aplicación de las estrategias diseñadas en la fase anterior, análisis de resultados que éstas arrojen y corrección de las mismas. En la tercera fase, se incorporarán los logros arrojados en la investigación al plan de estudios del nivel preescolar en el área de Lengua Castellana y se diseñará una cartilla que contemple los lineamientos, las estrategias y la metodología para ser llevada al aula.

La población a la que va dirigida la investigación se refiere a niños con edades entre los 4 a 6 años. El proceso se inició en el CED, Rafael Uribe

Uribe ubicado en la localidad Simón Bolívar de Bogotá y en el colegio José Max León ubicado en el Municipio de Cota, colegios que representan estratos

1 J. Azcoaga. *Alteraciones del lenguaje en el niño*. Rosario: 1971.

2 Mejía, L. *La patología de la conciencia fonológica y su relación con los trastornos del aprendizaje*. Conferencia presentada en el IV curso andino de trastornos de aprendizaje. Bogotá: 1998.

3 Solovieva, Y. *Conferencias en diplomado de Conciencia Fonológica*. Bogotá: 2007.

socio-culturales bajo y medio (estratos 1, 2, 3 y 4). Las edades constituyen un marco de referencia flexible por cuanto el contexto socio-cultural, ritmos y estilos de aprendizaje, desarrollo madurativo, etc. marcan diferencias dentro de los procesos de conciencia fonológica y por ende del aprendizaje en lectura y escritura.

El artículo recoge, a partir del anterior marco general, parte de la primera fase, es decir, delimitación de la problemática, selección de categorías de análisis, diseño de estrategias metodológicas y didácticas, su aplicación de prueba en niños de 3 y 4 años y el análisis y ajuste correspondiente.

Difícilmente se entenderían las estrategias a trabajar sin hacer explícitas las categorías de análisis presentes en la investigación: conciencia fonológica, movimiento y juego. Entiéndase conciencia fonológica como “la capacidad para analizar y sintetizar de manera consciente los sonidos de la lengua”⁴. Es la manipulación de sonidos segmentando, mezclando, sustituyendo, eliminando y agregando sonidos. En este proceso, como puede inferirse, están implicados elementos de decodificación, codificación, memorización, relación con actividad y capacidad motriz. Para que todo ello se dé, es necesario recurrir al concepto de *sistema funcional*, entendido como la coincidencia en espacio y tiempo de varios factores neuropsicológicos para que el resultado tenga sentido⁵.

Los factores que entran en juego en la conciencia fonológica son: el *oído fonemático* que permite la discriminación auditiva de rasgos fonémicos de la lengua; *cinestésico*, relacionado con la conciencia de los movimientos del aparato fono-articulador en el momento de la producción y distinción de sonidos; *cinético*, conciencia del encadenamiento de los movimientos que producen los sonidos para la producción de una palabra; *memoria verbal de trabajo*, definida como el almacenamiento y control de información con el objetivo de cumplir una tarea y, *regulación y control*, relacionada con la capacidad de autocorrección, regulación y automonitoreo⁶.

61

El inicio de los procesos cognitivos, motores y afectivos de los seres humanos comienza con la experiencia que se evidencia desde el propio cuerpo y, para el proyecto que se plantea, se manejará como facilitador en los procesos de desarrollo de la conciencia fonológica.

A su vez, el movimiento puede analizarse y aprovecharse, según su intencionalidad, desde cuatro categorías a saber: espacio, tiempo, fuerza y voz⁷. Con relación al espacio, los movimientos que impliquen, por ejemplo, arriba, adelante, atrás, en el centro; derecha, izquierda, extendido y largo, contenido y corto, trasladarse en líneas rectas, curvas, etc., experimentan con el cuerpo el sentido de la direccionalidad y las distancias, ello se convierte en herramienta provechosa para interiorizar la segmentación y el sentido de unidad, transferible a la segmentación de palabras, sílabas,

4 Mejía, L. Conferencias dictadas durante el Diplomado sobre consciencia fonológica, Bogotá: 2007.

5 Luria, Problemas de neuropsicología, 1973

6 Lyda Mejía, op.cit y A. Luria, 1986

7 Lynne Anne Blom y otros, The moment of movement, Dance improvisation. University of Pittsburgh Press: 2000.

fonemas, etc., básicos para la adquisición de la conciencia Fonológica. Tiene además, otras virtudes como ser aprestamiento en el manejo de los trazos de las grafías, la delimitación del renglón y organización en la hoja.

Frente al tiempo, los movimientos a través del ritmo (saltar, agacharse, parar, rodar, hacer movimientos largos, cortos; marchar con un pie, con el otro, ritmos pares e impares, etc.), es entender los segmentos, es experimentar con el cuerpo lo que luego va a traducirse en el sonido largo-corto; en la combinación de sonidos con diferente significado, es entender el manejo de las secuencias que es la misma lógica que manipula la lectura, es finalmente, manipular fonemas.

La otra categoría en los movimientos es la diferente fuerza que se aplica en ellos, relacionada con la continuidad y discontinuidad, traducible a la misma segmentación, a los acentos de las palabras, a los ritmos en las lecturas. En cuanto a la voz, como último elemento del movimiento, se constituye en un eje transversal contenido en las anteriores categorías. El movimiento unido al sonido, ya sean simples golpes, rimas, canciones, rondas, etc., es para afianzar el sonido de la letra.

62 El juego, el aprendizaje escolar y el trabajo posterior del ser humano en la sociedad están vinculados en un continuum a partir de ejes centrales que vale la pena dilucidar para entender la importancia del juego como inicio de la cadena y el papel del maestro y la escuela en el mismo. El objetivo del juego en la edad preescolar tiene que ver con la satisfacción de una necesidad intrínseca, relacionada con lo social y no sólo en el placer en sí. Desde esta perspectiva socio-cultural-biológica, el juego debe estar presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso dialéctico entre acción (actividad) y lenguaje, aprovechable en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Ahora bien, el sentido del juego está íntimamente ligado con el desarrollo del niño a partir de tres aspectos fundamentales que se constituyen en características específicas del juego: motivación intrínseca, simbolización y relaciones entre medios y fines. Por lo que se refiere a la motivación intrínseca, el niño imagina escenarios para poder “experimentar” respuestas satisfactorias a diversas situaciones sociales que estaría imposibilitado de dar en la realidad. El simbolismo en el juego, por su parte, facilita que los niños sean “observadores” de su juego y diferencien la situación real de la lúdica, la literal de la no literal⁸. El niño juega y contempla simultáneamente (es algo así,

como observación participante). Actúa e interactúa, se contempla y contempla a los otros, de esta forma el juego tiene características de metacomunicación que le permite intercambiar mensajes con los otros y metarrepresentación que puede “dejar sin efecto” el significado de las acciones⁹. Con ello, por ejemplo, se desarrolla, entre otras, la capacidad de abstracción, básica para los aprendizajes escolares.

⁸ Sarlé, Patricia. *op.cit.*

⁹ *Ibid.*

Al ser el juego intrínseco y autorregulado, relación entre medios y fines, se reducen los fracasos porque en el trascurso del juego se puede negociar, concertar, cambiar de rumbo, etc. Esta característica es de suma importancia para el desarrollo autónomo del niño en cualquier situación de la vida y dentro del mundo escolar. Pero además empieza a saber el límite de sus propias fuerzas y el de los otros, empieza a manejar "relaciones de poder" y ello incentiva necesariamente el manejo de la lengua.

Para complementar el marco general que guiará el desarrollo de la propuesta, se retomó, igualmente, el método de Elkonin, relacionado con las etapas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, quien analiza su proceso a partir de los mismos postulados que se enmarcan en la teoría de conciencia fonológica. Parte del concepto de sistema como la interrelación de la simbología gráfica con el sonido y con su representación de la realidad. La palabra es la unidad de inicio con sentido, de allí empieza el proceso de decodificación fonémica. Ello se complementa con las acciones mentales que están implícitas en el proceso de la lectura y la escritura y que van interiorizándose paulatinamente a medida que se va dando el proceso de aprendizaje¹⁰. Estas operaciones mentales son: la material, momento en que el niño se hace consciente de que la palabra tiene sentido y contenido específico fonológico; materializada, decodificación paulatina fonológica (empezando por los fonemas sonoros) que componen una palabra; plano perceptivo, desarrollo de la memoria involuntaria a largo plazo que le permiten al niño la representación gráfica decodificada, con el uso de esquemas, es decir, es capaz de plasmar su representación mental de los sonidos en el esquema escogido; verbal externo, es capaz de llevar a cabo procesos de análisis, de cada uno de los segmentos sonoros de la palabra, de manera verbal; verbal interno, acción mental de síntesis que permite codificar los segmentos sonoros para concluir en la palabra. Estos dos últimos se hacen de forma simultánea.

63

A continuación se presenta a manera de ejemplo un taller para cada grupo de edad en el que se visualizan metas a alcanzar, categorías de análisis y estrategias didácticas, en ellos se plasma la integración de los referentes teóricos expuestos anteriormente y los indicadores de observación que permiten el diagnóstico y validación de la actividad. Ello es una muestra que permite guiar otros talleres para lograr el objetivo en cada grupo de edad.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN PARA ANÁLISIS

Los cuadros que se exponen a continuación deben leerse de la siguiente manera: en la primera columna se sintetiza el objetivo final a alcanzar en cada etapa de edad; en la segunda, las categorías de análisis que deben involucrarse en la actividad que se sugiere en el taller; en la tercera, la actividad síntesis a desarrollar y, en la cuarta, los elementos a observar que darán el diagnóstico del proceso a seguir.

¹⁰ P. Galperin, *Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales*, México: 1995. N.F. Talizina, *El proceso de dirección de la asimilación de conocimiento*, Moscú: 1984.

LINEAMIENTOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: CONCIENCIA FONOLÓGICA, MOVIMIENTO Y JUEGO	ACTIVIDAD A DESARROLLAR	HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN Y CONTROL
<p>4 AÑOS</p> <p>Manipulación, síntesis y análisis de los segmentos vocálicos.</p> <p>Reconocimiento de la palabra como un segmento de la oración. Segmentación de sílabas dentro de la palabra como ataque y rima para reconocer la vocal.</p> <p>Uso de palabras bisílabas y trisílabas según estructura de consonante/vocal (cv).</p> <p>Juego y movimiento preferiblemente de tipo simbólico, que permita motivación intrínseca y relación flexible entre medios y fines.</p>	<p>Inicio del oído fonemático. La intencionalidad es la discriminación de sonidos largos, cortos, altos, medios, bajos y discriminación de los fónicos vocálicos (correspondencia de la vocal escrita y su sonido)</p> <p>Memoria de trabajo. Recuerdo de dos o tres instrucciones. Retención audioverbal. Retención en la memoria a corto plazo de la palabra que van a segmentar y de las sílabas, ataque y rima, a trabajar que permite la utilización del Factor sucesivo y simultáneo (análisis y síntesis). Regulación y control. Inhibir estímulos no relevantes y centrarse en la actividad con atención continua entre 10 y 15 minutos.</p> <p>Melodía cinética. Lograr reproducir de manera armónica la palabra.</p> <p>Cinestésico. Desarrollo de los articulemas haciendo consciencia del punto y modo de articulación con énfasis en las vocales.</p> <p>Movimiento. Propiocepción del cuerpo, lateralidad, coordinación de movimientos, ubicación espacial, distancias, duración, a partir del manejo del espacio, tiempo, fuerza y voz.</p> <p>Juego. Juego simbólico y de reglas, realizada en grupo.</p>	<p>Se colocan los niños en círculo, haciendo una ronda desplazándose hacia un lado u otro con la siguiente canción. "En la casa de María (maestra) había una paloma, cuando estaba alegre se comía mi /PAPA/". En cada palabra escogida la maestra toca la cabeza de un niño, haciendo énfasis en el ataque de la palabra (/PA/ y éste debe salir corriendo a buscar una imagen colgada en cualquier sitio de la pared que represente un alimento y que empiece por el mismo ataque: papaya, paleta, patilla, panela, debe haber otras imágenes que no empiecen por /PA/. Este niño va al centro del círculo, muestra la imagen verbaliza la palabra, si acierta vuelve a su sitio, se pega la lámina al cuerpo y se sigue con la ronda; si no lo hace bien, los otros niños o la maestra corrigen y éste debe volver la imagen a la pared y vuelve a su sitio y el niño que estaba a la izquierda (o derecha, según instrucción de la maestra) corre a coger la correcta. Volverán a cantar la canción cambiándolo por "...se cogía mi /MEDALLA/, el niño tocado hará lo mismo que antes, correrá hasta las láminas colgadas y escogerá la que empieza por /ME/: metro, mesa, media, melón, mejilla, etc. Se hace lo mismo cambiando de categoría hasta que todos los niños hayan pasado. Todas las palabras deben tener como condición ser bisílaba o trisílaba y que sea CV-CV. No pueden repetir palabras pues el niño al escoger la palabras se la pega al cuerpo, es necesario que todos pasen. La maestra debe hacer énfasis en el ataque que se quiere privilegiar /pa/, /me/. La escogencia de los ataques deben corresponder a palabras muy conocidas por los niños y con consonantes fáciles para ellos que tengan correspondencia el sonido con la grafía como L, T, P, M, D y N. La intencionalidad es la discriminación auditiva de las diferentes vocales.</p>	<p>Observar la claridad en la identificación del ataque desde la contrastación. (oído fonemático)</p> <p>Si el niño logra retener los ataques que se están trabajando para ejecutar el ejercicio (memoria de trabajo)</p> <p>Si el niño logra centrarse en el juego a pesar de los distractores externos (regulación y control)</p> <p>Si el niño puede reproducir la palabra, con claridad, articulando bien cada fonema, etc. (melodía cinética y cinestésica). El desarrollo de la retención audioverbal está dado cuando el niño analiza y sintetiza la palabra encontrada.</p> <p>Si el movimiento de rotación del niño a un lado o al otro es coordinado.</p> <p>Si el niño tiene conciencia del espacio delimitado en la ronda y en el desplazamiento que hace al correr por la imagen.</p>

LINEAMIENTOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: CONCIENCIA FONOLÓGICA, MOVIMIENTO Y JUEGO	ACTIVIDAD A DESARROLLAR	HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN Y CONTROL
<p>5 AÑOS.</p> <p>Manipulación, síntesis y análisis de los segmentos consonánticos</p> <p>Segmentación de sílabas dentro de la palabra como ataque, rima y sílaba intermedia para reconocer la consonante.</p> <p>Uso de palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas según estructura de consonante/ vocal (CV) y en ataque y rima puede empezarse a trabajar consonante-vocal-consonante, CVC).</p> <p>Juego y movimiento, de tipo simbólico y reglado, grupal e individual que permita motivación intrínseca y relación flexible entre medios y fines.</p>	<p>Oído fonemático. Contrastación de sonidos vocálicos y consonánticos e inicio del fónico (correspondencia de la letra escrita y el sonido).</p> <p>Memoria de trabajo. Recuerdo de tres instrucciones.</p> <p>Retención audioverbal: Retención en la memoria a corto plazo: de la palabra que van a segmentar, de las sílabas, de los ataques, de las sílabas intermedias y de las rimas. Ello permitirá la utilización del Factor sucesivo y simultáneo (análisis y síntesis).</p> <p>Regulación y control. Inhibir estímulos no relevantes y centrarse en la actividad con atención continua entre 15 y 20 minutos y autocorrección de la tarea a realizar.</p> <p>Melodía cinética. Lograr reproducir de manera armónica la palabra.</p> <p>Cinestésico. Desarrollo de los articulemas haciendo consciencia del punto y modo de articulación de vocales y consonantes. Teniendo en cuenta que la /rr/ es el último fonema que el niño integra.</p> <p>Movimiento.</p> <p>Propiocepción del cuerpo con mayor dominio de los movimientos, lateralidad, coordinación de movimientos, ubicación espacial, distancias, duración, a partir del manejo del espacio, tiempo, fuerza y voz.</p> <p>Juego.</p> <p>Juego simbólico, de reglas y grupal</p>	<p>EL TUNEL DE LAS PALABRAS</p> <p>En el patio o en un lugar amplio se organiza el grupo en la cantidad de filas necesarias de tal manera que en cada una no haya más niños que las sílabas de la palabra a trabajar. Deben dejar un espacio central en donde estará una caja con sílabas repetidas de cada palabra teniendo en cuenta el número de filas organizadas. Al final de cada fila se tendrán tantos rectángulos como sílabas tenga la palabra.</p> <p>Antes de iniciar el juego la maestra muestra la imagen que los niños deben nombrar y segmentar silábicamente y que se constituye en la palabra que van a formar.</p> <p>Cuando la profesora cuente hasta tres, el primer niño de cada fila se dirige al centro donde está la caja. Escoge entre diferentes sílabas la primera del nombre de la imagen observada, rápidamente se mete por debajo del túnel que forman las piernas de sus compañeros y pone la sílaba en el rectángulo correspondiente.</p> <p>El niño que queda en el primer lugar de la fila corre para tomar la sílaba siguiente. Repite el proceso anterior y así sucesivamente hasta que complete la palabra de la imagen y la lee adecuadamente.</p> <p>Gana el equipo que primero forme la palabra correctamente.</p> <p>VARIACIONES: Utilizar diferentes palabras con la complejidad que la maestra considere conveniente, teniendo en cuenta los lineamientos para este grupo de edad.</p>	<p>Observar si el niño discrimina auditivamente las vocales y consonantes dentro de cada sílaba de la palabra (oído fonemático).</p> <p>Si discrimina las grafías de consonantes y vocales y las asocia con su sonido. (desarrollo de los fónicos).</p> <p>Observar si el niño logra analizar la palabra, decodificación silábica (Retención audio-verbal).</p> <p>Si el niño logra la secuencia ordenada de la palabra al poner las sílabas (Retención audio-verbal, ubicación espacial adecuada)</p> <p>Si lleva el seguimiento de instrucciones y aislamiento de estímulos externos no relevantes, corrección del error (factor de regulación y control)</p> <p>Si recuerda la instrucción relevante, en este caso el sonido de cada sílaba de la palabra. (retención audio-verbal simultáneo).</p> <p>Si hace correcta pronunciación de todas las palabras y sílabas (factor cinestésico).</p> <p>Si el movimiento de traslación del niño al correr hacia adelante y gatear por debajo de las piernas de los compañeros es coordinada y pautada (autocontrol y noción del desplazamiento dentro de un espacio delimitado)</p> <p>Si al correr, parar, agacharse lo hace de manera coordinada (segmentar movimientos, manejo de distancias y duración del movimiento).</p> <p>Si sigue las reglas del juego, de forma grupal, apoyo al grupo, motivación (autodominio y motivación intrínseca).</p>

LINEAMIENTOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: CONCIENCIA FONOLÓGICA, MOVIMIENTO Y JUEGO	ACTIVIDAD A DESARROLLAR	HERRAMIENTAS DE OBSERVACIÓN Y CONTROL
<p>6 AÑOS.</p> <p>Manipulación, síntesis y análisis de los segmentos consonánticos simples y complejos (silabas trabadas e inversas). Segmentación de silabas simples, trabadas e inversas dentro de la palabra, ataque, rima e inicio del trabajo intrasilábico para manipulación de los fonemas vocálicos. Segmentación consciente de palabras dentro de la oración reflejado en la escritura</p> <p>Uso de palabras polisilabas según estructura CV, CVV, CVC. VC. CCV.</p> <p>En esta etapa se debe trabajar Juego y movimiento de tipo simbólico y reglado, grupal e individual que permita la motivación intrínseca y la relación flexible entre medios y fines.</p>	<p>Oído fonemático. Reconocimiento de sonidos vocálicos y consonánticos transparentes e inicio de los no transparentes (j/g, z/s). Trabajo con fónicos.</p> <p>Memoria de trabajo. Recuerdo de cuatro instrucciones sencillas.</p> <p>Retención audioverbal. Retención en la memoria a corto plazo de la palabra que van a segmentar y de las silabas, ataque, intermedia y rima e intrasilábico a trabajar que permite la utilización del Factor sucesivo y Simultáneo (análisis, síntesis).</p> <p>Regulación y control. Inhibir estímulos no relevantes y centrarse en la actividad con regulación voluntaria continua entre 20 y 25 minutos, y autocorrección de la tarea a realizar.</p> <p>Melodía cinética. Lograr reproducir de manera armónica la palabra y la oración.</p> <p>Cinestésico. Desarrollo de los articulemas haciendo consciencia del punto y modo de articulación de vocales y consonantes.</p> <p>Movimiento.</p> <p>Desarrollo de la propiocepción del cuerpo con adecuada segmentación y dominio de la lateralidad, ubicación espacial, distancias y duración del movimiento a partir del manejo del espacio, tiempo, fuerza y voz.</p> <p>Juego.</p> <p>Juego simbólico, de reglas y grupal e individual.</p>	<p>CONSTRUYENDO PALABRAS</p> <p>La maestra escribe en el tablero varias palabras que los niños deben repetir en donde aparezcan silabas trabadas (con t y r) e inversas, ejemplo: trapo, tropa, trampa, filtro, tripa, trompo, metro, trueno, trucha, trampolín, troplezo, contrato, tramposo, trompeta, trapero, trabajo, tremendo, trepador, travieso. El juego está dividido en dos momentos, primero se hará con palabras bisilabas y luego se repite con trisilabas.</p> <p>La maestra hace consciencia a los niños de que todas las palabras contienen una silaba trabada (tra, tre, tri, tro, tru).</p> <p>Las silabas de cada palabra están escritas en un cartón con un cordón para colgárselo en el cuello. Estas "silabas-cartón" se ubican aleatoriamente en varios sitios del salón.</p> <p>La maestra explica que van a oír una melodía y cuando la maestra la pare, los niños deben correr a coger uno de los cartones, deben leer la silaba que tomaron y colgársela al cuello. Luego, volverá a sonar la música y los niños deberán caminar por todas partes acordándose de su silaba. Una vez pare la melodía los chicos buscan a él o los compañeros que le permitan formar una palabra de las escritas en el tablero. Deben alinearse de tal forma que se pueda leer la palabra correctamente. El primer grupo que arme una palabra va ganando puntos y espera a que otros grupos la armen. Aquel grupo tendrá el máximo de puntos (igual que el número de grupos que se formen) y los otros deberán seguir con el juego hasta que armen la palabra obteniendo puntajes sucesivos. Es decir, el último que lo haga tendrá sólo 1 punto.</p> <p>VARIACIÓN: De acuerdo a la silaba trabada (tr, fr, pr, cr, dr, br, gr, fl, bl, cl, gl,) cambiará el listado de las palabras. De igual manera se complejizará con las silabas inversas.</p>	<p>Observar si el niño sintetiza y analiza los segmentos silábicos de la palabra (Retención Audio verbal. Sucesivo y simultáneo).</p> <p>Si discrimina las grafías de consonantes y vocales y las asocia con su sonido. (reconocimiento de los fónicos y oído fonemático).</p> <p>Si el niño logra la secuencia ordenada y con sentido de la palabra al poner las silabas (Retención audio-verbal, ubicación espacial adecuada)</p> <p>Si lleva el seguimiento de instrucciones y aislamiento de estímulos externos no relevantes, corrección del error (factor de regulación y control)</p> <p>Si recuerda la instrucción relevante, en este caso la silaba que le correspondió y la palabra que puede construir. (retención audio-verbal simultáneo).</p> <p>Si hace correcta pronunciación de todas las palabras y silabas trabadas e inversas (factor cinestésico).</p> <p>Si el niño logra desplazarse con adecuado control, delimitación del espacio y siguiendo la melodía (autocontrol y noción del desplazamiento dentro de un espacio delimitado)</p> <p>Si al caminar, correr, parar, y desplazarse lo hace de manera coordinada (segmentar movimientos, manejo de distancias y duración del movimiento).</p> <p>Si sigue las reglas del juego, de forma grupal, apoyo al grupo, motivación (autodominio y motivación intrínseca).</p>

Como se observa, lo que el grupo de investigación pretende con el manejo de las herramientas y estrategias diseñadas, es poder incluir diferentes áreas del conocimiento como son la neuropsicología, fonoaudiología y pedagogía en un solo interés que responde a la pregunta ¿cómo adquiere conocimiento el niño?, favoreciendo todo su potencial para lograr un adecuado desarrollo de la lectura y la escritura. La atomización de saberes, propia de nuestra cultura occidental, es una de las causas que engeguece el desarrollo natural del ser humano, permitiendo una mirada limitada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Antes que prevenir e intervenir en el momento adecuado, da pie para que las dificultades se constituyan en patología y se excluyan de la escuela.

Como aporte importante del proceso en esta investigación, es lograr la intencionalidad consciente en cada paso planteado en las estrategias, tanto del maestro como del estudiante, superando la intuición y el activismo para favorecer un proceso metacognitivo.

La proyección de esta investigación va encaminada hacia el diseño de una cartilla en donde se plasmen los lineamientos metodológicos y estrategias didácticas para cada grupo de edad (4, 5 y 6 años) a partir de las categorías de análisis arriba expuestas, asimismo, integrarla al plan de estudios de los dos colegios involucrados.

BIBLIOGRAFÍA

Azcoaga, J.E., Derman, B, Frutus, WW.M. *Alteraciones del lenguaje en el niño. Rosario: De Biblioteca. 1971.*

Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje. comp.. Linaza. Madrid: Alianza Psicología.*

Blom, Lynne Anne y L. Tarin Chaplin. *The moment of movement, Dance Improvisation. London: Dance Books Cecil Court. 2000.*

Dell, Cecily. *A primer for movement description. New York: Dance Notation Bureau Press. 1977.*

Gray, Judith A. *Dance Instruction, Science Applied to the Art of Movement. Illinois: Human Kinetics Books. 1989.*

Galperin, P. *Sobre la formación de los conceptos y las acciones mentales en: Luis Quintanar, La formación de las funciones psicológicas superiores durante el desarrollo del niño. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1995.*

Gough, Marion. *KNOWING DANCE. A Guide for Creative Teaching. London: Dance Books Ltd. 1999.*

Lynne HANNA, Judith. *Dance and Education. Intelligent Moves for Changing Times. Maryland: University of Maryland, 1999.*

Lynne HANNA Blom y otros. *The moment of movement, Dance Improvisation. University of Pittsburgh Press: 2000.*

Luria, A.R. *Problemas de neuropsicología. Moscú: Universidad Estatal de Moscú. 1973.*

Llinás, Rodolfo. *El cerebro y el mito del yo. Bogotá: Editorial Norma, 2003*

Mejía de Eslava, Lyda. *¿Pueden identificarse elementos lingüísticos específicos como predictores de futuras dificultades en el aprendizaje? Conferencia, San José de Costa Rica. 1999.*

Mejía de Eslava, Lyda. *La patología de la conciencia fonológica y su relación con los trastornos del aprendizaje. Conferencia presentada en el IV curso Andino de Trastornos del Aprendizaje. Bogotá. 1988.*

Mejía de Eslava, Lyda. *Conferencias dictadas en el diplomado sobre Conciencia Fonológica, Bogotá, 2007.*

Sarlé, Patricia. IICE. UBA *Trabajo presentado en las IV Jornadas Desarrollo humano y Educación. Educar para el cambio: escenarios de desarrollo humano. Alcalá de Henares. 2005.*

Sarlé, Patricia. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós. 2006.*

Solovieva, Yulia. *Conferencias en diplomado de Conciencia Fonológica, Bogotá: 2007.*

Vigotsky, L. *Play and its role in the mental development of the child. En: Bruner J, Jolly A y Silvia K (1978) Play. Penguin Books. 1978.*

Wittgenstein, I. *Investigaciones filosóficas. Barcelona: Instituto de Investigaciones filosóficas. 1988.*

LOS TASKS, MÁS QUE UNA TAREA, UNA ESTRATEGIA COMUNICATIVA EN EL IDIOMA INGLÉS

Dora Inés Mesa López

Martha Cecilia Peña Pedroza

La naturaleza nos ha enseñado que la vida es un viaje fantástico en el que se recorren diferentes caminos, unos desérticos, algunos fértiles, otros pedregosos y pendientes con grandes alcoves, que animan al caminante a escalar senderos desconocidos y alcanzar la cima desde donde se puede divisar la esencia del existir y entender que en la diversidad está la belleza y en la heterogeneidad la riqueza.

Resumen

71

El artículo presenta la reflexión hecha desde las prácticas pedagógicas frente a la pregunta ¿Cómo lograr que los estudiantes desarrollen la habilidad comunicativa en inglés de forma natural en la escuela? Esta perspectiva de generar cambios metodológicos en el ámbito escolar que promovieran el uso natural de la lengua inglesa como idioma extranjero indujo a las docentes a indagar y consultar diferentes metodologías. Una de ellas, los Task Based Language Learning, les llamó especialmente la atención por tener componentes comunicativos y lingüísticos que se acercaban a su ideal pedagógico. A partir de esta metodología surgió la nueva pregunta: ¿Constituyen los tasks una estrategia metodológica adecuada para el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés? Es así como dicho ejercicio investigativo ha permitido profundizar epistemológicamente sobre el tema de bilingüismo en la escuela, conocer otras formas de enseñar una lengua extranjera, implementar estrategias de enseñanza - aprendizaje, experimentar en el aula, superar dificultades espacio - temporales y desaprender paradigmas que mantienen anquilosados los saberes y entorpecen la implementación de metodologías para la adquisición de una lengua extranjera en ambientes educativos.

La práctica pedagógica orientada hacia la construcción de conocimiento

La práctica diaria obliga a una permanente reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares no sólo a nivel de la enseñanza de la segunda lengua (L2), sino también desde el rol como docentes. Esta reflexión ha llevado a indagar la responsabilidad que tiene la escuela en este proceso y cómo desde allí se pueden generar cambios que ofrezcan resultados satisfactorios y no se quede tan sólo en el cumplimiento de un currículo que ha estado despojado de significado y conocimiento para el aprendiz.

Con esta premisa las docentes investigadoras se dieron a la tarea de analizar los dos planes de estudio de inglés de las instituciones donde laboran y encontraron que ambos tenían el objetivo de desarrollar las cuatro habilidades comunicativas (*speaking, listening, reading and writing*), pero observaron que tanto en sus propios ámbitos escolares como en el de muchos docentes de inglés, con quienes habían compartido espacios de trabajo, era evidente que en el aula se daba mayor importancia a la gramática y se dejaba en un segundo plano la habilidad comunicativa hablada. Según el sentir de algunos de ellos, esto se debe a factores internos y externos. En los primeros, sobresalen el elevado número de estudiantes en el aula, el desinterés sentido del escolar de dominar una segunda lengua y el contar con tiempos mínimos (algunos casos una hora semanal por curso); y en los segundos, que se reflejan en el ambiente familiar y en el entorno social, no existe el apoyo para que el estudiante se interese por adquirir la lengua ni sienta la necesidad de usarla como medio de comunicación. Estos vacíos llevan a que la adquisición y aprendizaje del inglés se limite única y exclusivamente a la mediación que el estudiante tiene con sus pares y con el docente en el aula.

72

El análisis realizado las encausó a buscar una metodología innovadora, que trascendiera las fronteras de sus instituciones y fuera un referente para el Programa Nacional de Bilingüismo que lidera el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.). Como resultado de la continua exploración dimos inicio a la implementación de los *Tasks Based Language Learning* (aprendizaje basado en tareas) en las experiencias pedagógicas, por considerar dicha práctica un valioso instrumento para que los estudiantes se empoderaran de una L2 y pudieran utilizarla de la misma manera que lo hacen con su lengua materna en un ámbito natural.

El bilingüismo en Colombia un reto del presente

Para incursionar en una segunda lengua es evidente y necesario reconocerse como portador de una lengua amplia y versátil e inmensamente rica como el castellano. Una segunda lengua en la experiencia vivencial de los infantes y adolescentes no ha de convertirse

en un instrumento comunicante que desmejore la correspondiente lengua materna, la premisa es, que las dos subsistan en el mismo plano (social, afectivo e intelectual) ampliando las posibilidades de interacción comunicativa.

Los cambios que ha generado la globalización crean la necesidad en toda población de dominar al menos una lengua diferente a su lengua materna. Colombia no es ajena a esta realidad, el Gobierno demanda en los objetivos para la educación Básica y Media en la ley 115 de 1994 (26), la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera.

Teniendo en cuenta este objetivo, el M.E.N. promueve el Programa Nacional de Bilingüismo que se origina en 1999 con proyección al 2019. El propósito es fortalecer la enseñanza del inglés en el sector educativo para que los graduandos del 2019 tengan el nivel de competencia B1 según el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje de una lengua extranjera. En otras palabras, que el aprendiz pueda comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el contexto nacional.

Dos vidas y un mismo sueño

Conscientes de que el tema de la globalización no es ajeno a la escuela y con el apoyo gubernamental frente a un cambio que propende por el mejoramiento social, las docentes se propusieron aportar desde sus saberes, conocimientos que pudieran ser articulados al Proyecto Bogotá Bilingüe. De ahí surgió el ideal pedagógico de establecer una metodología que promoviera la adquisición del inglés desde contenidos interdisciplinarios y que a su vez fuera el instrumento que incentivara la comunicación.

El proyecto se ha venido desarrollando en las Instituciones Educativas Distritales Acacia II, Atahualpa y José Manuel Restrepo, ubicadas en las localidades diecinueve, novena y dieciséis de la ciudad de Bogotá en su orden. La población estudiantil con la que se trabaja está conformada por estudiantes de grados sexto, séptimo y décimo. El trabajo realizado en el aula ha permitido que la clase de inglés sea vista como un espacio diferente de aprendizaje donde se construye, se ejercita y se aplican conocimientos de la segunda lengua y luego se fortalece ésta como objeto de estudio. El proyecto ha tenido acogida tanto en los estudiantes como en la comunidad educativa en general, pues tanto los padres de familia como docentes y directivos han observado cambios de actitud en los jóvenes frente al aprendizaje del inglés. Este y otros factores han permitido que haya respaldo institucional por ejemplo, en algunos elementos de trabajo y espacios de formación, entre otros.

Los *Tasks*... más que una tarea

En la actualidad aprender inglés es una necesidad, por considerarse ésta como una de las lenguas más difundidas y utilizadas en muchos países del mundo como lengua franca, con la concepción de que quien la domina tiene oportunidades a todo nivel. Considerando lo anterior, el proyecto *Los Tasks... más que una tarea*, estrategia comunicativa en inglés, fundamenta su investigación en las teorías de Dave y Jane Willis (1996), David Nunan (1989) y Rod Ellis (1999), quienes definen pedagógicamente el concepto de *task*, plantean la forma secuencial del trabajo y proyectan un resultado o producto final (*outcome*) que muestra el proceso llevado a cabo y genera actos comunicativos a través de la reproducción de conocimientos previos y producción de nuevos saberes con el uso del lenguaje.

El término *task* literalmente se define como: “una tarea u oficio cotidiano desarrollado en un determinado momento”. En términos pedagógicos, los autores le dan un enfoque lingüístico al *task* y lo definen como el resultado de un proceso o acción, por ejemplo, tomar nota de un texto de audio, hacer una descripción a partir de una imagen, etc. En un *task* puede estar involucrado un acto comunicativo o no, todo depende de la intencionalidad de quien lo organice.

74

Autores como Prabhu (1987) definen el *task* como “una actividad que genera un resultado por parte de los estudiantes, logrado gracias al proceso de pensamiento llevado a cabo con la información brindada, a través de un proceso de pensamiento y el acompañamiento y regulación por parte del docente”¹. Por su parte, Jane Willis (2000) dice: “El *task* es una meta orientada a la actividad comunicativa con un resultado específico, donde el énfasis está en el intercambio de significados, sin tener que producir una estructura específica del lenguaje”².

De acuerdo con el planteamiento de esta investigación se consideró que la definición de *task* brindada por David Nunan (1989) era la que más se acercaba al objetivo propuesto:

Task...a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right³

Esta última definición permite aclarar que un *task* no es una actividad o ejercicio tradicional, sino por el contrario, un *task* desarrolla actividades enfocadas al alcance de un logro o acto comunicativo, que se adquiere a través de las herramientas de andamiaje que ofrece la teoría de los *Task Based Learning Language*. Nunan (1990:31) propone seis pasos para su desarrollo: estos pasos forman parte del engranaje

¹ Prabhu N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. 1987. Pag 24.

² Willis J. *A Framework for Task Based Learning*. Harlow: Longman. 2000. Pag. 36

³ Johnson, Keith. *Designing Language Teaching Tasks*. Houndmills: McMillan, 2003. Pag. 5

del *task* y del resultado esperado. A continuación se hará una breve descripción de cada uno de ellos.

Paso 1: *Schema building*. En él se desarrollan una serie de actividades que sirven de introducción al tema propuesto, se introduce vocabulario y expresiones que los estudiantes necesitarán para completar el *task*. Igualmente se planeará el trabajo y se hará claridad de los materiales o recursos que necesitarán durante toda su ejecución.

Paso 2: *Controlled practice*. En este paso el docente cumple un rol importante, en él se brinda a los estudiantes la oportunidad de iniciar el uso de la lengua de forma controlada, desde las diferentes habilidades, ya sea a partir de diálogos o escritos dentro de un contexto comunicativo y generado según las expectativas del aprendiz.

Paso 3: *Authentic listening practice*. Etapa que involucra al estudiante en una práctica de escucha, preferiblemente con hablantes nativos.

Paso 4: *Focus on linguistic elements*. Con las etapas anteriores, el estudiante está preparado para comprender y asimilar elementos lingüísticos, pues ha tenido la oportunidad de ver, escuchar y usar la lengua en contextos comunicativos.

Paso 5: *Provide freer practice*. Es el momento de la producción, aquí el aprendiz aplica sus conocimientos sin temor, utiliza lo aprendido y recicla vocabulario previamente adquirido.

Paso 6: *Introduce the pedagogical task*. El paso final es el *task* en sí mismo, es el resultado de un trabajo pensado y elaborado, es la etapa en que se evalúa el resultado (*outcome*) y se reflexiona sobre el proceso seguido para alcanzar el objetivo propuesto.

75

La propuesta de David Nunan hace referencia a seis pasos, pero se consideró pertinente adicionar el componente de Complemento (7), para brindar la oportunidad al estudiante de modificar o corregir apartes del *task*, de manera que el error sea visto como parte del aprendizaje.

Como complemento a los seis pasos anteriores, David Nunan menciona siete principios fundamentales en los *tasks based language teaching*. (2004: 35 - 36).

Principio 1: *Scaffolding*. Las lecciones y los materiales deben mantener relación con el nivel de aprendizaje. Al comienzo del proceso de aprendizaje no se debe esperar que el aprendiz produzca lenguaje que no ha sido presentado ni explícita ni implícitamente.

Principio 2: *Task dependency*. Dentro de los límites de una lección, un *task* debería contar los realizados anteriormente y ser el apoyo para los posteriores.

Principio 3: *Recycling*. El reciclaje del lenguaje maximiza las oportunidades para el aprendizaje y activa el principio del aprendizaje "orgánico".

Principio 4: *Active learning*. Los aprendices aprenden mejor cuando se activa el uso del lenguaje que ellos han aprendido.

Principio 5: *Integration*. Al estudiante se le debe enseñar manteniendo una clara relación entre la forma lingüística, la función comunicativa y el significado semántico.

Principio 6: *Reproduction to creation*. Se les debe animar para que pasen de la reproducción al uso creativo del lenguaje.

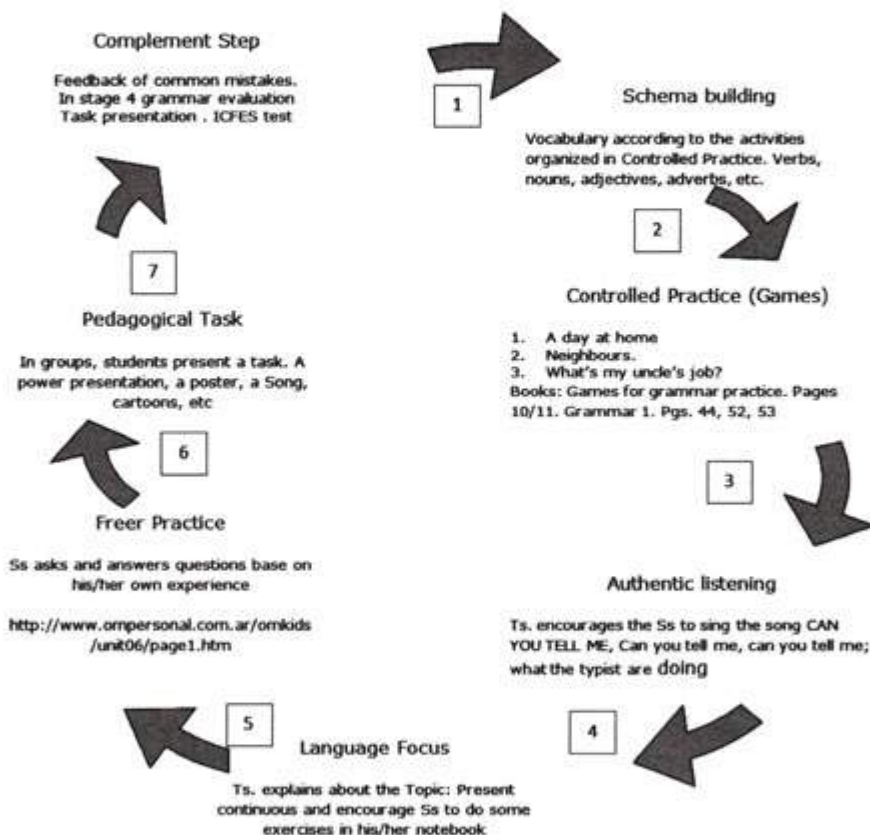
Principio 7: *Reflection*. Se les debe dar la oportunidad de reflexionar sobre qué han aprendido y cómo lo han hecho.

Ejemplo de task:

Task: To talk about what people are doing

Level: Elementary (10° grade)

Aim: Using language accuracy to express situation are happening at the moment



El proceso de sistematización conlleva a intentar clasificar las estrategias de aprendizaje, tarea nada fácil, por la gran variedad de autores que se ocupan del tema y brindan diversos enfoques. Para el caso particular de este proyecto, la categorización fue realizada con base en las evidencias de trabajo que se desarrollaron con los estudiantes, teniendo en cuenta el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguida (Pozo, 1990)⁴.

⁴ Cítado en: Díaz Frida, Hernández Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. 1998

Categorías	Estrategia	Finalidad	Habilidad	Evidencia de tasks
Speaking	Elaboración	Procesamiento simple	Palabra clave	Video Juego de parques
	Recirculación de información	Repaso simple	Deletreo	Video/Deletreo de nombre
	Recuperación	Evocación de información	Seguir pistas	Video del juego de manos
	Elaboración	Procesamiento simple	Imágenes mentales	Video de juego concéntrese
	Recirculación de información	Repaso simple	repetición simple y acumulativa	Video/comandos
	Elaboración	Procesamiento complejo	Descripción	Video/descripción prendas de vestir
Writing	recirculación de información	Apoyo al repaso	Copiar	Fotos-juego leo y dicto
	Elaboración	Procesamiento complejo	Resumen	Textos y fotos estaciones
	Elaboración	Procesamiento complejo	Descripción	Fotos/descripción prendas de vestir
	Organización	Jerarquización y organización de la información	Uso de estructuras textuales	Fotos/tarjeta San Valentin
	Elaboración	Procesamiento complejo	elaboración de inferencias	Fotos/estaciones
Reading	Elaboración	Procesamiento simple	Imágenes mentales	Fotos del video <i>beam/daily activities</i>
	Recirculación de información	Apoyo al repaso	Búsqueda directa de información	Fotos Lectura de información personal
	Recirculación de información	Apoyo al repaso	Destacar (acciones)	Fotos video <i>beam</i>
	Elaboración	Procesamiento simple	Palabra clave	Lectura cuentos
Listening	Elaboración	Procesamiento simple	Subrayar	Fotos canciones
Trabajo Cooperativo	Elaboración	Procesamiento complejo	Elaboración conceptual	Fotos Corrección por pares
	Elaboración	Procesamiento simple	Palabras claves	Elaboración de parques
	Elaboración	Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias	Juego Spider
Motivación Escolar	Mejorar autoestima	Exaltar cualidades	Destacar	Video
	Estimulación hacia el aprendizaje	Expresión de sentimientos	Espontaneidad	<i>emails</i>
Metacognición	Elaboración	Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias	Video comprensión de estrategias Cuadernos de 60

Cuadro adaptado de: *Clasificación de estrategias de aprendizaje (basado en Pozo, 1990)*

En el trabajo por tasks es indispensable tener presente algunos principios mencionados por Jane Willis (2000).

- En clase, usar la segunda lengua tanto como sea posible, empezando principalmente con palabras y frases que los estudiantes conozcan o puedan deducir o inferir.
- Construir conocimiento sobre lo que ellos saben y pueden hacer, en vez de lo que ellos encuentran difícil.
- Establecer una atmósfera de clase amigable y cooperativa para que todos los educandos se sientan cómodos y contribuyan o pregunten si necesitan ayuda.
- Asegurarse de que todas las actividades son apropiadas y construyen la confianza de los estudiantes al utilizar sus habilidades.
- No esperar grandes contribuciones en las etapas iniciales.
- No esperar la perfección.
- Escuchar las sugerencias de los estudiantes.
- Ayudarlos a entender la importancia de cada etapa del *task* y cómo *Task Based Language Learning* estimula la adquisición natural de una segunda lengua.

78

Aporte innovador de la experiencia

La propuesta *Los tasks... más que una tarea* es una estrategia metodológica que ha permitido darle una resignificación al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al darle mayor relevancia a la adquisición, es decir, al uso funcional del mismo, para luego fortalecer el conocimiento propio del lenguaje, que hace referencia tanto al dominio de la estructura formal de la lengua como al conocimiento acerca del cómo se construye el discurso, en otras palabras, al fortalecimiento de la competencia organizativa. Este proceso se logra transformando las actividades habituales de clase en procesos generadores de aprendizaje que son los *tasks*.

Con esta perspectiva, la estrategia desarrollada ha fortalecido la adquisición de vocabulario en contexto, vinculando Tecnologías de Información y Comunicación al proceso de aprendizaje y permitiendo articular el inglés en la construcción de saberes en áreas no lingüísticas, desarrollando en los estudiantes habilidades que les ha permitido ser competentes en el uso de la lengua y apropiarse del conocimiento de manera integral.

Teniendo como base las prácticas y los procesos de formación, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Generar procesos comunicativos a partir de situaciones cotidianas crea un ambiente propicio para la práctica y adquisición de la lengua inglesa.
- Las herramientas virtuales (*blogs, emails, web pages*) apoyan el trabajo de los *tasks*.
- Los “errores” (*common mistakes*) permiten corregir y afianzar el aprendizaje.
- Las habilidades sociales optimizan el proceso de aprendizaje.
- Aún en condiciones sociales difíciles se pueden generar productos (*outcomes*) de calidad
- La identificación de la diversidad de estilos de aprendizaje en los estudiantes enriquece las actividades pedagógicas.
- Los estilos de aprendizaje incluidos en las actividades propuestas incentiva la participación colectiva.
- La corrección entre pares complementa y aclara dudas en el proceso de aprendizaje.
- El acompañamiento del docente en el proceso de formación es fundamental.
- Evaluar y reflexionar sobre los resultados, permite al estudiante ser consciente plenamente de su proceso de aprendizaje, llevándolo a la apropiación integral del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá. Acuerdo 364 Programa "Bogotá Bilingüe en Diez Años", en: *Ley General de Educación*. Bogotá: El Trébol Ltda, 2005, 26.

Ardila, A. *Bilingualism: a neglected and chaotic area*. *Aphasiology*, p. 12, 131-134 1998

Arnold, Jane. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000, 159-172.

Cañas, A., Novak, J., González, F. *Concept maps: theory, methodology, technology*. *Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping.*, Eds. Pamplona, Spain 2004.

Condemarín, Mabel. *Evaluación autentica del lenguaje y la comunicación*. Madrid. Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y especial, 2002.

Díaz, Frida y Hernandez Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill, 1998, 13-33, 118-130.

Ellis, Rod. *La Adquisición de Segundas Lenguas en un Contexto de Enseñanza Análisis de las investigaciones existentes*. New Zealand. Departamento técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Auckland Uniservices Limited. 1999

Estaire Sheila. *Planning Class work a Task Based Approach*. McMillan, 2004.

Gómez, Nelly y Montealegre María Nidia. *Idiomas extranjeros, lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional: Enlace Editores Ltda. 1999, 17.

Johnson, Keith. *Designing Language Teaching Tasks*. Houndmills: McMillan, 2003.

Marco Común Europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. 2002. [en línea]. Disponible en:

<http://cvc.servantes.es/obref/marco/>

M.E.N. *Ley General de Educación*. Bogotá: 2004

Nunan, David. *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Nunan, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008. [en línea]. Disponible en:

http://www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/enlaces_dinamico.php?url=../pdf/PlanSectorial2004-2008.pdf&titulo_pg=Plan%20Sectorial%20de%20Educaci%C3%B3n%202004%20-%202008&l_id=18940&l_t_i=0

Plan sectorial de educación 2008 -2012. [en línea]. Disponible en:

http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARIA_EDUCACION/PLAN_SECTORIAL/PLAN%20SECTORIAL%20EDUCACION%20DE%20CALIDAD%202008-2012.pdf

Prabhu, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

Pozo, 1990. En: Díaz Frida, Hernández Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. 1998

Rodríguez, Maira Luz. *La teoría del aprendizaje significativo*. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. n.º. 38009. Santa Cruz de Tenerife

Schmitt, Norbert. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001

Skehan, P. *ELT Journal Volume 53/1 January 1999*. Oxford: Oxford University Press. 1999

Vale, David y Feunteun, Anne. *Enseñanza de inglés para niños: Guía de formación para el profesorado*. España: Cambridge University Press, 1998.

Willis, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 2000.

Willis (eds.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.

www.universia.net.co/universidades/proyectos-estrategicos/otra-opcion-para-los-estudiantes.html. 2008.

www.bogota.gov.co/portel/libreria/php/decide.php?patron=01.010303
Cuatro años con educación de excelente calidad. [en línea].

DESDE UNA ESCUELA PEQUEÑA, UNA EXPERIENCIA QUE COBRA SENTIDO

Myriam Cristina Zapata Corredor

Sonia Fajardo López

Richard Antonio Maldonado Villamizar

Ilsa Omaira Díaz Benítez

Resumen

83

Desde el año 2004, en el Colegio Santa Librada, Institución Educativa Distrital, se ha procurado la resignificación de las expediciones pedagógicas a través de la apropiación de espacios locales, distritales y regionales, como herramientas para el fortalecimiento de los conocimientos en cada una de las disciplinas, sin desconocer los componentes lúdicos que a su vez ofrecen cada uno de ellos. Con esta visión, el proyecto La Relación Escuela – Ciudad – Región, como elemento significativo del Aprendizaje de Niños, Niñas y Jóvenes, ha venido realizando diferentes expediciones a lugares de la localidad, la ciudad y la región, con una perspectiva pedagógica – recreativa a escenarios potencialmente ricos para el aprendizaje de los y las estudiantes de grado cero a grado once e implementando diversas acciones que faciliten el desarrollo de la estrategia pedagógica institucional.

Así nacimos

El proyecto “La relación escuela - ciudad - región como elemento significativo del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes” surge de la inquietud de los y las docentes que participaron en la primera Cátedra de Pedagogía 2004, aprovechando la inquietud de los docentes por planear de manera individual, diferentes salidas pedagógicas. Se plantea, entonces, una propuesta que presenta un ordenamiento institucional a las salidas, de tal forma que apunten tanto al fortalecimiento de la estrategia pedagógica institucional como al carácter interdisciplinar del aprendizaje, en la que se les imprime un fin primordialmente pedagógico, sin desconocer el componente lúdico que llevan implícito. Así, se establece una categorización de diferentes espacios, para aprovechar los escenarios locales, los de la ciudad y los de la región, como espacios de aprendizaje realmente significativos, convirtiéndolos en objetos de aprendizaje y enseñanza, puesto que son el marco o la escenografía para la vida de los niños, niñas, jóvenes y maestros. Posteriormente surge de la Secretaría de Educación el programa *Bogotá, una gran escuela*, el cual básicamente plantea la ciudad como un gran escenario de aprendizaje, hecho que potenció la propuesta institucional y permitió dar curso a la misma, en aras del fortalecimiento y significación tanto de los conocimientos escolares como del proyecto de vida de los y las estudiantes.

84

Así lo hacemos

El proyecto se planteó a nivel institucional como vehículo para desarrollar una estrategia pedagógica que genere y haga del conocimiento escolar un conocimiento significativo. En este sentido, la metodología desarrollada por el proyecto está orientada bajo los presupuestos del aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad como propuesta curricular. Se establecen tres ejes que orientan las expediciones pedagógicas y las actividades a realizar. El primer eje, expediciones locales, el segundo eje la Escuela va a la Ciudad y un tercer eje la Escuela va a la región. En cada uno de estos ejes, así como en cada una de las actividades propuestas, se espera que el estudiante recree su relación con la localidad - la ciudad - la región y el conocimiento escolar, es así como en el desarrollo del proyecto han vivido varios momentos a saber:

Un primer momento

En el año 2004, fue el reconocimiento de los diferentes lugares de la localidad que tienen significación en la vivencia cotidiana de los estudiantes, lo cual se convirtió en fuente de la planeación de las diferentes expediciones locales y de sus respectivas actividades.

Este fue un trabajo realizado por los maestros de las diferentes áreas quienes recorrieron la localidad clasificando los espacios en recreativos, culturales, administrativos, etc. Simultáneamente en esta primera fase y desde una mirada interdisciplinar, los docentes, también clasificaron los espacios de la ciudad y la región, hechos que aportaron una gran fuente de información para el desarrollo de la propuesta pedagógica. Esta clasificación se propone trasladar la escuela y su acción a escenarios alternos en la localidad, la ciudad y la región donde los estudiantes puedan evidenciar sus aprendizajes, permitiendo al niño, a la niña y a el joven vivir la localidad, la ciudad y la región, a través de sus experiencias en ellas y que pueda así cobrar sentido y significado el conocimiento escolar.

Estos inventarios de escenarios locales, ciudadanos y regionales, permiten ubicar espacios sobre los cuales se programan y organizan las expediciones pedagógicas y las diferentes actividades a desarrollar, procurando que estas últimas estén articuladas en aras de alcanzar la interdisciplinariedad y que toquen los intereses de los y las estudiantes y maestros; dichos inventarios se han mantenido año a año durante el desarrollo del proyecto.

Un segundo momento

En el año 2005, partiendo de la clasificación y reconocimiento que realizaron los maestros, se programan las *Expediciones Locales*, programadas de acuerdo a los intereses y grados de los niños. Expediciones que buscan hacer de la localidad un espacio formativo, cultural y productivo convirtiéndolos en escenarios de aprendizaje y de prácticas pedagógicas. Estas actividades y expediciones locales, se han mantenido todos los años, dentro la trayectoria del proyecto, por cuanto permiten que los niños vayan complejizando su conocimiento y sus experiencias en su localidad. Así se programan expediciones locales como:

- a. *Descubriendo un sueño*: una expedición programada para los niños y niñas de grado cero, que consiste en realizar un recorrido desde la escuela a los lugares de residencia de los niños para que ellos muestren y compartan con sus compañeros aquellos sitios en los cuales se sienten bien y seguros. La experiencia inicia con un recorrido desde la escuela hasta algunas casas de los niños reconociendo los lugares significativos en donde ellos juegan se recrean, compran, comparten y observan.
- b. Para los niños de primero y segundo grado: *Inspectores de lugares*, tiene como objetivo acercar al niño al concepto de barrio, pretendiendo que reconozcan su contexto más cercano en cuanto a lugares deportivos, recreativos, culturales, civiles y de salud. El trabajo de esta expedición inicia con pedir a los niños que

mencionen los sitios que conocen de su barrio, luego se moldea en plastilina los sitios que ellos consideran que son importantes en su barrio y localidad como son sitios deportivos, recreativos, culturales, civiles y de salud. Luego se realiza un recorrido por el barrio y la localidad tratando de recorrer los lugares descritos por los niños.

- c. Para los grados 3°, 4° y 5° se desarrolla *Inspectores de lugares administrativos*, en este se acerca al niño al concepto de barrio para que reconozcan en su contexto más cercano los lugares de administración, de seguridad y de salud, así como su función y organización. La actividad se inicia en clase, donde se solicita a los niños que mencionen los sitios que conocen de su barrio en cuanto a administración (alcaldía, JAL), en cuanto a educación (colegios, CADEL), en cuanto a salud (CAMI, Hospital). Se organiza una salida para visitar esos lugares, el producto de esta actividad son maquetas en plastilina y material reciclable de los diferentes lugares que los niños conocen en su localidad. Otro beneficio fue el uso de los conocimientos adquiridos en la experiencia para realizar narrativas en el área de lenguaje, ubicación en el área de sociales y el reconocimiento de la actividad pública y su importancia en la vida de la comunidad.
- d. En los grados 6 y 7, se propone una experiencia conocida como *Localidad recreativa*, que tiene como objetivo el que el joven reconozca los sitios de recreación de la localidad, teniendo en cuenta los peligros que estos representan. Para ello se realiza un recorrido desde la escuela hacia los sitios de recreación de la localidad, luego en carteleras grafican la ubicación de cada uno de estos sitios según como se orienten alrededor de la escuela. Como resultado, el desarrollo de un mapeo de la localidad, además del reconocimiento de las problemáticas sociales, ambientales y culturales de su espacio inmediato.
- e. La actividad para los grados 8, 9, 10 Y 11, es la *Localidad fotogénica*, que busca que los jóvenes reconozcan la localidad como un lugar polifacético, ávido de cultura y de valiosos recuerdos para la posteridad, la actividad se realiza por grupos de estudiantes quienes realizan un recorrido por los sitios de interés de la localidad y que representen cultura, educación, arte, recreación etc. Hacen de ello espacios fotogénicos a través de tomar diferentes fotografías las cuales se exponen en un póster dentro de la institución.

Dentro de este segundo momento se organiza el eje *La Escuela va a la Ciudad*. Se considera desde la óptica de una pedagogía urbana, en este sentido la ciudad como “una gran escuela” es vinculada al Proyecto Educativo Institucional, en primer lugar como herramienta para favorecer la apropiación nuevos saberes y en segundo lugar como fuente

de experiencia que ayuda a los niños, niñas y jóvenes a vivir la ciudad y a construir en ella su proyecto de vida. Así el proyecto acuña la idea de la ciudad como espacio para la enseñanza en la cual se agrupan los lugares que aportan para la configuración de un aprendizaje significativo desde la perspectiva de las diferentes disciplinas. Y la ciudad como cotidianidad, es decir, el reconocimiento de la relación casa, barrio, localidad y ciudad; como ese “afuera” espacio de experiencia y de vida en los niños, niñas y jóvenes. Estas expediciones se orientan desde la primera actividad realizada en el año 2004 por los maestros y, como se menciona, clasificó los espacios ciudadanos, con lo cual se desarrolló la propuesta para este eje así:

- a. *Empezando a soñar*, para los grados Cero, tiene como objetivo conocer y ampliar la idea que los niños y niñas tienen de la ciudad, el cual se expresa a través de un dibujo.
- b. *Imaginando la ciudad*, para los grados primero y segundo busca indagar sobre los imaginarios de ciudad que tienen los niños y niñas, en el sentido de qué les aporta y cómo pueden acceder a ella. La actividad se inicia a partir de los dibujos entregados por los niños sobre lo que conocen de la ciudad, luego se entabla un diálogo sobre esos sitios que conocen, lo que significa para ellos la ciudad, luego en un mapa de Bogotá muestran y ubican los lugares que dibujaron.
- c. *Traveseando la ciudad*, elaborada para los grados 3, 4 y 5 tiene como propósito acercar al niño al concepto de ciudad, poniéndolo en contacto con la misma. A partir de un recorrido por el sistema de transmilenio. La actividad comienza en clase donde los niños con el mapa de Bogotá por localidades ubican su localidad y los sitios de Bogotá que conocen. Desde esta actividad los niños y niñas narran un concepto de ciudad. Después de la visita al sistema de transmilenio, vuelven al mapa de Bogotá y tratan de ubicar las troncales del recorrido.
- d. *Invitando y atisbando la ciudad*, diseñada para los grados 6, 7, 8 y 9, propone reconocer la ciudad no sólo como un sitio para cumplir diligencias sino también como un sitio de aventura, esparcimiento, cultura y recreación. Los estudiantes proponen diferentes lugares en donde ellos consideran la ciudad les brinda oportunidades de cultura, emociones, esparcimiento, luego elaboran caricaturas que inviten a visitar dichos lugares y a conocerlos. El resultado son las caricaturas de los diferentes sitios de esparcimiento en la ciudad, mostrando lo que en cada uno de ellos hacen las personas, además del uso de la experiencia para generar producción de textos y análisis de las problemáticas urbanas.
- e. *Bogotá fotogénica ayer y hoy*, programada para los estudiantes de grado 10 y 11, busca reconocer la ciudad del ayer y la de hoy, pretende atisbar la ciudad como un lugar polifacético

creador de cultura, que sigue guardando valiosos recuerdos. Los estudiantes visitarán los sitios más llamativos de la ciudad, harán un reconocimiento y luego tomarán fotografías las cuales se expondrán en un póster junto con las fotografías del recuerdo para que analicen y reconozcan los cambios que ha sufrido la ciudad a través de su historia. Realizarán narrativas explicativas sobre los cambios y relatos desde su imaginación como se fueron dando estas transformaciones.

Igualmente y para el eje *La Escuela va a la Región*, el segundo momento lo constituyó la organización de salidas institucionales (participación de las dos jornadas, mañana y tarde desde grado 0 hasta grado 11), a una región próxima a la ciudad, cuyo objetivo era posibilitar el conocimiento y reconocimiento de una región con la cual Bogotá mantiene estrechas relaciones tanto comerciales, industriales y culturales, para determinar la influencia de la ciudad en estas región tanto a nivel ambiental como cultural y social.

Con ello se plantea la forma de cómo establecer la relación entre la ciudad, la región y la escuela como espacios de aprendizajes significativos. Se consideran que esto coadyuva al niño, niña y joven a comprender, a construir y reconstruir los conocimientos, sus afectos, emociones y significaciones con el conocimiento escolar mediado por las áreas.

88

Desde esta perspectiva se plantea una construcción permanente de conocimiento mediante la interacción de los elementos de la ciudad capital y ese entorno regional, el cual ha construido una cultura particular. Estas expediciones a la región ofrecen para el desarrollo de la metodología de aprendizaje significativo un espacio infinito de conocimientos; así como comprensiones y experiencias nuevas en el proyecto de microempresas juveniles y el medio ambiente. Entonces la expedición pedagógica busca posibilitar el aprendizaje y la significación de los conocimientos escolares, así como propone a los maestros convertirse en el puente entre los conocimientos escolares y los conocimientos adquiridos por la experiencia.

Un tercer momento

Lo constituye el proceso implementación y fortalecimiento del proyecto, en el se pueden señalar:

- a. Inscripción del Colegio al proyecto Escuela - Ciudad - Escuela, liderado por la Secretaría de Educación. La vinculación se ha realizado desde los ejes: Arte - Patrimonio y Cultura y Ciencia y Tecnología. El fortalecimiento que ha ofrecido esta vinculación ha tenido incidencia significativa en el eje *La escuela va a la ciudad*, ya que ha posibilitado la ejecución de variadas expediciones a diversos escenarios bogotanos.

- b. El progreso y perfeccionamiento de los usos pedagógicos de las expediciones ha sido una constante de trabajo, un accionar lento y complejo, un camino no acabado que se ha enriquecido desde la experiencia del día a día y a partir de cada actividad. Se ha resignificado desde el error y ha logrado fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza en la escuela. El pensar y repensar las proposiciones de diversas expediciones para cada uno de los ejes, buscando su aplicación académica y la conectividad con la estrategia pedagógica institucional, permitió que el proyecto se convirtiera en el eje transversal del plan de estudio.
- c. La mejora de los procesos logísticos para el desarrollo de las expediciones es otro de los elementos que ha fortalecido el proyecto. En este momento se podría afirmar que la institución es versada metodológicamente, en la planeación y ejecución de expediciones pedagógicas.
- d. Otro elemento que ha permitido potencializar el proceso de implementación y fortalecimiento, ha sido la asignación de recursos financieros en el presupuesto institucional. Este logro es resultado de la ejecución de presupuestos participativos, en el cual se prioriza el desarrollo de expediciones, considerándolas fundamentales para el desarrollo de la propuesta pedagógica institucional.

De la planeación y la ejecución

Planear y llevar a cabo una expedición pedagógica conlleva una serie de tareas que deben ser de juicioso cumplimiento. Así se puede garantizar un porcentaje significativamente alto de calidad en el desarrollo de la misma, básicamente se tiene en cuenta la siguiente ruta:

- a. Establecer los lugares de la localidad, la ciudad y la región, que van a ser visitados por los y las estudiantes del colegio.
- b. Realizar diversas indagaciones, para establecer las características frente a cada una de las expediciones.
- c. Elaborar un proyecto para cada una de las expediciones.
- d. Presentar la propuesta a los padres de familia en la primera reunión del año, a fin de que sea aprobada por este estamento de la comunidad educativa, dejando acta de aprobación firmada por los mismos.
- e. Presentar cada uno de los proyectos al Consejo Directivo para su aval, una vez hayan sido aprobada por los padres de familia.

- f. Programar la pre-visita al lugar en donde se llevará a cabo la expedición, cuyo objetivo es el planteamiento logístico de la misma; esto una vez se cuente con el aval del Consejo Directivo
- g. Presentar ante el Consejo Académico la propuesta expedicionaria, para el diseño de actividades previas, durante y de aplicación, permitiéndose de esta manera la asignación de tareas y responsables.
- h. Con la debida anticipación a cada una de las expediciones, se envía circular especificando detalladamente: lugar de la expedición, fecha, hora de salida y de regreso, requerimientos para la participación, elementos que deben portar los y las estudiantes, valor de la inversión (en el caso que la tenga) y un formato de autorización para ser diligenciado por el padre de familia, en el cual se solicita la información pertinente para el diligenciamiento de listas por curso.
- i. Recolección de autorizaciones y elaboración de listados en cada uno de los cursos.
- j. Una vez recolectadas las autorizaciones y contando con el aval del Consejo Directivo se solicitan ante el Cadel y la SED los permisos para que estudiantes, docentes y directivos docentes puedan salir de la institución.
- k. Se realiza el proceso de adquisición de Seguros, contratación de transporte y del lugar en donde se desarrollarán tanto las actividades pedagógicas como las lúdicas.
- l. Se propone la logística con la que se lleva a cabo la expedición y se organiza un cronograma que observe: hora de salida y de llegada, tiempos para el desarrollo de actividades pedagógicas, lúdicas y el consumo de refrigerios y almuerzo, se conforman grupos de estudiantes, docentes y directivos docentes para el desarrollo de actividades; se prevén planes de contingencia en caso de accidentes; por último, distribución de estudiantes y docentes en los buses.
- m. Se elaboran listados con los grupos conformados, se diligencian pasabordos y se hace entrega de estos a los docentes para que a su vez ellos hagan entrega a los niños, niñas y jóvenes.
- n. Se verifica que cada docente tenga organizada la carpeta con la documentación de los y las estudiantes, la cual debe contener fotocopias de documento de identidad y del carné de salud.
- o. Se abordan los buses verificando el porte del carné del colegio y se inicia la expedición.

- p. En el desarrollo de la expedición: se mantiene permanente contacto, durante el recorrido, con los docentes que van en cada uno de los buses; en los lugares que se desarrollan las actividades pedagógicas y de recreación se conserva actitud vigilante, tanto para garantizar la seguridad de los y las estudiantes, como para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Además se llevan a cabo acciones de organización que garanticen el cumplimiento del cronograma establecido para la expedición y el cumplimiento de los contratos.

Del uso pedagógico

Si bien los planteamientos del proyecto están orientados hacia el uso pedagógico de las expediciones, lograr que se desarrollen actividades cuyos componentes sean tomadas de ellas y así conseguir aprendizajes significativos en los niños, niñas y jóvenes, no ha sido una tarea de fácil ejecución. Sin embargo, poco a poco se ha ido consolidando la idea y se han apropiado las acciones propuestas desde el proyecto. Básicamente el proceso se desarrolla de la siguiente manera:

- a. *Trabajo previo*: provee a los y las estudiantes de elementos motivacionales hacia la expedición; se desarrolla a través de guías, talleres, videos, consultas u otras indagaciones que les permitan acercarse a la experiencia que van a vivenciar.
- b. *Trabajo durante la expedición*: básicamente se realiza bajo la orientación de los docentes, quienes con el apoyo de una guía dirigen la mirada de los y las estudiantes hacia elementos como: orientación geográfica, lugares de interés, ciudades o localidades por las que transcurre el recorrido, diversidad de clima, fauna y flora, economía de las regiones y características de los pobladores. Durante la actividad pedagógica se procura mantener una disposición receptiva en los niños, niñas y jóvenes, en aras de alcanzar los objetivos propuestos.
- c. *Trabajo aplicativo*: Una vez se retoma la cotidianidad de la escuela, se desarrolla un trabajo individual, el cual pretende reactivar la vivencia de la expedición. También se hace un trabajo grupal que busca la socialización de la experiencia; con esto se nutren los estudiantes que por diversas circunstancias no pudieron participar en la expedición y, por último, un trabajo aplicativo en el cual cada una de las áreas busca conectar los ámbitos conceptuales propios de la disciplina con los saberes adquiridos durante la expedición. Esta labor de aplicación es desarrollada desde la perspectiva del aprendizaje significativo, bajo la autonomía de cada docente y depende en gran sentido del compromiso que se tenga con la propuesta. Esta puede plantearse

desde diferentes ideas: fabricación de maquetas, resolución de situaciones problemáticas, invención de cuentos o historietas, escritura de relatos o descripciones, creación de artefactos, aplicaciones artísticas (pintura, collage, moldeado, danza, entre otras), elaboración de mapas, consultas de profundización u otras que propongan los y las docentes.

En el año 2009, el trabajo aplicativo quedó condensado en una weblesson institucional. Con ella se pretende consolidar el proceso de trabajo interdisciplinar. De esta manera cualquier estudiante puede acceder a los planteamientos de actividades aplicativas, que los docentes realizaron desde cada una de las áreas para los diferentes grados. Además, con ésta herramienta se le proporciona a los usuarios, elementos adicionales como videos y material de consulta que enriquece la experiencia.

Una última consideración del trabajo aplicativo se realiza durante el cuarto periodo lectivo, en el Día de la Fraternidad Libradista, fecha en la cual todas las áreas y proyectos presentan a la comunidad educativa las diversas aplicaciones realizadas. Esta presentación se plasma a través de exposiciones o de manifestaciones folclóricas o culturales.

Un camino recorrido... una experiencia para razonar

La comunidad del Colegio Santa Librada, Institución Educativa Distrital, ha vivenciado un proceso interesante de apropiación de una nueva propuesta pedagógica, ya que cada miembro de la comunidad ha jugado un papel fundamental durante el desarrollo del proyecto.

Se podría afirmar que los docentes, en su mayoría, apoyan el proyecto “La relación escuela - ciudad - región, como elemento significativo en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes”. Durante los años de ejecución del mismo se evidencian cambios interesantes en cuanto a los procesos pedagógicos en el aula, en las aplicaciones y en la actitud hacia las expediciones pedagógicas. Se han ido superando las barreras del cumplimiento de contenidos programáticos, generando un ambiente de reflexión y planeación de las actividades a desarrollar en el aula, teniendo como eje transversal la ruta elegida por el proyecto.

También se evidencia una disminución de las actitudes negativas por parte de los docentes hacia el proyecto y por consiguiente las actitudes positivas frente a las expediciones pedagógicas permean el trabajo con los estudiantes.

Los y las estudiantes muestran mejores niveles de apropiación del proyecto, diferencian claramente una expedición pedagógica de un paseo, los niveles de autorregulación de su comportamiento en

las expediciones es un claro ejemplo de ello. Los y las estudiantes muestran altos niveles de compromiso institucional, se interesan por dejar el nombre de la institución en alto mediante su comportamiento en los diferentes escenarios locales, distritales y regionales. El trabajo desarrollado por los estudiantes antes, durante y después de la salida, es asumido con responsabilidad; la mayoría cumplen con los propósitos propuestos en las guías de trabajo y en las actividades en el aula.

Los padres y madres de familia aceptan, reconocen y apoyan el proyecto institucional. Muchos de ellos asisten con sus hijos a las expediciones pedagógicas y acompañan la ejecución de los trabajos que los y las estudiantes deben realizar. Estos elementos enriquecen el proyecto ya que se involucran y reciben los aportes de diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Se han diseñado instrumentos que faciliten la sistematización de la experiencia, consistentes en unas matrices en las que se pueden leer, de manera progresiva, los resultados que se han obtenido en cada una de las actividades propuestas por el proyecto. Estas matrices se han convertido en una valiosa herramienta que ha permitido observar y reconstruir no solo los logros y dificultades en el transcurrir del tiempo, sino también las falencias de procesamiento de datos de la experiencia pedagógica. Como alternativa de solución a este último señalamiento se han diseñado otros dos formatos con el objetivo de facilitar la sistematización de las actividades y los instrumentos pedagógicos utilizados en cada una de las actividades de las expediciones pedagógicas. Estos instrumentos son el resultado del análisis realizado tanto del proceso de registro riguroso de propósitos, actividades, dificultades y sugerencias que se deben sintetizar, como de los materiales pedagógicos diseñados por los y las docentes para la ejecución del proyecto.

93

Nuestros alcances

El trabajo de implementación de nuevas propuestas, depende en gran manera de las voluntades de sus protagonistas, por esto se considera importante señalar, algunos de los logros que ha alcanzado el proyecto.

Se han logrado altos niveles de motivación y compromiso en los miembros de la comunidad educativa. La evidencia de estos elementos se manifiesta en las opiniones y expresiones tanto de los maestros como de los estudiantes, los cuales se plasmaron en un video, el diseño de un libro gigante con toda la experiencia y un plegable, que se realizaron con motivo de la participación en el Foro - Feria Pedagógica Local y Distrital 2007.

El proyecto ha sido asumido institucionalmente y, mediante la ejecución del presupuesto participativo, se asignan recursos financieros que facilitan la realización de las propuestas.

La apropiación de la propuesta en los diferentes estamentos de la comunidad educativa es bastante alta. Por una parte los y las estudiantes tienen clara la razón de ser de una expedición pedagógica y no la confunden con un paseo, son conocedores que de una expedición se genera una serie de actividades que le permiten desarrollar los ámbitos conceptuales con los que adquirirá nuevos saberes. De otra parte, la mayoría de docentes realizan sus planeaciones desde las ópticas de las expediciones y tanto en el acompañamiento que hacen a sus estudiantes para la adquisición de nuevos saberes como en la verificación de dicha adquisición, se evidencia el trabajo de aplicación. Igualmente los padres de familia apoyan la ejecución de las expediciones, algunos participan de las mismas y otros expresan su confianza en la institución, autorizando la asistencia de sus hijos.

Derivado del proceso de apropiación señalado anteriormente, en el año 2008 se invita al Consejo Académico a considerar la propuesta según la cual el proyecto de expediciones pedagógicas fuera el eje articulador del plan de estudios. Esta invitación llega simultáneamente con la propuesta que hace Secretaría de Educación, para que los colegios inicien el trabajo de implementación de ciclos, así, las consideraciones realizadas por dicho Consejo arrojan una propuesta en la que se inicia la construcción de proyectos para cada uno de los ciclos, cuyo eje articulador sea el proyecto de expediciones pedagógicas.

94

En la actualidad los niveles de compromiso y corresponsabilidad asumidos por el proyecto son muy altos. Los frentes de trabajo se han ampliado ya que se debe obedecer a la consolidación de la propuesta pedagógica institucional, plasmada en el plan de estudios y en los proyectos transversales. El proyecto debe ser el proponente de expediciones locales, distritales y regionales que puedan ser abordadas desde las diversas áreas del conocimiento y desarrolladas con la mirada del aprendizaje significativo, ardua tarea que reta y compromete con encargo adjudicado.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel-Novak-Hanesian. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México: Trillas, 1983

Calvino, Italo. *Las Ciudades Invisibles*. Madrid: Editorial Milenium, 1999.

IDEP. *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2004.

Jurado, Juan Carlos. "Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporánea". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 31, 2003.

Pergolis, Juan Carlos. *Relatos de Ciudades Posibles*. IDEP – FUNDAURBANA.

Rogoff, Barbara. *Aprendices del pensamiento: El desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*. Editorial Paidós, 1993.

Tonucci, Francesco. *La Ciudad de los Niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 1997.

UNA EXPERIENCIA DE VIDA EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN EL COLEGIO PORFIRIO BARBA JACOB

Olga Lucía Álvarez Betancur

Graciela Enciso

Gerardo Largo Salamanca

Ros Mary Melo Ballesteros

Rosalra Niño Carreño

Resumen

97

El presente artículo describe la experiencia que, por su práctica y trascendencia, se convirtió en innovación en la IED Porfirio Barba Jacob, localidad de Bosa de Bogotá, jornada de la mañana. Esta institución es de carácter público, técnico, mixto; cuenta con una población total de 1.100 estudiantes distribuidos en 25 cursos desde grado cero hasta undécimo, en su mayoría pertenecientes a estratos uno y dos, cuyas familias en alto porcentaje se caracterizan por ser disfuncionales y de arraigo cultural al sector, aunque cuenta con algunos estudiantes llegados de otras zonas de la ciudad. La experiencia, desarrollada desde el año 2007, da respuesta al programa Escuela Ciudad Escuela, planteada desde la política educativa de Bogotá, en su Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008, la cual fue adoptada por el Consejo Académico Institucional del colegio. Lo que en un comienzo fue una tarea individual aunada al proyecto de aula, con el tiempo, ante la crisis institucional generada por el programa de construcción y reforzamiento de instituciones escolares, se fue consolidando, porque facilitaban los espacios de fortalecimiento pedagógico y nuevas búsquedas en la institución.

El proceso inicia desde un proyecto de aula de una docente, hasta convertirse en un eje de trabajo institucional que comprometió a todas las áreas, grados, niveles y agentes participantes. Su trascendencia y construcción colectiva generó nuevas formas de hacer y ver la escuela y al mismo tiempo elevó los niveles de compromiso de la comunidad educativa, en procesos de reflexión y construcción permanentes. Las guías de trabajo, que en un comienzo fueron una colcha de retazos de diferentes áreas, con el tiempo y esfuerzo colectivo lograron la coherencia de un todo organizado que abarca los diferentes campos del conocimiento. Además de lo anterior, la experiencia ha permitido el empoderamiento de los participantes y la disparidad de intereses y expectativas de los agentes escolares se superó en espacios de reflexión institucional, tendientes a despertar y aplicar sus intereses y motivaciones.

También cabe destacar que en la época en que se inicia la experiencia, la institución se incluyó en el programa de construcción y reforzamiento de los colegios de la Secretaría de Educación del Distrito, reubicando el personal docente y estudiantil en varios lugares ante la dificultad de contar con un solo espacio. Esto generó hacinamiento y dificultades académicas de diferente índole, tanto para docentes como para estudiantes, entre las se resalta los desplazamientos en muy corto tiempo de una sede a otra, interferencia y exceso de ruido en los actos masivos al desarrollarse actividades y clases en jornadas paralelas entre la institución sede, el colegio Cooperativo de Bosa y el Porfirio Barba Jacob. Además se hizo casi imposible el uso de los baños, los cuales generaban contaminación debido a la infraestructura insuficiente y, para completar, se carecía de espacios para los descansos.

98

Todo esto permitió convertir las dificultades del momento en oportunidades. Las salidas pedagógicas se convirtieron en el eje de trabajo que favoreció la creatividad, la construcción de acuerdos compartidos en equipos para reconocer la ciudad y sus espacios como ámbitos de aprendizaje. Este trabajo empoderó a todos los participantes en nuevas formas de hacer escuela y de compromisos mutuos. Sin embargo, la mayor dificultad que se sorteó fue la disparidad de intereses y expectativas de escolares y docentes, la cual se reflejaba en unos por el desinterés y apatía y en los otros por la desmotivación.

Consolidada como alternativa, un equipo de docentes comprometidos propone el proyecto *Exploremos los rincones de nuestra ciudad, su cultura y sus riquezas naturales*. Este se fue cristalizando con diversas actividades que obedecían a diferentes expectativas de los niños, niñas y jóvenes, que son el motivo y razón de ser para los docentes, ya que en los últimos años se venía afianzando un proceso de indagación y cuestionamiento pedagógico. De allí surgieron propuestas interesantes que convocaron y propiciaron aires innovadores.

En primer término se propuso la estrategia de estructurar las guías interdisciplinarias, elaboradas a partir de una pregunta o eje temático

de cada área, resultando un producto desarticulado que nada tenía de guía. Formalizada la actividad y desarrollada la guía por los estudiantes, se realizaba la evaluación para determinar el alcance de los logros propuestos. Esto generó múltiples reflexiones sobre como optimizar y viabilizar estas estrategias. Luego de procesos de evaluación y revisión continuos de las actividades o salidas adelantadas, estas guías se fueron transformando, modificando y ajustando hasta constituirse en una herramienta sólida que propició variados espacios de reflexión personal e institucional, tendientes a puntualizar intereses en los estudiantes cuyo reto cada docente debía asumir. Esto conllevó a que los docentes comprometidos dejaran de lado la enseñanza mecánica y memorística para adoptar otras didácticas que les permitiera optimizar el tiempo y a la vez adelantar un trabajo más alentador, complejo e interesante.

Este enfoque de trabajo interáreas, que se inició en un primer momento con miras a ser interdisciplinario, estimuló la colaboración al permitirle a todos los agentes ser pares académicos: “todos en un mutuo enseñar y aprehender” de otros personajes, de otras historias, de otros espacios. Se dio sentido a las prácticas pedagógicas, con diferentes intereses curriculares, fundamentados en el postulado de Paulo Freire: “enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades de su construcción y producción. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”.¹

Para el año 2008 se propusieron 36 salidas pedagógicas de las cuales se ejecutaron 27. Todas ellas estructuradas en cuatro categorías: *salidas de carácter local, a otras localidades, reconocimiento de patrimonio y encuentros con otras instituciones*. Las primeras, se desarrollaron en espacios del entorno institucional, el territorio propio, localidad séptima de Bosa. Las de otras localidades buscaban el reconocimiento del patrimonio, lo mismo que contrastar la realidad propia con la de esas localidades en lo que respecta a lo cultural, histórico, arquitectónico, costumbres y ambientes, de acuerdo a los intereses de los estudiantes. Por último, los encuentros inter institucionales de reconocimiento de lugares de interés particular, generados a partir de invitaciones y eventos en la institución de carácter cultural, por asignación del proyecto Escuela ciudad escuela.

Todas estas salidas permitieron visualizar transformaciones a nivel particular y grupal. Cada salida pedagógica exige unos criterios mínimos de comportamiento y responsabilidad social. De este modo, primero en el aula se le hace comprender al estudiante la necesidad del cuidado personal, de la seguridad y de la responsabilidad que conlleva pertenecer a un grupo, del cuidado del otro, del respeto de los bienes públicos, de aprender que al cruzar una vía debe utilizar y respetar las normas y espacios establecidos, depositar las basuras en los sitios adecuados, el no obstaculizar la vía pública ni generar desorden, a la vez que se debe

1 Freire, Paulo. *A sombra de esta magueira*. Sao Pablo, Olho d'agua, 1995

utilizar un lenguaje adecuado para no propiciar escándalos ni riñas. Estas elementales pero significativas normas de cultura ciudadana se constituyeron en el fundamento de la convivencia que se va consolidando desde la casa, la escuela y el contexto.

Estos aprendizajes en la práctica de salidas y encuentros en distintos contextos son el eje de la cultura ciudadana ya que constituyen una herramienta de autorregulación de la convivencia entre los individuos porque los comportamientos humanos son regulados por la ley, la moral y la costumbre, que *“son los principales exponentes de lo que se piensa y se cree (creencias) que debe ser el comportamiento”* (Reflexiones de cultura ciudadana en Bogotá.2003:17)². Sin embargo, los comportamientos evidentes de los estudiantes deben ir más allá, es decir, proyectar su autonomía, entendida como la única posibilidad que tienen los seres humanos de crear desde sus imaginarios nuevas formas de institucionalidad y de participación política. Así se establece un nuevo vínculo social, donde la solidaridad es una forma de tránsito del yo al espacio del otro ya que el escenario escolar juega un papel fundamental en esta tarea.

100 Como una de las tareas de la escuela es formar sujetos autónomos, las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas se orientaron hacia tal propósito, siempre tendientes a la participación y creación de sujetos participativos dentro del contexto de ciudad donde apropien y reconozcan sus espacios. Es así como los mismos docentes evidenciaron que los estudiantes motivados desbordan las metas propuestas por los maestros y maestras ya que se apasionan tanto por lo que hacen que llegan a explorar más allá de lo previsto, lo cual se percibió en la socialización de sus anécdotas y experiencias.

Entre otras salidas, una de las que cobró mayor relevancia fue la de la Localidad de la Candelaria, porque los estudiantes desarrollaron proyectos interesantes y al sustentarlos se evidenció una gran riqueza y pasión en sus discursos. Entre estos destacamos Los fantasmas de la Candelaria, La historia de los nombres de las calles de la Candelaria, La evolución de los medios de transporte masivo en Bogotá y El cambio demográfico en la ciudad, entre otros. También es digno de resaltar el dominio en la utilización de los recursos que ofrece la nueva tecnología.

Al ir sistematizando esta experiencia se identificaron pretextos de aprendizaje lo que nos llevó a preguntarnos ¿Es posible identificar entre docentes de diferentes disciplinas un problema compartido como pretexto de aprendizaje? ¿Cómo apropiarse de los proyectos que llegan a la escuela desde la administración central para convertirlos en verdaderas fuentes de conocimiento? ¿Cómo las salidas planeadas interáreas enriquecen los aprendizajes de los integrantes del Colegio Porfirio Barba Jacob? ¿Cómo competir con el ámbito televisivo -

2 Reflexiones de cultura ciudadana en Bogotá, 2003

publicitario e internet, si por estos medios es que hoy la juventud configura sus intereses y actitudes, sus representaciones mentales y su forma de ver el mundo? La institución escolar se siente amenazada por otras formas de enseñanza y aprendizaje propiciadas por la tecnología o era de la información y del conocimiento.

A partir de estos interrogantes y reflexiones es que se afianza la metodología de trabajo por proyectos; una de las banderas que se promueve en la institución. Con su práctica se motiva a los estudiantes a aprender en tanto ellos, a partir de una actividad realizada, determinan qué temáticas trabajar, ya sea por gusto, porque se les permite poner en práctica sus habilidades, porque se identifican con el tema, porque establecen vínculos con sus propias experiencias, porque les permite utilizar estilos de aprendizaje con base en su cultura, porque se les respeta su estilo de aprender o porque los consideran importantes para sus vidas... Esto genera impacto pues las actividades reflexionadas se pueden realizar en otros escenarios diferentes a los muros habituales de la escuela.

Con estas estrategias se obtuvieron resultados significativos producto de la mirada holística del aprendizaje; de la ciudad como generadora de ambientes de interacción que dinamiza el encuentro y la posibilidad de conocimiento entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa. También se evidenció que las actividades planeadas y adelantadas, al ser sistematizadas, son fuente de teorizaciones propias sobre la vida, los ambientes y la experiencia. Por solo citar un ejemplo, al reconocer su entorno les llevó a preguntarse ¿Cómo es la vida en la localidad de Bosa? ¿Cuáles son sus problemáticas sociales, económicas, culturales y ambientales?

101

Se reconoció que estas visiones particulares y locales se constituyen a la vez en visiones globales, desde el trabajo colectivo, pues el trabajo en equipo propicia en los participantes un aprendizaje totalizador, integrador y con perspectivas interdisciplinarias, al permitir que en una salida pedagógica se indague, se explore, se cuestione y se aprenda sobre diversos temas. Espacios aparentemente conocidos como los del entorno no habían sido percibidos porque no tenían ni idea de su existencia y validez. Los espacios fuera de su localidad para un buen número de estudiantes fueron novedad, pues no habían transitado por esos lugares, se desubicaban y se perdían fácilmente entre tantos edificios. Sobre todos esos espacios desconocidos se recogieron evidencias, testimonios, impresiones, emociones. Se evidenció que tanto para docentes como para estudiantes dichas actividades eran importantes y significativas.

En fin, fueron muchos los interrogantes y lástima que con la dinámica de trabajo en proyectos lo que falta es tiempo; espacios de discusión para recoger todas las nuevas formas de trabajo que se generan a partir del interés de una salida pedagógica. Estas experiencias transformaron las miradas de los docentes sobre como generar y construir conocimiento,

al tomar distancia de discursos teóricos que respondan a los estándares establecidos, porque de una u otra forma son ajenos a la realidad institucional y a las vivencias de los y las estudiantes. Toda norma homogeniza mientras que los proyectos llevan a la transformación de la escuela al generar procesos de innovación que permiten aflorar toda la creatividad de todos los miembros de una comunidad educativa.

“La innovación educativa se configura a través de unos contenidos y de una determinada imagen de escuela, es decir, apunta a la transformación de unos procedimientos, estructuras y/o saberes escolares”³. Desde este postulado esta experiencia pedagógica es innovadora porque desarrolla los contenidos curriculares institucionales con base en una proyección de lo que debe ser la misión de la escuela, empodera a sus agentes con estrategias diferentes que permiten organizar y categorizar el saber en ámbitos extraescolares y en interrelación directa con el contexto, cuyas experiencias trascienden el ámbito escolar. Se fundamenta en el aprendizaje significativo que es la base conceptual del PEI, ya que el aprendizaje significativo es “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento, mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”⁴

102

Esta experiencia logró incidir y modificar el concepto de conocimiento, entorno y ciudad que tenían no sólo los estudiantes sino también los docentes, lo que permitió construir y deconstruir conocimiento, que es el fundamento de la apropiación del saber. Otro aspecto que se vivenció fue el establecimiento de normas de conducta y comportamiento en el manejo de las relaciones interpersonales y de interacción y cuidado del espacio público como garantes de la convivencia y de la cultura ciudadana.

La innovación del Colegio Porfirio Barba Jacob IED merece ser replicada en las instituciones públicas y privadas de las distintas ciudades y poblaciones por cuanto es una herramienta que permite, desde la autorregulación de la persona, trascender al cuidado de su entorno, afianzar el sentido de pertenencia a su barrio, localidad, ciudad y país. También permite la construcción de nuevos aprendizajes significativos, que contribuyen a formar personas autónomas, solidarias, participativas que reconocen, se apropian y preservan sus espacios vitales y en esta misma medida se cultiva su integralidad.

³ Barrantes, Raúl. *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia*. Bogotá: SOCOLPE, 2001.

⁴ Fundación Alberto Merani. *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá, 2004

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Local de San Cristóbal. *Viajes Pedagógicos y Cartográficos..* Bogotá, 2008.

Álvarez, Alejandro, "Bogotá una gran escuela: experiencias nacionales e internacionales": En: revista *Educación y sociedad*, Bogotá: IDEP, 2005.

Barrantes, Raúl. "Las Innovaciones Educativas: Escenarios y discursos de una década en Colombia". En: Castro, Jorge y Henao, Miryam *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo II*. Bogotá: Icfes, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE-, 2001.

Bautista Vallejos, José Manuel: "El Currículum Oculto". Universidad de Sevilla. En: www.educadormarista.com/ARTICULOS/CURROCU.

CINDE. *Bogotá, cultura ciudadana para exportación Manizales: CINDE*, 2007.

SED. *Bogotá: Una gran escuela. Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Plan sectorial de educación. 2004-2008*.

Buitrón Morales, Nachyelly: "El Currículum: Un Acercamiento Profundo Al Término...". México: Departamento de Letras del ITESM. Número 26.

Castillo, E., C. Sánchez. "¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia?". En: *Revista Colombiana de Educación* 45. Bogotá, 2003.

Castoriadis, C. *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. México DF: Fondo de Cultura Económica. 2004.

CHAVEZ, Ceneyra. "A propósito de la innovación en la investigación educativa". En: *Revista Enfoques Pedagógicos*. Vol. 1 N° 3. Santa Fe de Bogotá: Cafam, 1993

Freire, Paulo. *A sombra de esta magueira*. Sao Pablo: Olho d'agua, ,1995

Fundación Internacional Alberto Merani. *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá, 2004.

Gajardo, Marcela. *Enseñanza básica en las escuelas rurales. Experiencias innovadoras*. Santiago de Chile: UNESCO, 1988

García Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995

Juarez, Isabel y Franco, Pedro. *Investigación Documental. Acto de conocimiento*. México, 2001

Landínez, Fanny y otros. *La investigación pedagógica como área del conocimiento*. Bogotá: IDEP, EPE, 2006.

Mata M. *La Ciudad Educadora. Adjuntament de Barcelona*, 1990.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco. *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial universitaria, 1999

Mockus, Antanas. *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá. 1995-1997*. Alcaldía mayor, 1997

Pintos, J. L. "Los imaginarios sociales del delito. La construcción social del delito a través de películas (1930-1999)", en: *Revista Anthropos*, 2003

Rorty, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós, 1996

Schütz, A. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, 1993

DEVOLVIENDOLE UN SUSPIRO A LA TIERRA

Mónica Cuineme

Gloria Sicuamia

Liliana Salgado

Rosmery Piñeros

Resumen

La experiencia ambiental que a continuación se presenta se llevó a cabo en el Colegio Monteblanco Sede Serranías, de la localidad Quinta Usme. En esta se mencionan algunos aportes metodológicos como: cine foros, talleres, rituales, caminatas y salidas ecológicas; visibilizadas desde algunas posturas teóricas que se confrontaron en las vivencias pedagógicas al interior de la escuela, para entretener e iniciar con la comunidad educativa desde los saberes ancestrales, las nuevas prácticas ambientales que favorezcan el desarrollo sostenible de los recursos naturales.

El propósito de la propuesta es generar algunas estrategias pedagógicas y didácticas que propicien espacios de acercamiento, exploración, sensibilización, concientización, apropiación y conocimiento de los recursos naturales de la localidad de Usme, a través del recuerdo de las vivencias alrededor de la quebrada Chuniza de niños, niñas, padres, madres y demás familiares del primer ciclo, para generar una transformación en el uso, cuidado y protección de los recursos hídricos de la comunidad.

El punto de partida

El presente texto recoge el proceso de sistematización de la experiencia eco-pedagógica en la escuela Monteblanco sede Serranías, donde un grupo de maestras visualiza la necesidad de generar una propuesta educativa que favorezca las prácticas ambientales, alrededor de la sensibilización, uso, prevención y cuidado de los elementos naturales que hacen parte del espacio habitado por los niños y las niñas. Desde este punto surge la necesidad de abordar el trabajo pedagógico que incida en la reflexión sobre la manera en que habitamos, nos relacionamos con el espacio y modificamos el territorio, desde las diferentes prácticas ambientales.

Consideramos importante desde la labor como docentes y habitantes de este espacio surcar senderos que posibiliten andar en esta tierra de manera más consciente y responsable con el medio ambiente y con los otros, acercándonos al legado cultural que trazaron los antepasados Muiscas mediante la evocación de la tradición oral, de los cuidados y usos de la tierra, de relaciones con el hombre y la tierra, la forma de habitar el espacio y sentirnos parte de él. Así, *Ecoserranias: bajo el manto de los ancestros, los niños y las niñas le devuelven un suspiro la tierra*, es una propuesta educativa que recoge las vivencias de diferentes actores para generar alternativas en las prácticas ambientales en la comunidad.

108 Para esto identificamos el proceso de educación ambiental como un espacio dentro de lo curricular que no debe institucionalizarse dentro de un área, sino como un proceso que se vive en el mismo y que trasciende a la asignación de una hora académica determinada. Abordar la educación ambiental es tocar prácticas y actitudes en la que se inscriben las relaciones que cotidianamente se entablan en el diario vivir como bañarse las manos, ir al baño, lavar la ropa, prender la luz y demás actividades que hacen parte de las dinámicas que envuelven el día a día, y del cual parte la construcción de la educación ambiental que posibilita la entrada a nuevos discursos y prácticas sobre la manera en que nos relacionamos con el medio, promoviendo una cultura de cuidado y protección de los recursos naturales.

Partimos de la importancia del aprendizaje significativo, en tanto es nuestra base esencial ya que al hablar de las prácticas ambientales y de los rituales, estamos haciendo alusión a una serie de experiencias que permiten generar conocimiento. Un aprendizaje significativo permite no sólo trascender en los niños y en las niñas sino en sus padres, permitiendo que la comunidad se eduque y se enriquezca frente al medio ambiente y su conservación. Este aprendizaje viene sostenido sobre el aporte de la Geografía Humana que permite sustentar una perspectiva sobre lo ecológico y su relación con la construcción social del espacio, a través de la consolidación de la memoria colectiva que posibilita la reconstrucción de los lazos afectivos, emotivos y significativos que se establecen con el espacio. Una comunidad al establecerse dentro de un espacio no sólo lo habita y transforma sino lo vive constituyéndose en parte de él, re-creando, re-sintiéndolo y afectándose mutuamente.

Milton Santos en su libro *La Naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*, afirma que: “*Los elementos fijos, fijados en cada lugar, permiten acciones que modifican el propio lugar, flujos nuevos o renovados que recrean las condiciones ambientales y las condiciones sociales, y redefinen cada lugar*” (Santos, 2000: 53). Con esta cita queremos pensar en cómo el conjunto de elementos naturales y artificiales permiten una representación y por lo tanto afectan las prácticas ambientales en un lugar; en qué medida el ritual y las didácticas alrededor del cuidado pueden plantear formas distintas de percibir el medio y contribuir a su transformación. En Milton Santos el espacio es renovado y construido por las dinámicas sociales que se establecen al interior de cada sociedad. Los espacios geográficos al ser remodelados por el hombre, pasan de ser el medio ambiente natural al medio ambiente artificial; dentro de esta relación el hombre humaniza el espacio y el espacio es el medio por el cual el hombre se humaniza.

Augustin Berque es un geógrafo francés que tras vivir una experiencia de más de veinte años de trabajo, ha elaborado dos conceptos que nos iluminan en el trabajo que adelantamos. En primera medida se halla la *medianza*, la cual se puede definir como el carácter del medio de fundirse con el hombre para evidenciar relaciones mutuales de afectación, es decir que el medio modifica al hombre tanto como el hombre modifica al medio.

Para Berque “*un medio no existe más que en la medida en que es resentido (de ser objeto de sensaciones una y otra vez), interpretado y ordenado por una sociedad; pero donde también, inversamente, esta parte de lo social, es constantemente traducida en efectos materiales que se combinan con los hechos naturales* (Berque, 1991: 15). La *Medianza* permite definir de forma concreta porque es importante una transformación en las prácticas y las representaciones sobre el medio. De otro lado, se origina en su apropiación una interpretación de los elementos naturales que se asemejan al modo de ver el mundo de la cultura Muisca y es la forma en que se interioriza la naturaleza como parte de un gran cuerpo; el cuerpo del hombre siendo el mismo de la naturaleza, de allí el respeto al agua como esa sangre en la que viaja el alma del mundo. En Berque esta metáfora (naturaleza- hombre) es definida en la *trayección* la cual se sustenta sobre la relación que acabamos de establecer donde el hombre descubre y proyecta que lo que le ocurre al medio le ocurre a él mismo: “*...las representaciones del sujeto se construyen mediante una sucesión de acomodaciones con el objeto...* (Berque, 1991: 20)

Dentro de esta mirada, el significado del espacio trasciende la dimensión bio-física, para retomar el sentido que le da el individuo al identificarse con él, al convertirlo en lugar de encuentro y hacerlo parte de su historia y de su memoria. Cada comunidad crea vínculos con el espacio

que habita tejiendo la memoria colectiva, permitiéndoles identificarse como miembros de un espacio al poseer rasgos característicos que los definen como habitantes de un territorio en particular.

En esta perspectiva consideramos que la memoria colectiva es un elemento importante dentro de la constitución de los procesos identitarios y de arraigo con el espacio, ya que la memoria colectiva es el conjunto de representaciones, sentimientos y formas de sentido del pasado que tiene una comunidad y legítima a través del acto de conmemoración. En la manera como se establecen las relaciones con el espacio, para este caso en particular con la quebrada Chuniza, se pone en juego el conjunto de ideas, prácticas y creencias de manera consciente o inconsciente para generar los procesos de apropiación que posibilita reconstruir los lazos ancestrales con la tierra. Lazos que tienen que ver con el saber del cuidado de la misma, los cuales hacen parte de la memoria colectiva de la comunidad. De esta manera, al traer del recuerdo las historias sobre la quebrada Chuniza se entretejen las voces que componen los vínculos con el pasado, posibilitando puntos de encuentro entre los habitantes de la localidad con las formas de evocación del espacio alrededor del cual establecieron sus viviendas.

110 De igual forma se identifican las prácticas ambientales en el contexto de la relación entre el hombre y el medio. Se trata de pensar la metáfora que guía el espíritu de la ecología, la cual consiste en pensar y apropiar al medio natural como el propio cuerpo del hombre, generando un conjunto de acciones encaminadas al cuidado, prevención y protección del medio natural y humanizado. Enmarcadas por la aceptación de las comunidades y destinadas a ser normas básicas que se desenvuelven en protocolos, tratados o leyes que pretenden garantizar su desarrollo sostenible.

Contexto: Serranías, el escenario del eco

Las fuentes para descifrar la historia de la escuela y hablar del contexto se toman del proceso de recopilar la memoria colectiva de la comunidad educativa, a través de la recuperación de la oralidad; procesos que tuvieron lugar en los talleres, las salidas y los rituales, los cuales se convirtieron en escenarios de activación de la memoria, donde se recordaron y revivieron momentos, situaciones, lugares y personas que fueron partícipes de la construcción de la historia de la comunidad.

La Institución Educativa Distrital Monteblanco, pertenece a la localidad quinta de Usme, ubicada al sur de Bogotá, limitando con las localidades de Rafael Uribe, Ciudad Bolívar, San José de Sumapaz y San Cristóbal. La localidad de Usme está integrada por una zona rural que comprende 17 veredas, conservando tradiciones y aspectos de la cultura rural; la zona urbana está conformada con 126 barrios, distribuidos en cuatro sectores, en torno de un terreno montañoso. Debido a su ubicación y extensión, la localidad presenta un

área dentro del perímetro de servicios de la ciudad y otra área fuera de ésta, presentando como características: una zona urbana, una zona de transición urbano- rural y una zona de reserva forestal. De acuerdo con los datos del DAPD, Usme presenta la mayor densidad de población de Bogotá, teniendo uno de los mayores niveles de pobreza con estratos socio-económicos uno y dos.

En lo que se refiere a la actividad económica de la localidad, se presenta una preponderancia del sector comercial, al que pertenecen más de la mitad de establecimientos del sector y genera empleo. Se encuentran además las actividades correspondientes al sector de servicios (obreros, trabajo en casas de familia). El sector industrial a gran escala es muy incipiente, con presencia de una inmensa mayoría de empresas familiares artesanales o microempresas. Además de la actividad agropecuaria con el cultivo de papa, trigo, arveja y cebolla, se encuentra la explotación de canteras que ha conllevado al surgimiento de ladrilleras y chircales.

En medio de este panorama surge la escuela Serranías hacia los años ochentas como un jardín comunitario atendido por madres de la localidad. Poco después, en la misma década, amplían la infraestructura y se inaugura la escuela primaria Serranías, llamada así por los monumentales cerros que la custodian. Inicialmente la escuela primaria atiende una población de niños y niñas entre los 6 y 8 años en los cursos primero, segundo y algunos de tercero, para el año 1987 la cobertura abarcaba los niveles de transición a quinto.

111

La escuela Serranías fue producto de una ardua labor comunal, que se dio como respuesta a la necesidad de atender a los niños y niñas de las familias provenientes del campo y en situación de desplazamiento que urbanizaban la localidad, en medio de un ambiente que se hacía hostil debido a las condiciones tanto climatológicas como a la carencia de transporte, agua potable, luz y teléfono. Al respecto cuentan los fundadores del barrio cómo las aguas heladas del río Tunjuelito servían para lavar la ropa y de paseo para los niños que acompañaban a sus madres.

Lo que ahora comprende los barrios de Monteblanco y Serranías, eran terrenos que pertenecían a la hacienda la Olla, allí se cultivaba papa, arveja, habas, cebolla y también los terrenos servían de pastizales para las vacas. Parte de la hacienda fue vendida a Don Jorge Infante, quien repartió en lotes el terreno para venderlos iniciando así en proceso de urbanización. De la hacienda la Olla solo quedan unas cuantas piedras apiladas que en otro tiempo servían de límite para custodiar la gran hacienda¹. Parte de los terrenos fueron invadidos por casas que ahora hacen parte del barrio Serranías.

Dentro de los grandes pioneros se encuentra Gustavo Espitia quien pagó cuatro millones de pesos para construir el acueducto, el cual era

¹ La casa de la hacienda junto a las mencionadas piedras, han desaparecido, por la ampliación de la malla vial para el tránsito de los alimentadores del sistema de transporte masivo Transmilenio.

distribuido por mangueras, además de lograr los postes de luz. Se puede encontrar la contribución de José Castro quien como presidente de la junta de acción comunal consolida la pavimentación de las calles donde se constituye la vía de la primera línea de transporte que llegaba hasta Monteblanco; hacia 1998 se terminarían estas infraestructuras para una mayor cobertura de transporte.

El barrio Serranías fue abriéndose paso entre el frailejón, el romero, el pino y el eucalipto, los cerros cambiaron su manto bioclimático de páramo por rudimentarias viviendas elaboradas en cartón, plástico y tejas. La proliferante invasión de terrenos con construcciones ilegales y carentes de todas las condiciones básicas para vivir dignamente dio origen a la primera urbanización de casas prefabricadas otorgadas por el líder político del partido conservador Álvaro Gómez Hurtado en los noventa. Con este acto Serranías fue reconocido como barrio, legalizando la propiedad de la tierra a los vecinos e iniciando un proceso de desarrollo y crecimiento urbano, económico y cultural.

La escuela Serranías se anexa en 1999 al Colegio Monteblanco, ubicado en el barrio del mismo nombre. El 13 de Abril del 2005 la Secretaria de Educación entrega el primer colegio de los construidos para el proyecto de concesiones² a servidores públicos, así, el Colegio Monteblanco asume la dirección de las tres sedes y amplía su cobertura a 3.500 estudiantes.

Desarrollo metodológico

Los instrumentos metodológicos hablan de una apuesta en común con referencia a dos frentes: en primer lugar se halla la necesidad de difundir y contribuir a la creación de costumbres, prácticas y hábitos frente al cuidado del medio ambiente. En segundo lugar, estos instrumentos permiten establecer un estado del arte de lo que piensa la comunidad y sus costumbres. A continuación se presentan los análisis de los resultados de las actividades que se desarrollaron en cada estrategia metodológica: cine foros, talleres, salidas ecológicas y rituales. Cabe mencionar que las diferentes actividades fueron sistematizadas a través de una matriz, que permitió identificar, organizar, clasificar y analizar la información sobre la apropiación, conocimiento, prácticas y procesos de acercamiento al uso y cuidado de los recursos hídricos de la localidad.

1. Devolviéndole un suspiro a la tierra

En este apartado se encuentra el análisis de los resultados que se hallaron en los cine foros y los talleres. La razón por la cual se ubican

² Son los colegios construidos con recaudos nacionales y entregados a instituciones privadas para que los administre. Posteriormente en el mandato del Alcalde Luis E. Garzón (2003 - 2007) estos colegios de arquitectura avanzada y dotación especial pasaron a denominarse "colegios piloto", concepto que los coloca como espacios específicos de observación e investigación.

las dos metodologías bajo el título *devolviendo un suspiro a la tierra*, se deriva de las dinámicas de trabajo, las cuales confluyeron en la realización de acciones encaminadas a retornarle mediante las acciones de cuidado un poco de la vida que ella otorga.

Los cine foros y los talleres se orientan a la búsqueda de actividades pedagógicas que permitan promover procesos de exploración, sensibilización, reflexión y apropiación sobre el uso y manejo que habitualmente se hace de los recursos naturales como por ejemplo: ir al baño, lavar la loza, botar la basura, bañarse, arrancar una hoja de papel, entre otras actividades que hacen los niños y las niñas dentro de las dinámicas cotidianas.

En efecto, el proceso educativo en el primer ciclo frente a lo ambiental parte de las actitudes y las acciones que los niños y las niñas vivencian dentro de los espacios que habitan, ya sea la casa, la escuela, el parque, la quebrada, el río o la calle. Lo que se busca es entrar en diálogo con las formas de relación que se establecen con el uso del agua, a través de los cine foros y los talleres. Estos se trabajan dentro del aula de manera lúdica, con lo cual se pretende el acercamiento entre los saberes de los estudiantes y de los padres de primer ciclo con algunos elementos teóricos que abordan la problemática ambiental y conllevan a construir elementos prácticos que permiten modificar cambios de actitud frente a la forma de manejar y utilizar el agua. Los cine foros y los talleres amplían el espacio del aula y permiten que circulen los discursos de los niños, las niñas, las madres y los padres alrededor de las vivencias, percepciones, creencias, sentires y concepciones sobre el agua.

113

Dentro de las formas que se tienen de concebir el agua, está la de identificarla como un elemento de valor, ya que presenta diferentes utilidades dentro de la cotidianidad de las cuales cabe mencionar las prácticas de lavar la ropa y pertenencias, bañarse, refrescarse y jugar, entre otras. De esta manera, el agua toma importancia en la medida que es útil y se le puede apropiar. Además, el agua es un elemento que se comercia y para obtenerlo hay que pagar, así, dentro de las concepciones de los niños, el agua vale porque tiene precio y cuando no se paga el recibo, la quitan. La idea del agua como objeto de comercio aparece dentro de las experiencias de ellos al ver que el agua llega del tubo a la llave y esta es enviada por los dueños del agua: el acueducto.

Lo anterior evidencia la forma en que los sujetos del nuevo siglo construyen las relaciones con el medio, permeadas por intereses particulares que buscan la explotación del recurso hídrico con base en una apropiación y consumo de corte utilitarista y en desapego con la importancia del elemento como constitutivo de las relaciones ecológicas con el medio. Sin embargo la idea de la reducción de las fuentes de agua hasta su agotamiento, no cabe dentro de las

representaciones de los niños, las niñas e incluso algunos padres, quienes son enfáticos al decir que no es posible que el agua se acabe porque hay muchos ríos y lagunas mientras llueva y se garantiza el ciclo del agua. Los talleres también permitieron hacer un acercamiento a la creación de vínculos entre las comunidades y sus fuentes naturales, en la medida en que por herencia indígena e hispánica la habitación de un lugar estuvo siempre relacionada con la cercanía del río y la quebrada o la vecindad de la laguna. Esto permite reconstruir esa memoria que gira en torno al lugar como punto de partida de la organización del colectivo y su vida cotidiana.

Estos lugares se inscriben en la memoria de los habitantes generando procesos de identidad y arraigo. Alrededor del agua se tejieron relaciones que posibilitan la transformación del espacio y del sujeto. Siguiendo en parte lo que señala Marc Augé en su texto *Los no lugares* los centros de desembocadura de las cañerías como interfectos del alcantarillado, aunque se hallan a plena vista en el tránsito cotidiano son negados como lugares en el sentido en que su paso no deja ninguna reflexión ni mirada alguna sobre su problemática, sirven de referencias pero no son lugares que inviten a la estancia sino se piensan como puntos de paso.

Al abordar el componente de la reconstrucción de memoria colectiva sobre la formación de los barrios, la historia de Usme y la quebrada Chuniza, posibilita acceder a los recuerdos de donde surgen anécdotas, leyendas e historias que son el resultado de la activación de experiencias pasadas. De esta manera, a través del recuerdo se entreteje el pasado en el flujo de acciones actuales para trazar vínculos afectivos que permiten construir procesos de arraigo, pertenencia e identidad con un lugar.

2. Reconociendo un territorio ancestral: eco salidas

Usme es un territorio ancestral, lleno de historia, que nos habla de nuestros antepasados y del vínculo sagrado que estos tuvieron con la tierra y el agua. Por tanto, recorrer sus rincones y caminar por sus diferentes sitios de interés nos lleva a reconocer su historia y su importancia dentro de la vida local.

Lo que da significado a un espacio es el reconocimiento que el individuo hace de él; reconocimiento que no se limita al aspecto geográfico sino que va más allá e implica aspectos sociales e históricos. Cada persona se relaciona con un lugar desde sus propias vivencias, desde la memoria que lo vincula o no a éste. Sólo al identificarse como parte de un espacio determinado el individuo lo reivindica como propio y puede llenarlo de significado, relacionarse con él, reinventarlo, hacerlo visible y asumir compromisos frente a su cuidado y conservación.

Las salidas como herramienta metodológica vincula al espectador y al actor como constantes interactuantes sobre un saber a indagar; desde

este proceso existe la relación entre la dinámica indicada por el equipo proponente y la respuesta de la población impactada, la cual finalmente contribuye con sus puntos de vista sobre el contexto abordado. Por ello para nuestro proyecto ha sido fundamental la realización de las salidas, ya que no se puede pensar en desarrollar actitudes y valores de cuidado del medio ambiente y los recursos naturales sin entrar en contacto con ellos. No es de manera abstracta que estudiantes, padres de familia y docentes se puedan sensibilizar y emocionar con la belleza de los lugares que posee la localidad de Usme.

Con el contacto directo del espacio que posibilitan las diferentes salidas ecológicas, se ha despertado el sentimiento de pertenencia y responsabilidad por los recursos hídricos del entorno inmediato del Colegio Monteblanco, ya que, con cada caminata o recorrido, todos los participantes hemos podido reflexionar sobre la importancia de asumir un papel activo en el cuidado de los recursos naturales. De igual manera con las ecosalidas se emprende una posible ruta de difusión que motive procesos de imitación y reproducción en los círculos familiares y barriales sobre el cuidado y uso adecuado de los recursos naturales. En este proyecto el eco parte desde las inquietudes frente al cuidado y uso adecuado de los recursos naturales que hay en nuestro territorio inmediato; donde padres de familia, escolares, y docentes deciden participar del itinerario con caminatas, para reconocer nuestro territorio próximo, real e imaginado.

Las caminatas permitieron la conformación del grupo ecológico integrado por dos representantes de niños y padres de familia de los cursos de preescolar a tercero. Este grupo es convocado por el deseo de ver las quebradas Yomasa, el Piojo y Chuniza, limpias. En los diferentes territorios transitados en cada una de las caminatas, se pudo constatar, que los caminos andados, desde que se sale del colegio hasta donde pasa cada una de las quebradas mencionadas anteriormente, están contaminadas de basuras, las cuales han sido arrojadas por aquellas personas que son indiferentes al cuidado de las vías y rondas de nuestros espacios hídricos (quebradas) y demás espacios públicos. Es importante destacar que dentro del proceso, las salidas han permitido hacer uso de la herramienta fotográfica, para identificar y reconocer el estado actual de las fuentes hídricas que están cerca a la escuela. Además, aportan el reconocimiento y la apropiación lúdica de los espacios y por lo tanto generan unos lazos que se activan con las celebraciones y los rituales que devuelven a los lugares las dinámicas ancestrales y promueven un pensamiento más reconstructivo que utilitarista sobre el medio.

3. Bajo el manto de los ancestros

Los rituales son celebraciones colectivas que van de generación en generación donde se instauran reuniones de los pobladores alrededor de una

circunstancia o un fenómeno. Partiendo de esta definición, históricamente los rituales se fueron transmitiendo en el poblado Muisca; posibilitando un encuentro lógico - mágico de apropiación del medio llevando en esencia la importancia de respetar, cuidar y proteger el cosmos.

Dentro del contexto de este proyecto los rituales permitieron la trasmisión de las experiencias, sentimientos y actitudes de los padres hacia los hijos y entre los niños, renovando nuevos significados sobre los lugares donde han crecido y han encontrado su hogar. Este juego de prácticas a su vez permitió un desarrollo pedagógico en la formación de los adultos sobre la historia de la región, un intercambio donde se puso sobre la mesa lo que dicen los libros y la memoria colectiva sobre el hecho común de existir en un medio natural y apropiarlo. A partir de esta serie de rituales se halla la remembranza. Es decir, la utilización de ceremonias alrededor de los lugares y los elementos fungieron como activadores de memoria y en este caso dispositivos del recuerdo sobre la valoración del medio ambiente. Alrededor del ritual se deja entrever la responsabilidad social - individual frente al cuidado del medio, teniendo en cuenta que esta apropiación hace parte de la metáfora que ha enmarcado al hombre en el sentido de que cuando se hace daño a la naturaleza es el mismo hombre el mutilado; apropiación que se refleja en las mediaciones entre el poblador y el lugar.

116

Los rituales para los Muisca fueron celebraciones impregnadas de intenciones reflexivas. Nuestros ancestros manejaron las celebraciones de agradecimiento y renovación, bajo la creencia desde el hombre para con el cosmos, y sirvieron como medio para comprender las dinámicas cosmológicas (leyes que la naturaleza por sí misma sigue) y cosmogónicas (creencias, celebraciones, ofrendas, ritos, oraciones, que se entretajan en el colectivo de personas para dar respuesta a los fenómenos naturales que manifiesta su cosmos). Los grupos ecológicos de padres de familia, niños, niñas y docentes del colegio Monteblanco de primer ciclo, optan y legitiman los ritos como un referente metodológico, ya que entretajan las nuevas prácticas ambientales con las ancestrales, para vivenciar procesos: reflexivos, de meditación, para re- descubrir, re- generar, re- vitalizar y re- crear dichas prácticas. Proyectando una mirada de reactivación entre los seres que habitan este espacio con fuentes de agua, riqueza vegetal y animal, cuyo sentido es rendirle culto a la madre tierra, con el fin de evitar el caos, la enfermedad, el hambre, y la muerte.

Así, desde la sede Serranías, legitimamos el acto ritual como estrategia pedagógica, que revitaliza, evoca y regenera desde la narración, la danza y la simbología, las energías que trascienden a la comunidad, al pensamiento de esta, con acciones tangibles que promueven las prácticas favorables de cuidado a las fuentes hídricas del entorno y demás recursos naturales que circunda la localidad. Abordando la exploración, comprensión y reflexión, para devolver ese suspiro a la madre tierra que tanto lo necesita.

Conclusiones

Pensar en la educación ambiental es generar dentro del ámbito escolar procesos de re-significación y reconocimiento del espacio, visto como un todo que se constituye, a partir de las relaciones que se establecen con él, ya que, desde nuestra perspectiva, los espacios que se habitan se construyen y transforman mediante la interacción de los sujetos. El espacio es humanizado y a su vez permite humanizar al hombre, puesto que los procesos de humanización pasan por el encuentro con la naturaleza al identificarnos como parte de un todo que nos nutre y nutrimos a partir de las acciones.

El proceso en educación ambiental que se desarrolla en el colegio Monteblanco sede Serranías parte de identificar las prácticas ambientales que contribuyen al deterioro y mal uso de los recursos hídricos, y sobre las mismas iniciar procesos educativos que acerquen a los niños, las niñas, padres, madres y docentes a gestionar y promover acciones de cuidado y preservación de los recursos naturales. Las actividades que se han promovido en el trascurso del proyecto parten de las vivencias y formas de relación que se establecen con el uso y cuidado del agua, retomando las prácticas que los niños, las niñas y sus familiares tienen sobre el uso del agua y a partir de ellas se trabaja por construir nuevas actitudes frente a la utilización y cuidado de este recurso. De esta manera, las acciones que se implementaron en el desarrollo del proyecto, propiciaron espacios que trascendieron los muros de la escuela y tocaron otros ambientes de la comunidad donde se dinamizan saberes colectivos a partir del encuentro con el otro.

117

Las estrategias vivenciadas como los cine foros, los talleres, las salidas pedagógicas y los rituales, permiten plantear una opción para que el aprendizaje sea significativo, es decir que responda verdaderamente a los intereses de niños, niñas, padres, madres y docentes, y se desarrolle en un contexto real y recupere los diferentes saberes y prácticas que circulan dentro de los espacios en los que se encuentran inmersos los estudiantes. De igual forma, estos espacios ampliaron el espectro de trabajo en el aula al incorporar los discursos, prácticas, creencias y costumbres de los diferentes actores escolares, con lo cual se reconoció otras formas de conocimiento que hacen parte de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. En esta experiencia se identificaron nuevas rutas de acercarse al conocimiento del medio ambiente a través del contacto con el espacio, al interrogarlo, recorrerlo y vivenciarlo.

Otro elemento importante dentro de la construcción de lazos con el espacio es la memoria, ya que al desconocer la historia se pierde la memoria y con ella se desvanece el lazo que nos une a la raíz o el origen de lo que somos, a nuestra identidad. El alejamiento con los elementos que conforman el espacio dentro del cual establecemos las relaciones sociales, se evidencia con la ruptura en las tradiciones tanto orales como prácticas en torno al cuidado y trato con la tierra, las cuales han sido remplazadas por nuevos discursos que dejan ver el distanciamiento de las nuevas generaciones con los vínculos que se establecen entre la tierra y el hombre.

La reconstrucción de la memoria colectiva alrededor de la quebrada y el río, contribuye a generar nuevas relaciones y actitudes frente a estas fuentes hídricas. El conocimiento de la historia hace que las quebradas y el río adquieran significado y sentido dentro de la historia de la localidad, así, los elementos del medio ambiente pasan de ser espacios anónimos a lugares reconocidos que se miran y habitan de forma diferente.

BIBLIOGRAFÍA

Augé, Marc. *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa, 1992.

Berque Augustin. *Mediance de milieux en paysages*. Montpellier: GIP. Reclus, 1991.

Castiblanco Roldan Andrés. "Espacios de imaginarios, imaginarios de espacios". En Jiménez Luis Carlos (compilador). *Región, espacio y territorio en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

Gauta, José. *Mitos y ritos*. Bogotá: Editorial El Buho, 1.996.

Halbwachs, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. España: Editorial Anthropos, 2004.

Hammen, Thomas Van Der. *Plan ambiental de la cuenca alta del río Bogotá*. C.A.R 1998.

Santos, Milton. *La Naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel, 2000.

_____. *Por una geografía nueva*. Barcelona: Editorial Oikos Tau, 1993.

S. Moscovisci, *Psicología social, I*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1984.

Zimmermann, Marcel. *El planeta en emergencia*. Bogotá: Eco Ediciones, 2005.

LA CALLE NO SE DOBLA POR LA ESQUINA SINO POR EL CENTRO: DEL AGUA Y EL TERRITORIO¹

Fabiola Moreno C²

Resumen

121

El artículo presenta una experiencia pedagógica fundamentada en una perspectiva contemporánea de pensamiento que introduce criterios de integralidad en la aproximación al estudio del territorio conforme a la metáfora del fractal. Visión en la cual el todo y las partes se hallan en interacción dinámica y contradictoria.

La experiencia comienza en el aula de clase en cuyo seno se trabaja recurriendo a problemas contextuales, problemáticas cercanas que circundan la localidad, para éste caso, la localidad cuarta de Bogotá, San Cristóbal, frente a preguntas relativas a los procesos de degradación ecológica.

¹ Este es un aparte del marco teórico del proyecto "Un Viaje, una ruta... un mapa: didácticas del territorio," elaborado en el marco del proyecto "Sistematización de Experiencias Pedagógicas" del Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP 2009.

² Licenciada en Ciencias Naturales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas.

Introducción: del agua y el territorio

Esta experiencia inicia con la necesidad de recurrir a un nuevo enfoque que permita visibilizar e indagar por las interacciones que se establecen en el territorio (entre ellos la escuela) que permanecen ocultas cuando se abordan desde perspectivas reduccionistas. En este sentido se propone estudiar el territorio desde los modelos fractales lo cual posibilitará un análisis complejo de la realidad física, cultural, geográfica, política, histórica, etc.

En efecto, el territorio tiene características fractales, ya que la ciudad y la sociedad manifiestan en diferentes escalas elementos de auto-organización y auto-poiesis donde los ciudadanos en una suerte de dialéctica le dan vida al territorio y este a su vez se la posibilita a sus habitantes.

El territorio es un concepto entendido de diversas maneras. “Para las ciencias naturales el territorio sería el área de influencia y dominación de una especie animal, la cual lo domina de manera más intensa en el centro y va reduciendo esta intensidad en la medida en que se aproxima a la periferia, donde compite con dominios de otras especies”³.

122 Mientras que las ciencias sociales incorporan el concepto de territorio para la especie humana como el espacio de dominación, propiedad y/o pertenencia, de los individuos o las colectividades, sean éstas naciones, estados o pueblos; es decir, como espacio sometido a unas relaciones de poder específicas; ésta fue la herencia que recibió la Geografía del Estado-nación como proyecto y como cultura política.

En esta tradición de pensamiento, el territorio es espacio dominado por los sujetos (sean individuales o colectivos), al revés de otras culturas, donde los sujetos pertenecen al territorio, forman parte de él, como se expresa en el hecho, por ejemplo, de que los U’wa se niegan a negociar el Bosque Samoré, porque para ellos vender el territorio sería igual que vender la madre, es algo que simplemente no está en venta. Esta noción resulta incomprensible desde cualquier concepción antropocéntrica, como la judeocristiana, por ejemplo, que asume a los seres humanos como los “amos y señores del universo”, y, en consecuencia, como los propietarios del territorio.

En el momento actual de desarrollo de la ciencia y el pensamiento, la “Teoría de sistemas” y la “Teoría de la Complejidad”, han traído consigo la reconceptualización del territorio como campo relacional, multivariado y complejo y han permitido el desarrollo de nuevas metodologías para la producción de conocimiento sobre el territorio acordes con su nuevo estatuto ontológico, entre ellas, la de fractales,

³ Correia de Andrade, Manuel, 1996.

para producir conocimiento sobre el territorio como realidad sistémica y multivariada. “inmersa en relaciones y conexiones, conexiones entre la gente y el entorno, conexiones entre y a lo largo de lugares, conexiones entre la gente y los lugares”⁴ (Hanson, 1997).

De ahí que el territorio no es simplemente lo que vemos, ya que este, no sólo es montañas, ríos, valles, asentamientos humanos, puentes, caminos, cultivos, paisajes, también es el espacio habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos, producto de un largo y paciente proceso de conformación que ha tomado muchos años y muchas vidas, que tiene las huellas de los antepasados, pero también nuestras propias huellas. Por eso aprender a leerlo y descifrarlo puede enseñar mucho sobre cómo resolver los problemas, los conflictos, las dudas y las incertidumbres que enfrentamos en el presente.

Así nace el proyecto, *Un viaje, una ruta un mapa: didácticas del territorio*, reconocido como una experiencia significativa, en tanto que enseña otra forma de vivir la ciudad y el acto educativo; es decir, una experiencia que propende por el uso pedagógico de la ciudad, tal como ha sido denominada una de las ocho herramientas para la calidad, definidas por el Plan Sectorial 2008 - 2012 “Educación de calidad: Derecho de todos para vivir mejor”.

Desde el territorio: desdibujar o trazar una ruta en aula

123

En su devenir, las sociedades construyen territorios a la medida y a la manera de sus tradiciones, pensamientos, sueños y necesidades. Territorios que significan mucho más que un espacio físico poblado por distintas formas de vida que se relacionan, cooperan y compiten entre sí; en la medida en que el territorio es espacio construido por los distintos pueblos que conforman la humanidad, que siempre está habitado por sueños y memorias y que, a su vez, construye a la gente que lo habita dándole color, rasgos, palabras y consciencia, es decir, una manera de ser y de sentir que se marca en el rostro.⁵ (Chopra, 1995:201)

Por otra parte, en el territorio se cumple también aquella ley fundamental de la ecología, de que cada cosa está relacionada con todas las demás, propiedad que caracteriza a los sistemas abiertos y complejos y al territorio como uno de ellos.

Por lo tanto, entender el territorio y llevarlo al aula es trazar una ruta que trasciende el currículo, ya que re-significa las formas de enseñar y aprender, desde una mirada no reduccionista, donde se resquebraja progresivamente el edificio del saber y con él toda imagen acumulativa del desarrollo de los conocimientos; donde los conceptos circulan, renacen

4 Hanson, Susan, 1997

5 Chopra, 1995.

y se transforman lejos de su punto de partida; donde se desmorona el lenguaje unitario de la síntesis totalizante; donde aparecen nuevos procedimientos e imágenes entre lo individual y lo colectivo, lo local y lo global; donde se dan nuevas comunicaciones, interconexiones e híbridos, entre la multiplicidad heterogénea de los lenguajes, de los universos locales; donde los niveles de organización se abordan en una nueva dimensión: los fractales, que permiten encontrar relaciones entre la totalidad social y la local y con ello como se reproduce la sociedad en esos niveles de realidad.

Por consiguiente, desde este enfoque, entender la localidad de San Cristóbal, tan sólo desde la simple descripción de sus avenidas, de su arquitectura, sin tener en cuenta la comunidad y sus múltiples interconexiones con el territorio, conduce a una concepción fragmentada del conocimiento. Ahora bien, surge un problema: ¿Cómo abordar el territorio desde diversas miradas en la escuela?, dada las formas de trabajo que allí se adelantan donde es clara la concepción clásica predominante, la aproximación reduccionista y la puesta de límites rígidos entre las disciplinas.

124

En efecto, así es como hemos aprendido a pensar, separando un objeto de su entorno y aislándolo con respecto al observador que mira. De otro lado, nuestro pensamiento es disyuntivo y reductor: buscamos la explicación de un todo a través de las partes, queremos eliminar el problema de la complejidad. Obstáculo profundo que obedece al arraigo de una forma de pensamiento que se ha impuesto a nuestra mente desde la infancia consolidándose posteriormente en la escuela y la universidad, sirviendo de paradigma a los expertos y especialistas.

Dentro de este contexto, los modelos de pensamiento que han imperado hasta el momento como el racionalista y el empirista han influido en los contenidos y estrategias de la educación escolar, lo cual ha conducido a un sinnúmero de problemas entre ellos la “linealidad” del conocimiento que se organiza en currículos y programas de estudio ajenos a los procesos de creación, comunicación e intereses vivenciados en la experiencia.

En oposición con esta forma de enseñanza en la cual el avance se da en un orden muy bien definido que se puede asimilar a una línea recta, se propone una compleja, no en el sentido de dificultad, sino en el reconocimiento de la multiplicidad de variables que entran en juego en el abordaje de un problema.

En este orden de ideas, los fractales pueden adoptarse tal vez como una nueva imagen para el proceso de aprendizaje y estudio del territorio encontrando relaciones entre éste y los eventos que se suceden como parte y reflejo del mismo. Supongamos, que desde el territorio se desea procurar el aprendizaje de manera que posibilite que el estudiante explore la red siguiendo de un nivel a otro de acuerdo con sus múltiples interconexiones conformando una suerte de holograma tal como se

evidencia en los diferentes niveles de organización de lo viviente en los cuales todas las partes están sinérgicamente en interacción recíproca.

Así pues, la indagación del estudiante se daría verbigracia con una pregunta preliminar que seguiría de acuerdo con la emergencia de las necesidades presentadas, de manera que las respuestas alcanzadas darían origen a nuevas preguntas, en una suerte de bucle recurrente de acuerdo con las interacciones que se presenten en los ambientes físicos, culturales y sociales considerados.

Por otra parte, el conocimiento que se genera del territorio, desde nuestro ámbito y en esta nueva perspectiva, conlleva la resignificación del lenguaje, construido sobre las bases de la lógica por interacciones, mirada que implica interpolar e interpretar los diferentes niveles de realidad, ya que nada sucede fuera del territorio.

Resignificar y aprender desde el territorio, trasciende los programas de enseñanza y rompe las fronteras de las disciplinas que “se dictan” como una lista de temas fragmentados que el estudiante debe seguir uno por uno como condición para permanecer en la institución escolar. Por ello, esta nueva visión apunta a un cambio radical de los enfoques que se tienen sobre el saber y el aprendizaje que lleva a mirar con reserva el conocimiento usual y su pretensión de verdad y universalidad lo que nos llevaría a ubicar de nuevo las condiciones que hacen posible su emergencia y sus características de regulación.

125

Sin poder cruzar la calle

Un viaje, una ruta, un mapa es una propuesta de aula, en donde se observan aspectos de la vida cotidiana pretendiendo superar con ello el tradicional modelo didáctico basado en la relación triangular, maestro-estudiante -contenido, por la analogía con el fractal y sus relaciones de interdependencia con su entorno (*como el tronco y las ramas de un árbol*) a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural teniendo en cuenta el territorio, la cultura, y su memoria histórica.

Al plantear el estudio de los fenómenos relativos a las múltiples afectaciones del río Fucha con la comunidad, no se expone un tópico propio de la ecología, o un tema del área de biología sino una problemática social, que pone de presente la desigualdad de oportunidades con implicaciones en la convivencia, en lo técnico y lo ambiental. Este problema exige asumir la responsabilidad social con el territorio, en contraposición a la indiferencia ciudadana frente a los fenómenos que traspasan las fronteras de la escuela, evento que es posible si desde el aula se asumen estas formas de trabajo que conllevan la construcción de actitudes y valores de responsabilidad y respeto hacia todas las formas

de vida aspirando con ello traspasar el escenario escolar al convertir estas disposiciones en criterios de acción para los participantes.

Agua, agua y más agua: del desbordamiento del río Fucha

Caminar la geografía de la localidad cuarta de San Cristóbal es un verdadero laberinto de calles que suben y bajan al suroriente de Bogotá, y que se precipitan desde los 3.150 m.s.n.m y caen en el plan del 20 de Julio a 2.600 metros. A diario, se hace el mismo recorrido del río Fucha y de las quebradas Morales, La Chirosa y El chorro de Silvino, que atraviesan esa zona de oriente a occidente, entre barrios populosos y empinados, buscando desembocar en el Tunjuelo.

El río Fucha nace en el páramo de Cruz Verde, a pocos minutos de Bogotá, sus aguas cristalinas descienden alegremente dando tumbos entre las piedras hasta alcanzar el primer asentamiento humano, a partir de allí el río se convierte tristemente en botadero de toda clase desechos.

126 Uno de los problemas del río son las constantes inundaciones, prueba de ello es la muestra de informes de corte ambiental (como aforos pluviométricos y niveles de volumen de agua), o el efecto del proceso de desarrollo de la ciudad. En el 2007, tanto el diario *El Tiempo* como otros medios de comunicación publicaron la noticia del desbordamiento del río Fucha, informando acerca del daño de viviendas y perjuicio para sus habitantes. “*Escapando de la inundación*”, “*Organismos de control atienden la emergencia*”, “*Caos en la Capital*”, “*Tratando de salvar sus pertenencias*” (El Tiempo 2 abril 2007), fueron algunos de los titulares que se pudieron leer en ese momento.

Si bien es cierto, que las lluvias son la causa principal de inundaciones, hay otros factores igual de importantes como los que a continuación se presentan:

Exceso de precipitación.- Los temporales de lluvias son el origen principal de las avenidas. Cuando el terreno no puede absorber o almacenar el agua que cae, ésta resbala por la superficie (escorrentía) y sube el nivel de los ríos.

Rotura de presas.- Cuando se rompe una presa toda el agua almacenada en el embalse es liberada bruscamente y se forman grandes inundaciones muy peligrosas.

Actividades humanas.- Los efectos de las inundaciones se ven agravados por algunas actividades humanas. Así sucede:

- Al asfaltar cada vez mayores superficies se impermeabiliza el suelo, lo que impide que el agua se absorba por la tierra y

facilita el que con gran rapidez las aguas lleguen a los cauces de los ríos a través de desagües y cunetas.

- La tala de bosques y los cultivos que desnudan al suelo de su cobertura vegetal facilitan la erosión, con lo que llegan a los ríos grandes cantidades de materiales en suspensión que agravan los efectos de la inundación.
- Las canalizaciones solucionan los problemas de inundación en algunos tramos del río pero los agravan en otros a los que el agua llega mucho más rápidamente.
- La ocupación de los cauces por construcciones reduce la sección útil para evacuar el agua y reduce la capacidad de la llanura de inundación del río. La consecuencia es que las aguas suben a un nivel más alto y llega mayor cantidad de agua a los siguientes tramos del río porque no ha podido ser embalsada por la llanura de inundación, provocando mayores desbordamientos. Por otra parte, el riesgo de pérdidas humanas y de daños personales es muy alto en las personas que viven en esos lugares. Como siempre la fuerza de la naturaleza se impone sobre el hombre y la ingeniería.

En conjunto, se puede reflexionar no solamente sobre el porqué de las inundaciones, sino también sobre el conocimiento del río y las características medioambientales que lo rodean ¿Se conocen las plantas nativas del río Fucha?, ¿Quién decide y a favor de quién?, ¿Se conoce la dinámica de la red hídrica de Bogotá o se apunta a solucionar un nodo dentro del sistema?

127

Según la empresa de acueducto y alcantarillado cuando llueve de manera muy fuerte el río Bogotá se sube, *el río Fucha (el volumen de agua del río Fucha comúnmente se maneja 42 m³ / seg y en la creciente pasó a 52 m³ / seg)*. Entonces el alcantarillado no alcanza a descargar al río Bogotá y eso hace que se remanse y se presente el encharcamiento de las calles, de un lado, y por otro el nivel alto del río Bogotá no deja que el río Fucha se descargue y hace que el sistema se detenga y el nivel del agua suba inundando las partes bajas de Fontibón.

Ante esta problemática surgen diversas explicaciones: Mágicas, “el río tiene memoria y recobra su trayectoria”; tecnócrata, los modelos desarrollados fallan en los diseños. Explicaciones que de alguna manera no alcanzan a dar solución al problema pues este sugiere varios niveles de análisis: el ambiental (efecto del río sobre la ciudad, eventos atmosféricos); el social (los habitantes de la cuenca), y el urbano (el crecimiento de la ciudad sobre el río). Existen por supuesto otras aproximaciones posibles. Un estudio completo implicaría evaluar

los conflictos sociales relacionados con la explotación del recurso, la tenencia de tierra, los intereses políticos y los procesos de poblamiento. La complejidad y vastedad del tema no se abarca en este escrito.

Desde la comprensión (Segura, 2002), el problema es de todos, tiene que ver con la forma como nos relacionamos, las conexiones con nuestra vida misma y la forma de vivir en sociedad. Este es un problema no de la Biología ni del ciclo de agua, es un problema que trae de la mano diversas disciplinas que pueden contribuir a su comprensión.

En este sentido, cobran fuerza planteamientos holísticos que conciben la realidad desde una visión compleja dado que considera múltiples variables como el entorno, la cultura y el contexto del estudiante, lo que conduce a reconocer cómo nuestra manera de vivir es consecuencia de nuestros actos al pensarnos de manera individual.

De este modo, la presente experiencia pretende pasar de las calles, no lugares que no se afectan ni se dejan afectar, donde los cuerpos escriben un cuerpo que nadie puede leer, en tanto se escapa de toda legibilidad, para pasar a un territorio donde los trazos de esas escrituras, infinitamente entrecruzadas, componen una historia múltiple de autores, espectadores, de tiempo, de trayectorias y de alteraciones que escapan de toda disciplina, de toda clasificación, de toda jerarquización. Donde la calle no se dobla por la esquina sino por el centro.

Escapando de la inundación

A la luz de los ejemplos señalados, ésta es una aproximación de cómo crear un contexto que conduzca a que la acción educativa salga del marco escolar. Esta acción hace que los estudiantes se interesen por la colectividad y los convierte en partícipes de las actividades de la comunidad. Tomar parte de las actuaciones locales, resulta un elemento formador por excelencia (realización de contraproyectos urbanos, acciones defensa de lugares naturales o urbanos). A condición de que los términos del debate sean propuestas de actuación se fundamenten en una reflexión calmada y profunda de competencias reales. Una vez situados los estudiantes en la vida cotidiana y, enfrentados con los problemas de su localidad, es cuando se sienten preocupados por la calidad del medio y cuando actúan para preservarlo y mejorarlo.

¿Afuera, adentro?: construyendo la herramienta

En el espacio del proyecto *Un viaje, una ruta. . . un mapa*, se generó un ambiente dentro y fuera del aula, libre y espontáneo, en donde los niños se movían, manipulaban, gritaban, y comentaban con los compañeros

de otras mesas de trabajo, comprobando que existen otras maneras de mirar las mismas cosas, dándose cuenta que no todos comparten las mismas opiniones y que el trabajo en grupo relega la actividad individual y hace que se origine la necesidad de crear y argumentar, defender ideas, justificar las opiniones, y al hacerlo, se ven retados a aclarar sus pensamientos.

¿En dónde comienza el tejido?

En la idea de construir un ambiente de aprendizaje, curiosidad, y creación, donde se dieran cita cada día para conocer el lugar donde viven y sus problemáticas. Un día les comenté a los estudiantes y compañeros de trabajo la idea de salir con 80 estudiantes para emprender dicha búsqueda, ante la acogida de la propuesta se comienzan a gestionar espacios, a reconocer con anterioridad el sitio a visitar y a abrir la escuela para que fuese afectada por integrantes de la comunidad.

Líneas de tiempo: Lo percibido

Inicialmente, se les propone a los chicos que elaboren imágenes o representaciones del campo relacional en que transcurre su vida cotidiana. Los chicos comienzan por identificar y representar los elementos, las relaciones, las dimensiones y las tendencias que caracterizan su territorio vivido y percibido.

En esta parte del proyecto los chicos visualizan algunos problemas que tienen que ver con la territorialización del espacio escolar, se avanza en el reconocimiento de los conflictos que dinamizan la localidad y los riesgos y amenazas que se derivan de relacionarse con el espacio extraescolar, en este caso, su barrio. Los chicos hacen representaciones gráficas de sus vivencias y sus imaginarios e identifican los problemas, estos son plasmados en dibujos y mapas que junto con relatos creados durante el proceso de construcción, dan cuenta de diferentes visiones sobre el territorio y la forma como ellos lo asumen y su relación con los otros interactuantes. Al respecto del agua manifiestan:

"El agua es una fuente hídrica que nos sirve para muchas cosas, el agua es vital para el ser humano ya que sin esa moriríamos", algunas fuentes hídricas son alcantarillado, quebradas el río."

"El agua es indispensable para vivir y nos ayuda. La laguna de



aguas clara, la reserva de la Cecilia y el río agua claras."

"Sustancia cuyas moléculas están formas por la combinación es un átomo de oxígeno y de hidrógeno e inodora"

"Tego seca de mi casa un rio y el plogema es que le arojan basura".

Más adelante se invita a un líder de una organización social de la localidad cuarta de San Cristóbal para conversar y socializar con los estudiantes, las dinámicas de barrio de los escenarios, de los tiempos, el significado y movilidad del territorio. La salida comienza con estudiantes entre los 10 a 15 años de edad, aunque en las reflexiones desarrolladas en el aula se incluyó una población de estudiantes entre 10 y 12 años de edad. En el aula



Este barrio fue bautizado con el nombre de Montecarlo, porque un señor llamado Pedro Díaz y la señora María Rodríguez de Díaz compraron una finca llamada Montecarlo y dichos señores lotearon y urbanizaron esta finca hace aproximadamente cincuenta años, a través del tiempo se fundó la primera junta de acción comunal, la cual se encargó de ayudar a instalar pilas para recoger el agua. Posteriormente se fue instalando en las casas.

130

El progreso real del barrio se empezó a ver en los años 70 cuando se le instalaron los servicios públicos (el gas es nuevo en nuestro barrio).

La junta del barrio está conformada por:

Camilo Garay : presidente.

Nohora Gavilán Secretaria

Contamos con un salón cultural y un salón comunal, el cual se utiliza para muchos eventos sociales.

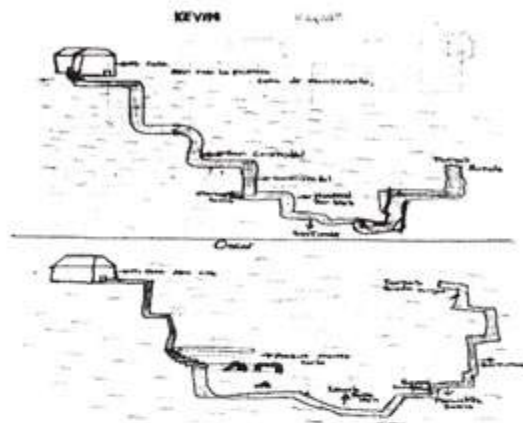
Frente al barrio queda la escuela logística del ejército, el centro educativo más cercano al barrio es Ced Pantaleón Gaitán Pérez, que está ubicada en San Cristóbal, la iglesia San Cristóbal, el hospital San Blas y el parque Gaitán Cortés quedan aproximadamente a diez cuadras. De la casa donde vivo al colegio son aproximadamente veinte cuadras."

de clase se procede nuevamente a leer el espacio recorrido.

Cada uno de los estudiantes evoca como se vive el espacio, para esto se les solicita que elaboren una historia y describan como viven su espacio:

Después de evocar lo visto en su barrio, calles y avenidas, se pasó al examen de la imagen, esta lectura se orientó categorizando en tres

puntos de vista: Vista aérea (maqueta), vista aérea vertical (mapa) y vista frontal (corte o transecto). Con estas actividades se quería cubrir todas las relaciones posibles entre un punto de vista y un modo de representación, ejercicio que a su vez resultó no tan complejo por haber visto trabajos sobre espacios que eran familiares a los estudiantes.



Los mapas ahora los vivimos: yo afecto tu me afectas

Se propuso trabajar como mínimo cuatro mapas, dada la imposibilidad de consolidar la información en uno solo. El primero se orientó al reconocimiento del territorio físico y económico, la relación población naturaleza y las actividades de población- producción. El segundo identificaba la infraestructura: servicios, vías, caminos, iglesias, redes, espacios de encuentro; el tercero plasmaba las relaciones establecidas entre los sujetos y los escenarios; y en el cuarto mapa se identificaron los conflictos, riesgos y potencialidades.

131

En este momento se realizó una plenaria en la que cada grupo de estudiantes mostró los resultados, realizaron cruce de mapas, consolidando la información por aspecto planteado. Esto se completó con relatos y así se caracterizó el territorio en colectivo.

Trabajo de campo

En este espacio se recopila la información de forma directa en el escenario natural de los estudiantes, donde se observa de forma detallada e intencionada, focalizándose la atención en aspectos que tienen que ver con el desequilibrio del río Fucha, se precisan sus interrelaciones, se mira con atención seleccionando sensaciones, degustando, catando el espacio, se procede a tomar notas de campo que luego serán organizadas en un diario de campo. El recorrido se realiza para contribuir al reconocimiento del territorio, evocar su memoria y

confrontar la información con los mapas realizados en clase.

Recorrer el territorio permitió también reconocerlo, confrontar lo planteado en las sesiones de aula y a quienes tenían un conocimiento fragmentado, verlo, sentirlo y apropiarse de forma integral, así se fueron construyendo los aportes. Respecto a los imaginarios de los estudiantes sobre el río Fucha, estos señalan la profunda problemática sobre las inundaciones y su contaminación, como consecuencia de un mal ordenamiento y la estigmatización que sufre el sur de la ciudad y el tratamiento que le dan los pobladores a sus recursos hídricos.

Vías de pensamiento

Este aparte describe un momento en el cual se pasa de un análisis teórico a actuaciones concretas para dar solución a una problemática que se resume de la siguiente forma:

1. Reconocer que existe un problema: desbordamiento del río Fucha.
2. Reunir documentación sobre el problema y dominarlo.
3. Construir un inventario claro de argumentos en pro y en contra, establecer el papel de los diferentes grupos: responsables políticos y asociaciones de defensa de la localidad.
4. Concebir un plan de resolución del problema que desemboque en soluciones alternativas.
5. Establecer una planificación realista para emprender la actuación y concretar hechos.

132

Esta etapa esbozó un cuadro de las actividades humanas perceptibles por medio de indicadores vistos en el terreno y permitió señalar una serie de hipótesis sobre los posibles problemas presentes en el territorio.

Tratando de salvar las pertenencias. De la ruta al aula

El ambiente que se construya en el aula es determinante para construir otra mirada de mundo, siguiendo los planteamientos de Landinez Fanny y otras:

El Ambiente Educativo, entendido como el resultado del entramado de interacciones, entre los actores escolares con el currículo, el conocimiento, el espacio físico, entre otros, puede constituirse o bien en un camino con múltiples posibilidades de

transformación escolar en la convivencia generando ambientes de confianza o en un camino único con mínimas posibilidades de transformación produciendo medidas de control permanentes

Acerca de los grupos y la construcción de un ambiente por interacciones en el aula de clase:

Para la conformación del grupo no es suficiente unir pupitres, sino propiciar un ambiente en el que las actividades propuestas convoquen a los niños a hablar, a discutir, a hacer preguntas entre sí y a trazar metas comunes, donde el conocimiento no es una actividad individual, sino una búsqueda compartida, esto no implica la desaparición de la individualidad sino que por el contrario se reconoce en la individualidad y posibilidad de cada sujeto. La conversación que allí emerge con otros permite apropiarse de formas distintas de interpretar los fenómenos o los eventos de lo cotidiano y es en el grupo que se consolida la posibilidad de articular estas vivencias y replantear nuevas formas de leer el mundo, bajo la perspectiva de acciones pactadas, de ayuda y reconocimiento mutuo

Las siguientes preguntas de los estudiantes se generaron en el aula de clase luego de hacer el recorrido por la ronda del río Fucha y se tuvieron en cuenta para el diseño de la ruta de aprendizaje. ¿Cómo era este territorio? , ¿Quiénes lo habitaban?, ¿Cómo dejamos huella?, ¿Quiénes viven ahora?, ¿Por qué el río tiene espuma?, ¿Los detergentes cambian el río?, ¿Por qué no se ven peces?

133

En la clase posterior, la maestra llevó una plancha del Instituto Agustín Codazzi en donde se mostraba la trayectoria del río Fucha y las localidades por donde pasa. Acto seguido, se invitó a los chicos, por un lado, a reconocer su territorio y de otro lado, a realizar cuatro tipos diferentes de mapas y a escribir sus imaginarios de espacios, donde se posiciona la escuela, los sujetos y acciones, en una doble dimensión: localización y actitud de sus habitantes frente al entorno, sus usos y relaciones.

A medida que el río viaja, su vida se transforma, surge la preocupación ¿Qué hacemos entorno a la vida del río Fucha? Los estudiantes proponen penalizar a quienes boten basura al río o hacer desde sus casas acciones que conlleven a la limpieza de este cuerpo de agua, de ahí surge la elaboración de jabón ecológico. La maestra lleva diferentes tipos de jabón, entre ellos, un jabón de tierra y les comenta que es elaborado por nuestros campesinos, pregunta a los chicos que si saben para qué se utiliza y ellos dicen que para dar brillo al cabello y para quitar la caspa; los chicos lo huelen y no les gusta, pero les llama la atención su envoltura con cáscaras de plátano, preguntan por los materiales utilizados para elaborarlo y la maestra les cuenta que en la plaza le dijeron que estaba hecho con sebo, tierra y ceniza.

En medio de la discusión se pensó en elaborar un jabón artesanal aromatizado que contribuyera a no dañar el río. Se preguntó entonces por el procedimiento para la elaboración del jabón y se propuso adelantar una consulta bibliográfica sobre el método para elaborarlo. En esta búsqueda se abarcaron aspectos como la historia, su clasificación, la diferencia entre jabones y detergentes, el impacto en la eutrofización de los cuerpos de agua, etc.

Es entonces cuando los chicos emocionados llegan a la siguiente clase con bata de laboratorio y gafas protectoras porque consultaron que la lejía era altamente cáustica, de igual manera sus mamás envasaron aceite ya utilizado, sal y esencia, motivados se pasaban entre ellos los aromas que habían escogido para la elaboración de su jabón.

Un grupo de estudiantes sigue paso a paso las indicaciones y termina primero, lo muestran a sus demás compañeros quienes les piden que demuestren que saca espuma. Es allí donde surgen las preguntas: ¿Es posible utilizarlo para bañarnos?, ¿Cómo se sabe si el jabón está bueno?, ¿Qué nombre le colocamos a nuestro jabón?, ¿Cómo lo empacamos? ¿Qué es PH?, ¿Por qué la cinta medidora de PH cambió de color?, ¿Por qué el jabón limpia? , ¿Cómo el jabón puede matar los peces en el río? Múltiples cuestionamientos que se retomaron en las siguientes clases y que generaron discusiones, lo cual hizo evidente el interés por el problema y la búsqueda de soluciones. En esta línea de tiempo, se presentó la posibilidad de socializar la experiencia de realización de jabón con aceite usado de cocina en Expo-ciencia Juvenil.

134

A esta altura del proceso, las directivas del colegio técnico Tomas Rueda Vargas asignaron rubros para la realización de jabones y se organizaron profesores de las áreas de ciencias Naturales, Matemáticas y estudiantes para la socialización de la experiencia. Luego se propuso a los chicos cómo disminuir la afectación del desbordamiento del río Fucha a las personas que viven cerca de la ronda y es cuando se sugiere la realización de una opción de diseño de un circuito, un modelo en pequeña escala que en caso de inundación indicaría a los habitantes de la localidad cómo poder prevenir el daño a sus enseres. En este panorama surge el cuestionamiento para realizar una alarma, un detector de inundación, comienzan las búsquedas de cómo accionar un circuito que se active cuando el nivel de agua ascienda, y surgen nuevos interrogantes: ¿En qué lugar de Bogotá se consiguen los materiales? ¿Qué es un circuito? ¿Cómo funcionaría? Lo que presupone que los finales son el comienzo.

La partida, el retorno: rupturas y tensiones

La intencionalidad del proyecto fue la de promover un abordaje alternativo al estudio del territorio que le permitiera a los

docentes, estudiantes y miembros de la comunidad aproximarse al conocimiento de su entorno mediante un proceso de interacción social sin caer en reduccionismos, con el propósito de transformar las condiciones problemáticas. En efecto, la experiencia vivida nos permitió evidenciar cómo el concepto de territorio se construye y se vivencia desde la cotidianidad de los niños y niñas lo que permitió a los estudiantes participar en la elaboración de su propio conocimiento a partir de sus intereses particulares.

No obstante, es necesario reconocer que esta forma de trabajo todavía genera dificultades y tensiones en la convivencia escolar, dado que exige aprender a trabajar en equipo y a tramitar de forma fraternal y razonada las diferencias a fin de que estas no se conviertan en conflictos personales, situación que con frecuencia suele presentarse en los trabajos de carácter innovativo, como el que se llevó a cabo. Por consiguiente, hay necesidad de fortalecer el trabajo en colectivo superando la noción *evolucionista del más apto* o las patriarcales donde unos buscan imponerse sobre los otros al descalificar su saber por su condición de género.

En este marco, y a partir de la experiencia desarrollada, quedó demostrado que es posible construir otros modos de abordar la realidad escolar, a partir de las indagaciones que el docente realiza sobre su contexto, lo que conduce a plantear nuevas metodologías y estrategias de acuerdo con las búsquedas consideradas dinámicas que son posible si la basamos en el "*trabajo cooperativo, solidario y respetuoso de la diferencia*".

135

BIBLIOGRAFÍA

Boada Mercedes; Quijano Luis. "Ciudad, Escuela, Localidad" Bogotá. 2006.

Chopra D. *Viaje hacia el bienestar: Descubre tu propia sabiduría interior*. Buenos Aires: Vergara, 1995

Correia de Andrade, Manuel. 1996. *Territorialidades, desterritorialidad, nora territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local*", en Santos, Milton et.al. *territorio, globalização e fragmentação*, hucitee, San Pablo.

Hanson, Susan. *Ten Geography Ideas that changed the world*. Ed. Rutgers University Press 1997

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. *Un Viaje, una ruta... un mapa: didácticas del territorio. Elaborado en el marco del proyecto "Sistematización de Experiencias Pedagógicas"*. Bogotá, 2009

Landínez Fanny y otros. *Ponencia: El Ambiente Educativo: Un espacio a transformar*. Bogotá: Escuela pedagógica Experimental. 2005.

Moreno Gildardo y otros. *La construcción de la confianza*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental- IDEP. 1.998: 130 - 150.

Segura, Dino. *Del aula para el aula*. Alcaldía Mayor de Bogotá-CEPE. Cuaderno 1. 2002.

PEQUEÑOS CIENTÍFICOS LEYENDO LA CIUDAD

Jorge Arturo Herrera Zambrano
Fady Helena Sánchez Monroy

Resumen

El proyecto de Aula "Pequeños científicos leyendo la ciudad" es una experiencia que consiste en involucrar todas las dimensiones del desarrollo del niño(a) de grado transición de preescolar en torno a las habilidades cognitivas en el campo del pensamiento de ciencia y tecnología, a través de la siembra, cultivo y transformación de la caléndula donde vivencian y construyen su conocimiento haciendo diferentes productos como aromáticas, pomadas y jabones de una manera artesanal. El estudiante tiene la oportunidad de enfrentarse a problemas cotidianos de su entorno haciendo prácticas de laboratorio elemental, pues realizan transformaciones de una materia prima a un producto completamente diferente al inicial utilizando su creatividad y su observación. El proyecto requiere que el niño(a) observe los procesos tecnológicos de transformación de productos en otros lugares como fábricas de alimentos, gaseosas, huertas o granjas de la ciudad; finalmente, los productos elaborados por los niños y niñas de preescolar pasan por un diseño de empaques y logotipos para su distribución y venta dentro de la comunidad educativa. Todo lo anterior para evidenciar que la curiosidad y la actitud científica surge de enfrentarse al pequeño a experiencias y prácticas nuevas que les despierte el interés por su entorno y por el desarrollo tecnológico.

El presente relato cuenta de manera muy breve, la forma como dos docentes entendieron que la ciencia es para los niños la oportunidad de desarrollar actitud científica y crítica con sentido.¹

Tenemos por objetivo en nuestro proyecto de aula, la siembra, cultivo y transformación de las plantas medicinales para beneficio de la comunidad estudiantil, pues con ellas los niños(as) elaboran pomadas, jabones y aromáticas. Todo ello apunta a acercarlos más desde el preescolar a la ciencia entendida como un área de experimentación y contacto directo con el aprendizaje, creación de conocimiento y de actitud científica. Es oportuno recordar que la ciencia no corresponde únicamente a los científicos de bata blanca y microscopio, es para todos y está a nuestro alcance.

Antecedentes

140

Este proyecto tiene su origen en un proyecto de aula extractado de una vivencia llevada a cabo en otra localidad donde se comenzó a experimentar con plantas medicinales, especialmente la caléndula, ya que es una planta con grandes propiedades de tipo medicinal y cosmético; siendo antibacterial, cicatrizante y antiinflamatoria, reconocida a nivel cultural. Ha sido utilizada desde tiempos atrás por nuestros antepasados. Su cultivo es de fácil siembra y cuidados, ya que no requiere de suelos altamente tecnificados. Esta estrategia de enseñanza se inició con otro grupo de estudiantes de preescolar, con edades que oscilaban entre los 5 y 6 años, en el año 1995 en el Colegio Juan de la Cruz Varela de la localidad de Sumapaz. Luego se retomó el proyecto a nivel urbano, aplicando todos los conocimientos que dejaron los siete años de trabajo en una zona rural donde los colegios son grandes fincas de experimentación. La idea de trabajar una huerta en un colegio rural es lo más común y de fácil implementación, ya que se cuenta con los conocimientos previos de los estudiantes, pues en su diario vivir están en contacto directo con las plantas y los animales. En Sumapaz se llevaron a cabo diferentes prácticas con plantas medicinales, los terrenos de siembra eran muy amplios, pertenecían a la institución y muchos de los niños y niñas vivían en el caserío lo cual permitía que ellos estuvieran pendientes de las plantas, incluso en época de vacaciones. El colegio no contaba con encerramiento como sucede aquí en Bogotá y los niños podían entrar a la huerta, en cualquier momento, aún los fines de semana.

Etapas que marcaron la experiencia

Llevar esta experiencia exitosa a la ciudad fue una tarea árdua puesto que el colegio no contaba ni con la huerta, ni con el espacio para

¹ *Los Docentes: Licenciada en Educación Preescolar Fady Sánchez M., y Jorge Arturo Herrera Z. docente y diseñador industrial a cargo del área de tecnología e informática.*

desarrollar la práctica; es de aquellos donde predomina el cemento y no hay espacios verdes. Nos pareció muy interesante indagar en los niños y niñas cuáles eran sus preferencias y su interés, un poco para ubicar por dónde comenzar, pues los pequeños de la ciudad pueden llegar a tener otras expectativas y curiosidades muy diferentes a las de un menor campesino.

Para darles a conocer la propuesta se les hizo un sondeo en forma verbal donde se indagaba acerca de lo que más les gustaba. Después de las respuestas típicas que se encontraron como: “*ver Dragón Ball Z, jugar fútbol, bailar, jugar con Barbies*”, entre otras, y de preguntarles por sus gustos y lo que les interesaría aprender llegamos a la conclusión, gracias a su edad y por los comentarios que hacían, que uno de sus centros de interés son las plantas y los animales. Las palabras de Juliana Vergara estudiante de transición así lo corroboran: “*Es bonito ir al campo y mirar las flores y los animales, a mí me gusta ir a los zoológicos y ver todos esos animales que hay, me dan miedo los leones porque deben morder muy duro*”.

La naturaleza es uno de los temas con los cuales sienten mayor curiosidad pues es el mundo que desean explorar. Además, encontramos que la mayoría de los estudiantes del Colegio Nueva Constitución, epicentro de la investigación, tienen su origen en familias campesinas que llegaron a la ciudad por circunstancias como el desplazamiento, el trabajo, la falta de oportunidades, en consecuencia, muchos de ellos se interesaron en el tema de las plantas. El éxito de un proyecto de aula radica en la elección del tema, según Fandiño profesora de la universidad Pedagógica Nacional, los temas de los proyectos de aula pueden surgir de muchas maneras:

los juegos infantiles, una salida pedagógica, un cuento que entusiasmó a los niños, una pregunta explícita o incluso propuesta de la misma maestra basada en el conocimiento que tiene de sus estudiantes. Esto desde luego requiere de un ambiente de comunicación en el cual los niños puedan expresar ideas, sentimientos, intuiciones, experiencias. Así mismo, el docente debe interesarse en el tema del proyecto de manera que los pequeños perciban su compromiso y entusiasmo y se impregnen de ellos. Algunos ejemplos de temas que se pueden plantear en un proyecto de aula son indagar sobre los animales (sus características, costumbres, alimentación, hábitat) o conocer acerca de los planetas (el sistema solar, la luna, las estrellas)²

Después de informarles que el proyecto se inclinaria hacia la experimentación y a la vez serian participes de muchas actividades y expediciones, ya que no era sólo sembrar matitas sino hacer magia

con ellas pues las transformarían en otras cosas, tanto las niñas como

² Fandiño, Graciela. Niños y niñas que construyen conocimiento. Periódico Palabra Maestra. Fundación Compartir, Bogotá, abril 2009: 6-7.

los niños reaccionaron positivamente ante esta propuesta. El trabajo entonces no se limitó solamente a sembrar y recoger la planta cuando está florecida y transformarla en pomada y jabón, se realizaron un sinnúmero de actividades pedagógicas planeadas y organizadas para que el estudiante plasmara todo lo que observaba e infiriera procesos tecnológicos y cambios en su entorno; como por ejemplo, escribieron en torno a la planta y elaboraron un libro artesanal, se hicieron cuentos con ayuda de los padres donde la caléndula fue la protagonista, pintaron, colorearon, moldearon, recortaron, hicieron descripciones verbales y escritas acerca del desarrollo de una planta desde la semilla hasta su cosecha.

Con esta información se hace el seguimiento y el niño(a) cuenta y calcula, al observar los botones de la flor, predice la cantidad de flores que pueden obtenerse, mide la planta periódicamente con el propósito de confirmar la escala de crecimiento de la misma. En fin, son muchas las acciones pedagógicas que son testimonio fiel de lo que ha sido este proyecto. A continuación recordamos algunas de las prácticas pedagógicas realizadas en torno al cultivo de la caléndula.

Prácticas pedagógicas

142

La huerta es un terreno o espacio que se dedica especialmente al cultivo de alguna especie de planta. La agricultura urbana brinda un marco en el cual la familia, vecinos o grupos afines pueden aprender a observar y facilitar los procesos naturales (siembra, crecimiento, cuidados, floración, reproducción, cosecha, conservación, elaboración de productos, resiembra, entre otros), además de tener propósitos productivos, tiene un contenido educativo, ayuda a fortalecer la integración y el trabajo en equipo y recuperar la autoestima, así como también promover hábitos nutricionales, cuando se siembran verduras u hortalizas, y hábitos saludables, cuando se trata de siembra de plantas aromáticas. El colegio no contaba con espacios verdes para sembrar, teniendo en cuenta que el terreno de la institución es pequeño, se solicitó autorización a la rectoría para utilizar un área pequeña a un costado de las aulas, que no tenía uso y por el contrario estaba abandonada.

Luego de la autorización por parte de rectoría, aunque con desconfianzas y falta de credibilidad en el proyecto, se realizó una jornada de limpieza y adecuación del terreno con un grupo de padres de familia que colaboraron llevando implementos de trabajo, como machetes, picas, palas y azadones, utilizados para las labores agrícolas. Después de terminar la fase de limpieza y organización del terreno, los niños retomaron el trabajo y ayudados con estacas de madera y pita, delimitaron el área y formaron los surcos para la siembra de la semilla, cada niño tenía un espacio de 50 cms x 50 cms donde con ayuda del dedo índice, hacía un orificio en la tierra suelta para poder vaciar la semilla, y con sus dos manos cubrirla con tierra. Acto seguido, y gracias

a una manguera, regaron los surcos para comenzar a observar a partir de las siguientes semanas el proceso de crecimiento de la planta. Luego cada semana, de ahí en adelante, se dirigían los niños(as) al lugar que denominaron “huerta” para hacer las observaciones y llevar luego en el aula los registros a través de dibujos.

Producción de aromáticas, jabón y pomadas: Los estudiantes continuaron con las actividades relacionadas con el proyecto, se les permitió tener acceso al laboratorio de la institución y realizar sus prácticas allí. Finalmente, hicieron su informe de laboratorio con dibujos donde mostraban sus pasos a seguir para la elaboración de algún producto como jabón, pomada o aromática.

¿Cómo elaboramos la aromática?

La primera fase de la elaboración de cualquier producto de caléndula es la recolección de los pétalos ya que ellos son los que mayor concentración de las propiedades de la planta contienen, para la aromática es importante someterla a un proceso de deshidratación en bandejas y al sol. Diariamente los niños(as) observaban cómo la planta iba perdiendo humedad al percibir el cambio de color y textura al tocar los pétalos. Cabe anotar que los estudiantes realizaron descripciones verbales de lo que observaron, con lo cual desarrollamos su expresión verbal y sus habilidades cognitivas en el campo del pensamiento científico. La descripción, que consiste en enumerar las características de un objeto, hecho o persona, es uno de los elementos que se requiere ampliar en la educación inicial de un infante, es la habilidad de comunicar cómo es o cómo funciona algo. Ser capaz de describir algo en forma coherente, requiere de organización y planificación.³

143

Los niños dan cuenta de detalles minuciosos, observan insectos, gritan, se asustan, tienen diferentes reacciones ante muchos fenómenos que observan en la huerta, en alguna ocasión los niños levantaron una de las canastas donde se siembran las caléndulas, estas canastillas han estado durante algún tiempo en el mismo lugar, lo que genera oscuridad y humedad, un lugar propicio para que se desarrolle todo un ecosistema, allí se vieron muchas especies de animales muy raros para ellos, como la babosa, de gran tamaño y que los impactó a todos, ese día nos dirigíamos a la huerta a recolectar pétalos, pero terminamos dando una clase sobre los insectos y la forma como viven. La aromática está lista cuando los pétalos han llegado al punto máximo de secado y emite un sonido crujiente al tacto, al cabo de dos semanas aproximadamente.

¿Cómo elaboramos el Jabón?

Para la elaboración del jabón de caléndula se toma la pasta de

3 Secretaría de Educación Distrital. Orientaciones Curriculares para el campo de Ciencia y Tecnología Bogotá, D. C., 2007.

glicerina de 500 gms para un promedio de 12 jabones de 40 gms más o menos, se derrite a fuego bajo en un recipiente metálico resistente al calor, luego se mezcla con los pétalos de caléndula sin dejar hervir la mezcla ya que pueden perderse con la ebullición las propiedades de la planta. Inmediatamente se vierte en los moldes para jabón, ya que son de un material resistente a las altas temperaturas y al desmolde. La planta de la caléndula posee un colorante natural que hace que los jabones tomen un color amarillento.

¿Cómo elaboramos la Pomada?

Tomamos una libra de vaselina, la derretimos al baño de maría, luego de estar completamente líquida, mezclamos los pétalos de caléndula y adicionamos dos gotas de esencia ya que la planta no tiene un aroma muy agradable. Esta mezcla debe ser filtrada, porque no es usual encontrar residuos en la pomada; estos ingredientes se vierten en envases con su respectiva tapa. Luego de diez minutos aproximadamente, la mezcla toma un estado sólido y un color amarillento.

Prácticas en el área de ciencia, tecnología e informática

144

Nuestro proyecto tomó un rumbo diferente cuando el área de tecnología e informática, comenzó a apoyar el desarrollo de los procesos tecnológicos. Teniendo en cuenta que la experiencia requería de una organización y una asesoría en cuanto a la parte de la presentación del producto, comenzamos a trabajar con los niños de preescolar realizando actividades diversas donde se desarrollaron estrategias pedagógicas que estimularon el aprendizaje en los estudiantes.

Los niños a pesar de su corta edad siempre vienen desarrollando procesos tecnológicos desde su hogar, experimentan con objetos y materiales que encuentran en su entorno, como elaboración de barquitos de papel, jugar con plastilina, entre otras tantas experimentaciones que realizan antes de su etapa escolar. Entender la tecnología en nuestro proyecto es acercarse a los componentes de la tecnología en los primeros grados de educación básica: Las competencias para la educación en tecnología están organizadas según cuatro componentes básicos interconectados, de ahí que sea necesaria una lectura transversal para su posterior concreción en el plan de estudios. Esta forma de organización facilita una aproximación progresiva al conocimiento tecnológico por parte de los estudiantes y orienta el trabajo de los docentes en el aula. Nos basamos en algunos desempeños contenidos en los lineamientos en tecnología.

Con la estrategia del plegado se realizaron talleres donde los niños desarrollaron destrezas en el manejo del papel y habilidades motrices, además de conceptos importantes en geometría plana, para luego ser

utilizadas en la elaboración de los empaques que son realizados con base en plegado, puesto que las pomadas son empacadas en cajas de cartón, elaboradas por ellos mismos. Uno de los ejercicios que se realizaron en la sala de informática fue la sensibilización hacia el computador y sus diferentes programas, se buscó que los *software* que se utilizaran fueran sencillos y fáciles de usar para los estudiantes. Por otro lado, era importante que el estudiante se familiarizara con el manejo del *mouse*, ya que es una herramienta que requiere de manipulación específica y habilidades en motricidad fina. En un comienzo los niños tuvieron dificultad para manejarlo, y se requirió de mucho entrenamiento en varias sesiones para lograr el manejo adecuado. El internet, fue otra herramienta que facilitó el trabajo de ejercitación con el manejo del computador, algunas páginas de la red ofrecen motivos de dibujos llamativos con los que los niños(as) elaboraron combinaciones de colores y texturas. Se sintieron a gusto cuando trabajaron con este tipo de programas, la clase se convirtió en un intercambio de ideas y todos se levantaban del computador para ir a mirar y comparar sus trabajos con los demás compañeros de clase, se generaba un ambiente de trabajo en equipo, de esta manera cada vez se iba incrementando el grado de dificultad a medida que se planteaban las actividades, el niño requería de una mayor habilidad motriz para el dominio del *mouse*, pues en algunos ejercicios demandaba de la rotación de la mano y en otros de desplazar y arrastrarlo.

Simultáneamente, llegó la transformación de la planta donde el niño visualiza los estados de la materia, cuando derrite glicerina y la mezcla con la caléndula que luego se vierte a los moldes y nuevamente vuelve a un estado sólido, dando así paso a la elaboración artesanal de los productos como la aromática, el jabón y la pomada. De estos procesos tecnológicos, también se realizan registros a través de dibujos donde se describen las diferentes etapas de elaboración de los productos y los diseños realizados en el computador empleando el programa *paint brush*.

145

Después de la sensibilización hacia el computador, ejecutada con anterioridad, los pequeños estuvieron listos para realizar trabajos más complejos que requieren de su habilidad y creatividad, comenzaron a hacer dibujos de plantas observadas en la huerta, lo que permitió el manejo de la geometría básica, las formas, colores, tamaños, dimensiones largo, corto, trazos de líneas rectas y curvas para el esquema inicial del arte, que son plasmados en la pantalla del computador, algunos de estos son utilizados para realizar logotipos en la presentación de los productos.

Los empaques se elaboraron con materiales livianos, como la cartulina, que permitieron la manipulación adecuada, se les presentó el trazado de la caja y luego lo recortaron y plegaron de tal manera que se le dió forma a la caja haciendo uso de la habilidad para doblar y ensamblar empaques. El jabón por ejemplo, debe aislarse de la caja por medio de una bolsa plástica, para evitar su contaminación, para ello,

utilizamos las bolsas plásticas de las servilletas que se encuentran en el refrigerio proporcionado a todos los colegios oficiales de la Secretaría de Educación del Distrito. Esta estrategia cuenta también con una finalidad pedagógica, la reutilización de materiales para la conservación del medio ambiente, creando así en los niños una conciencia ecológica y de amor hacia el planeta, desde el colegio hasta el hogar. Los niños se motivan cuando se les presenta el conocimiento de una manera amena, divertida y diferente, al igual que la experimentación que los lleva a obtener un aprendizaje significativo. El proyecto ha permitido tener contacto con elementos químicos y naturales, que al mezclarlos cambian de forma, olor, consistencia, de esta manera el estudiante reconoce el entorno que le rodea y se cuestiona con preguntas como ¿de dónde viene?, ¿cómo se hace? ¿para qué?, ¿por qué?

Salidas pedagógicas

146

Todo el proceso llevado a cabo anteriormente no habría tenido sentido de no ser por las diferentes expediciones o salidas pedagógicas realizadas para complementar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. A medida que se van planteando en el aula los temas del proyecto se van relacionando con las salidas pedagógicas, la huerta se relaciona con las granjas que visitamos, donde encontramos otras plantaciones de caléndula, incluso, otras especies de caléndulas de otras formas y tamaños diferentes a las sembradas en el colegio, la producción por su parte, se relaciona en las fábricas que visitamos. Al inicio del año escolar se informa a los padres de familia en la primera reunión acerca del desarrollo del proyecto y del apoyo que se requeriría tanto presencial como económico por parte de ellos para costear algunas salidas pedagógicas. Al comienzo los padres dudaron de la efectividad del aprendizaje adquirido en las expediciones, no les agradaba que los niños(as) salieran y perdieran según ellos, el día de clase. Requeríamos que para un mejor aprovechamiento de las salidas, los padres de familia establecieran un compromiso de acompañamiento real con sus hijos(as), porque implicaba un cambio en el esquema mental que tienen sobre la forma como se debe aprender, pues para ellos salir era perder el tiempo:

"... Es que los niños cuando pierden el tiempo por fuera del colegio no aprenden y no se puede avanzar pues los niños tienen que aprender a leer y a escribir sin atrasarse, la primita del niño que está en el colegio de la vuelta, ya sabe leer y tiene cinco años.... "

Este es uno de los comentarios realizados por una madre de familia de la Institución inconforme con la cantidad de salidas que se hacen en los primeros grados de educación inicial, y son las reflexiones frecuentes con las que nos enfrentamos los maestros cuando no se ha entendido el verdadero sentido pedagógico del programa Escuela-ciudad-escuela. Para vencer este tipo de resistencias por parte de los padres de familia,

se hace mucho énfasis en que el proyecto de aula, se apoya en el Programa Escuela-Ciudad Escuela de la Secretaría de Educación, con las expediciones pedagógicas realizadas primordialmente a fábricas de producción de alimentos para demostrar a los niños como una serie de insumos se pueden transformar en un producto a través de los procesos tecnológicos. La selección de los lugares pertinentes para el proyecto y luego ser visitados por los niños y niñas, se realiza en compañía de las docentes de grado de la institución. Las empresas que seleccionamos tienen apertura a los estudiantes de los colegios de Bogotá y ofrecen visitas guiadas a cargo de algún empleado de las fábricas capacitado para atender a los estudiantes, con un lenguaje adecuado para que se logre entender los procesos llevados a cabo para la elaboración de sus productos. Algunas de ellas fueron: *Pan Bimbo, Coca cola, Comestibles Súper Ricas, Almacenes Éxito, Granja Limbalu, Panaca Sabana.*

Observar procesos tecnológicos en la elaboración de los alimentos en las visitas a las fábricas, responde a uno de los objetivos en la enseñanza de la ciencia y la tecnología, el cual es motivar a niños, niñas, jóvenes y maestros hacia la comprensión y la apropiación de la tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos para enfrentar sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular sus potencialidades creativas⁴. Queremos que la distancia entre el conocimiento tecnológico y la vida cotidiana sea menor y que la educación contribuya a promover la competitividad y la productividad. Entender la educación en tecnología como un campo de naturaleza interdisciplinaria implica considerar su condición transversal y su presencia en todas las áreas obligatorias y fundamentales de la educación Básica y Media.

147

Los niños y niñas aprenden a través de estas expediciones que existen infinitas formas de utilizar y transformar los objetos que les rodean, están en continuo contacto con objetos, observan, comparan, clasifican y llevan al aula todo lo que vieron de las fábricas, en especial la aplicación de la seguridad industrial en todos sus ámbitos, las indumentarias que utilizan los empleados, los procesos, los insumos para la transformación y después de ello surgen muchas preguntas que se responden en clase: ¿Cómo se hace el yogurt del refrigerio?, ¿Cómo se hace el pan? ¿De dónde sale la gelatina?

De manera clara se evidencia a través de sus dibujos el aprendizaje que adquieren con las salidas pedagógicas, pues se observa un cambio de actitud frente a las prácticas que se realizan en el proyecto; por ejemplo, los estudiantes comenzaron a utilizar delantal y cofia para la elaboración de los productos con caléndula, observaron que en las fábricas tienen precaución de utilizar estos elementos de protección y seguridad industrial, ya sea por higiene o por salud. Así mismo, se reconoce el valor de la expedición pedagógica al aprender más y en otros ambientes, visitar lugares que propician un aprendizaje significativo y desarrollar la capacidad de resolver o encontrar la respuesta a través de la observación y la vivencia de problemas científicos escolares.

⁴ Ministerio de Educación Nacional. *Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología, Bogotá, 2007.*

Desarrollo de habilidades comunicativas

La experiencia no ha dejado de lado el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas, la atención se ha concentrado en mejorar su interacción comunicativa, hecho que implica que el estudiante aprenda a escuchar al compañero(a), que se exprese en forma oral por sí mismo(a) y que tenga en cuenta su producción escrita de textos, como se evidencia a continuación.

Descripción del proceso oral y escrito: Una de las actividades fue la elaboración de un libro artesanal: en este el niño(a) plasmó todo el proyecto desde la siembra hasta la transformación de la planta en los productos. Los estudiantes decoraron el libro en forma creativa y libre, registraron situaciones particulares del proyecto, a saber, el día de la siembra, los riegos, los productos, entre otros. Todo el contenido del libro fue elaborado por ellos, utilizando material de desecho y pegando recortes de hojas que colorearon y utilizaron como láminas del libro. Las láminas se leyeron y se generaron narraciones en torno a lo que vivenciaron en su momento.

148 Por otra parte, con ayuda de los padres de familia se realizaron cuentos cortos en los cuales la protagonista es la caléndula. Algunos de los títulos fueron: La caléndula y el León, De paseo con la caléndula, Mi amiga la caléndula. Estas narraciones y el material en físico fueron elaboradas en casa, se buscaba que los padres se integraran en un ejercicio de creación y producción de textos, que se intercambiaran ideas y se desarrollara la creatividad. Cuando el pequeño participa activamente de esta actividad de producción puede luego en el aula de clase argumentar mejor, exponer o narrar su material visual. Se propicia en el estudiante de transición, la posibilidad de contar lo que trae en su cuento, algunos de ellos inventan una historia muy diferente a la que aparece en él pues olvidan la narración original, otros niños recuerdan perfectamente el texto, ayudados por las ilustraciones, los demás estudiantes observan con detenimiento lo que trae el compañero, lo escuchan y se genera en ese momento en el aula un espacio propicio para la participación. A través de este tipo de acciones se puede profundizar en la construcción de una voz autónoma que incursiona en la vida social, escolar y ciudadana.

Resultados

Un impacto generado por el proyecto es sin duda, haber logrado acercar más al padre de familia al aprendizaje y a la formación de sus hijos(as), pues es el mismo niño(a) quien llega a su casa motivado a contar sus experiencias de aula. Los padres de familia fueron el sostén, ya que sin su apoyo, no habría sido factible evidenciar cualquier proceso. Algunos de ellos cambiaron la concepción errada de enseñanza del preescolar que se enmarcaba tan sólo en el aprendizaje del código lingüístico (aprender a leer y escribir repetitivamente). Ahora reconocen que en el Preescolar existen habilidades cognitivas que hay que desarrollar en los

infantes antes de dar ese gran paso a la lectoescritura, las matemáticas, las ciencias sociales y ciencias naturales.

La ciencia ha sido tradicionalmente enseñada a través de la memorización y teorización sin mucha práctica, no para niños pequeños, sino para grados superiores de la básica y media. Con este proyecto de aula estamos demostrando que no se necesita de muchos conceptos científicos inicialmente para enfrentar al niño a esta área del conocimiento, por el contrario, el conocimiento se construye a medida que el niño experimenta con materiales cercanos a su entorno y familiares para él, verbigracia, la elaboración de la gelatina, hacer mezclas para helados caseros, seguir los pasos para una receta que hacen en casa con mamá, etc.

Es mucho lo que se ha dicho acerca de la enseñanza de la ciencia, en cuanto a los niños de preescolar se tienen muchas prevenciones a la hora de acercarlos al conocimiento científico y tecnológico. Tonucci (2008), reafirma lo anterior, proponiendo una clase de escuela diferente para los niños, los docentes estamos en la obligación de posibilitar la experimentación y la enseñanza de esta área utilizando las herramientas que la modernidad nos proporciona, las TICS⁵:

El entusiasmo que muestran los niños se percibe, cambia la rutina escolar y se da lugar a la creación de conceptos del área de la ciencia de manera significativa, con sentido para el niño ya que se posibilita la experimentación ligada a la argumentación y se exigen ciertos lenguajes un poco más avanzados involucrando nuevo vocabulario al que traía el niño de casa.

149

La ciencia y la tecnología entendidas desde el proceso que se llevó a cabo en este proyecto, permiten desarrollar habilidades cognitivas que enfrentan al niño a responder por sí mismo a cuestionamientos que surgen de su trabajo diario en el aula, en la huerta, en el laboratorio, dando explicaciones a fenómenos que no había entendido y que tampoco se había cuestionado.

Impactos a nivel institucional

A nivel institucional el proyecto de aula y sus expediciones han mostrado que existen diversas formas para llegar al conocimiento y que a través de ello se utiliza la ciudad como escenario de aprendizaje. Se dinamizan los procesos que se llevan a cabo en el aula, se hace necesario romper con los horarios de clase y flexibilizar los tiempos para aprovechar mejor una salida o una experiencia que se esté dando, se hacen ajustes al plan de estudios toda vez que los contenidos aparecen en la misma necesidad al interior del grado para complementar las experiencias. El proyecto de aula y sus estrategias pedagógicas se han involucrado en

5 http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1085047. Tomado de la entrevista a Francesco Tonucci, del diario La Nación, Lunes 29 de diciembre de 2008 | Publicado en edición impresa, Argentina.

diferentes escenarios de la institución, como lo registramos en el siguiente cuadro, han existido conexiones de la experiencia que irradian tanto el PEI, como los proyectos transversales y el currículo de preescolar. Vale la pena decir, que todo lo que se ha planeado y organizado en torno al proyecto está ligado al Proyecto Educativo Institucional, *“Líderes conciliadores y éticos, capaces de construir y transformar mediante una comunicación asertiva”*, somos conscientes que cualquier tipo de aprendizaje significativo en el estudiante le aporta a su desempeño en la vida.

Para finalizar, constantemente estamos en la búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza de la ciencia, buscamos que gracias a la incorporación de la enseñanza por ciclos en las instituciones oficiales de Bogotá, se logre entender el verdadero sentido de la transversalidad y la innovación pedagógica, que se entienda la educación inicial como un proceso donde se van desarrollando habilidades cognitivas y comunicativas al ritmo del estudiante, respetando sus intereses y motivaciones, que vuelvan a las instituciones los proyectos de aula, que son la estrategia metodológica que mayor resultado ha dado cuando se trata de integrar las áreas del conocimiento y de las pedagogías activas.

150

Incorporaremos a las prácticas y experimentaciones nuevas situaciones de aprendizaje que enfrenten al niño al conocimiento, pensamos la posibilidad de utilizar en mayor grado el laboratorio de la institución para hacer procedimientos sencillos en ciencias, utilizar las casas de los padres de familia para hacer intercambios de conceptos entre la comunidad y los estudiantes, también allí el maestro aprende, pues en este proceso de enseñanza-aprendizaje se es sujeto de conocimiento.

Es muy importante para nosotros como maestros que este tipo de trabajo sea estudiado y analizado por otros maestros, los aportes a la enseñanza de la ciencia que podemos hacer van en el sentido de que los niños y niñas más pequeños pueden incorporarse a este conocimiento, hay que desarrollar en ellos una actitud científica, enmarcada en las habilidades cognitivas que permitan que el estudiante sea crítico y analítico. Todos estos procesos mentales se dan en la medida en que el maestro se comprometa de forma constante y con entrega hacia su profesión. Una forma de reivindicarnos como gremio es demostrar que somos capaces de innovar y de dar resultados positivos en pro de la calidad de la educación. Vale la pena hacernos partícipes de las propuestas de los gobernantes que administran nuestra ciudad, en el sentido de mejorar a través de nuevas herramientas de aprendizaje y transformar la enseñanza para salir de un sistema tradicional que no le aporta nada a la sociedad actual, que demanda nuevos espacios, métodos y un currículo diferente.

BIBLIOGRAFÍA

Colegio Nueva Constitución. Manual de Convivencia. Bogotá, 2009.

Fandiño, Graciela. "Niños y niñas que construyen conocimiento", en: *Periódico Palabra Maestra. Bogotá: Fundación Compartir. Abril de 2009: 6 - 7.*

Secretaría de Educación Distrital, Orientaciones Curriculares para el campo de Ciencia y Tecnología. Bogotá, DC., 2007.

Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones Generales para la educación en Tecnología. Bogotá, D.C., 2007.

Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Plan Sectorial de Educación 2008-2012: Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Bogotá, 2008.

CERLALC, EAFIT, Secretaria de Educación D.C. Lenguaje oral: una condición de la vida social y ciudadana. Curso virtual. Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros grados de escolaridad, 2009

http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1085047. Tomado de la entrevista a Francesco Tonucci del diario La Nación, Lunes 29 de diciembre de 2008 |Publicado en edición impresa, Argentina.

EL EMPRENDIMIENTO COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Luz Aida Bejarano Romero
Blanca Nidia Giraldo Gutiérrez
Ángela María Martínez
María Isabel Rodríguez Pedraza

Resumen

153

El proyecto emprendimiento en el currículo Gregolac – Gregobell, es una estrategia de innovación pedagógica implementada en el Liceo Parroquial San Gregorio Magno (LPSGM), que consiste en la articulación al currículo de las competencias laborales generales, mediante la creación de una empresa para la elaboración de productos lácteos (Gregolac) y para la elaboración de productos de belleza (Gregobell). Es una apuesta por la interdisciplinariedad y la articulación de la teoría y la práctica que desemboca en la feria empresarial donde se comercializan los productos elaborados y se socializa la infraestructura empresarial desde el aporte de todas las aéreas. Enfocada en el emprendimiento considerado como la mejor estrategia para estimular la inteligencia y con ella todas las demás potencialidades del individuo, para transmitir y construir conocimiento contando con la motivación y liderazgo de los estudiantes. Las prácticas de este proyecto abarcan desde la indagación conceptual, pasando por la formación organizacional de la empresa hasta la parte de producción y comercialización del producto, involucrando las habilidades y destrezas propias de cada asignatura.

Emprendimiento en el currículo. Gregolac-Gregobell nuestra empresa (ECGGNE), es la propuesta de innovación pedagógica para transformación del currículo como apuesta por una nueva manera de educar desde la interdisciplinariedad como medio no solo para integrar los saberes sino para que estos mismos logren su cometido en la formación de los sujetos destinatarios de la acción pedagógica. Esta experiencia desde la perspectiva de fomentar la formación para el emprendimiento¹ y potenciar competencias cognitivas, laborales y empresariales, se consolidó dentro de la institución como una estrategia que desde su línea de acción articuló la teoría y la práctica en la creación de una empresa institucional Gregolac, para la elaboración de productos lácteos y Gregobell para la elaboración de productos de belleza, a partir de la integración de las diversas disciplinas incluyendo las áreas fundamentales y optativas del currículo de la institución: Ciencias sociales, Bioquímica, Ciencias de la computación, Matemáticas, Microbiología, Física, Artes, Lengua Castellana, propiciando así experiencias significativas para los estudiantes que les permitan profundizar en temáticas claves de cada disciplina desde un problema generador, de la siguiente manera:

En primer lugar, los maestros desde cada área generan preguntas orientadas para despertar las inquietudes e intereses de los estudiantes no solo acerca de la teoría sino de su aplicabilidad; es decir, saber hacer en contexto. El siguiente paso es indagar sobre las temáticas de interés, para que posteriormente se pueda constatar la teoría en la realidad, permitiendo esto determinar si los resultados alcanzados son iguales a los esperados, construyendo a partir de esto una red de conocimientos que postule el por qué funciona o no. Es decir, articular la teoría, la práctica y el éxito de la misma.

Con el producto elaborado y perfeccionado desde cada área, un mes antes de la muestra final, en una reunión de todos los jefes de área se realizan acuerdos que establecen los aportes concretos, tales como: empaque, publicidad, logística soportes contables, horizonte institucional, etc. Lo verdaderamente significativo de todo este proceso es la riqueza frente a la presunción de roles empresariales, liderazgo y ambiente de empresa, dividida por departamentos (grados) con funciones específicas que convergen en la formación de competencias laborales, en actitudes y aptitudes que hacen de nuestros estudiantes sujetos con competencias de emprendimiento, que no solo son fundamentales para la futura formación de una empresa sino que son aplicables a cualquier ámbito de la vida humana, ya que la vida misma debe ser considerada nuestra principal empresa.

Esta formación para la vida se fortalece con una experiencia más real: la práctica empresarial durante las pasantías. En éstas los estudiantes de último grado se relacionan directamente con el campo empresarial y tienen la oportunidad de asumir los roles propios de este ámbito. De

¹ LEY 1014 de 2006, De fomento de la cultura del emprendimiento.

acuerdo con un perfil ocupacional, prestan sus servicios en las diferentes áreas de grandes empresas, aquellas que les permiten ingresar, y tienen contacto con planes de negocios y puesta en marcha de la empresa, pasando por acompañamiento técnico, comercial, de diseño, así como acceso a equipos, instrumentos, tecnologías, laboratorios y fuentes de conocimiento de talla mundial, que les permitan desarrollar sus conocimientos y fortalecer sus competencias creativas, emprendedoras y de negocios.

Así el (LPSGM) enfoca su acción pedagógica desde una estrategia de emprendimiento para la construcción epistémica y humana de los sujetos objeto de ella. En resumen el proyecto emprendimiento empresarial en el currículo tiene cuatro componentes esenciales:

- La interdisciplinariedad, al trabajar todos hacia un mismo fin en momentos y asignaturas diferentes.
- La creación como tal de la infraestructura física y organizacional de la empresa que incluye la presunción de roles y la ejecución de las funciones.
- La articulación de la teoría y la práctica en la pasantía empresarial que consolida la mirada vocacional del estudiante y le ayuda a cimentar las bases que ha recibido durante su formación académica.
- La articulación de la teoría y la práctica en un tema que no pierde vigencia y que siempre tendrá elementos para aportar a los estudiantes durante su formación académica y en su proyección de vida.

155

Desde esta perspectiva y atendiendo a que *“las competencias laborales generales constituyen un punto de referencia con el que las instituciones pueden enriquecer su enseñanza con sus aportes, de acuerdo con los diferentes contextos escolares y laborales”* el LPSGM se enfoca en una finalidad clara: educar los jóvenes Gregorianos para la vida, y para la vida productiva, mediante las competencias entre las que se encuentran las personales, las intelectuales, las empresariales, las interpersonales, organizacionales y tecnológicas. En las personales, que son inherentes al ser humano y necesarias en cualquier ámbito, se enfatiza en la orientación ética, el dominio personal, la inteligencia emocional y la adaptación al cambio. En las intelectuales, indispensables para el aporte del ser humano en la construcción de conocimiento, se trabaja la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas, la atención, la memoria y la concentración.

En las competencias empresariales y para el emprendimiento se fortalecen aspectos como la identificación de oportunidades y planes para crear empresas o unidades de negocio, la consecución de recursos,

la capacidad para asumir el riesgo y todo lo relacionado con mercadeo y ventas. En las competencias interpersonales, indispensables para la convivencia humana y el desarrollo social, se abordan temas como la comunicación, trabajo en equipo, el liderazgo, el manejo de conflictos, la capacidad de adaptación y la proactividad. En las competencias organizacionales se acerca a los estudiantes a temas como la gestión de la información, la orientación al servicio, la referenciación competitiva, la gestión, manejo de recursos y la responsabilidad ambiental. En las competencias tecnológicas se les enseña a identificar, transformar, a innovar procedimientos, a usar herramientas informáticas, crear, adaptar, apropiar, manejar, transferir tecnologías y elaborar modelos tecnológicos.

De esta manera el LPSGM les permite a las estudiantes que terminan la educación media tener varias alternativas como: continuar sus estudios en la educación superior, desempeñarse en el campo laboral o crear su propia empresa proyectando estudiantes líderes empresariales. Esta experiencia se desarrolla con todos los estudiantes desde kínder hasta grado undécimo y permite apreciar cómo, mediante un proyecto de emprendimiento, se pueden formar distintas Competencias Laborales Generales (CLG) de manera simultánea. A continuación se relacionan los procesos seguidos en la creación y funcionamiento de la empresa didáctica “Gregolac Gregobell nuestra empresa.”, y las competencias alcanzadas en cada una de sus fases.

156

Determinación de productos. Una vez reconocidas las principales características socioeconómicas y culturales del sector en el que se pretende comercializar el producto (padres de familia), se llegó a la conclusión de que los productos comercialmente más utilizados por las familias son los productos de belleza y los productos lácteos. Se evidenciaron, de manera especial, las CLG de tipo empresariales y para el emprendimiento.

Estudio de mercado: Por medio de encuestas a los estudiantes, padres de familia del colegio y análisis del sector productivo del entorno, se identificaron las características del mercadeo y productos que se vendían, determinando los medios que se utilizan en el comercio para dar a conocer sus productos. El análisis de estos dos factores permitió hacer énfasis en las CLG de tipo Organizacional que generan en los estudiantes la capacidad de recibir, obtener, interpretar, procesar y transmitir información de distintas fuentes, determinando las características que debe tener el producto de acuerdo a las necesidades específicas. Además de identificar y comprender las necesidades de otros y estar dispuesto a orientar, apoyar, compartir y ejecutar acciones para satisfacerlas.

Identificación de los factores diferenciadores del producto. Se estimaron los costos teniendo en cuenta que los precios estuvieran al alcance de la mayoría de los presupuestos y las características que tendrían los productos a elaborar para la satisfacción del cliente. Esto implica el análisis de una situación (social, cultural, económica, laboral)

para identificar alternativas de acción, evaluar factores de riesgo, oportunidad e impacto de cada alternativa, creaciones de planes de acción para poner en marcha la alternativa elegida, desarrollo de las acciones previstas en el plan, evaluar la implementación de las acciones definidas, reorientar las acciones en caso de que el resultado no sea satisfactorio y evaluar los resultados finales de la decisión e identificar los elementos y acciones que debo mejorar. De tal forma que el estudiante pueda observar, descubrir y analizar críticamente deficiencias en distintas situaciones para definir alternativas e implementar soluciones acertadas y oportunas.

Definición jurídica y constitución de la empresa. Se desarrollaron competencias personales, interpersonales y de emprendimiento, a partir del desarrollo de las siguientes actividades, donde se definieron las características del producto, la visión, misión, objetivos y estrategias para lograrlos: determinación de la organización jurídica, identificando y cuantificando los recursos humanos, tecnológicos y financieros, entre otros, requeridos para el montaje; definición de estrategias de mercadeo y venta de los productos; y elaboración de un documento con el plan de negocios de la empresa de acuerdo con su objeto social. Lo anterior permitió definir un proyecto donde se aprovechan las propias fortalezas y con el que se superan las debilidades, se construye sentido de vida y se alcanzan metas en diferentes ámbitos; a partir de la consolidación de un equipo de trabajo, integrarse a él y aportar conocimientos, ideas y experiencias, con el fin de definir objetivos colectivos y establecer roles y responsabilidades para realizar un trabajo coordinado con otros. Esto permitió identificar las necesidades de un grupo e influir positivamente en él, para convocarlo, organizarlo, comprometerlo y canalizar sus ideas, fortalezas y recursos con el fin de alcanzar beneficios colectivos, actuando como agente de cambio mediante acciones o proyectos.

157

Desarrollo del objeto social de la empresa. Se hizo la producción correspondiente a la demanda establecida y se comercializó el producto. Se hizo énfasis en las CLG de tipo Interpersonal como el manejo de conflictos, trabajo en equipo, comunicación, liderazgo; las CLG de tipo Tecnológico Organizacional como responsabilidad ambiental, referenciación competitiva, manejo de recursos; además en competencias Empresariales y para el Emprendimiento.

La importancia de generar estas CLG en los estudiantes, a partir de un proyecto, está dada por las siguientes razones:

1. Disponer en nuestros jóvenes las herramientas que fortalezcan el uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo de competitividad a partir del trabajo en equipo que permitirá fortalecer el liderazgo, la eficacia y la eficiencia en un trabajo bien hecho que mantenga la satisfacción del “cliente”.

2. Sembrar en los estudiantes la capacidad de identificar oportunidades, de crear negocios, que quizá les permita obtener fuentes de ingreso externas a la actividad que estén desarrollando a través de asociaciones de carácter asociativo y cooperativo. De esta forma se convierten en personas que sean capaces de adaptarse a los cambios del entorno, de autodirigirse y autoevaluarse, de relacionarse apropiadamente con otros y de aprender cada vez más sobre su trabajo.
3. Generar personas capaces de satisfacer las necesidades de los empresarios en aspectos como el comportamiento ético y las capacidades para comunicarse, trabajar en equipo y manejar recursos e información.
4. Fortalecer las áreas fundamentales, con estructuras cognitivas esenciales de la educación técnica, tecnológica o universitaria.
5. Es la base para iniciar la construcción de un proyecto de vida.
6. Aprender que lo importante no es, no cometer errores, sino aprender de ellos para modificar las estrategias y así obtener los resultados esperados en cualquier ámbito de la vida.

158

Apartir de todas las actividades que hemos mencionado anteriormente, que han estado en pro del fortalecimiento de competencias en el estudiante para su vida, surge una pregunta quizá igual de importante al proyecto mismo *¿Cuál es el papel del docente en la formación de competencias laborales?*

Los docentes deben tener como horizonte formar a las personas no solo en la apropiación de los conocimientos de un campo disciplinar específico, sino en la capacidad de enfrentarse a los retos que exige la sociedad de hoy; lo que conlleva a que el docente no solo de respuesta a los retos que le impone su disciplina, sino que atienda las demandas de la sociedad. Esto conlleva al maestro contemporáneo a desarrollar competencias diferentes para solucionar con creatividad los primeros, y participar así en la solución de los segundos, lo que produce el análisis de las demandas y exigencias generalizables del conocimiento y un conjunto de acciones, fundamentales para la dinámica educativa.

Por tal motivo los docentes además de comprender y saber enseñar su asignatura, deben tener la capacidad de comunicarse, oír de manera activa y respetuosa las diferentes ideas de los estudiantes, para incluir y valorar las diferencias y lograr despertar curiosidad por el conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo de cada estudiante; a partir de la identificación de sus emociones e intereses, encauzándolas de manera constructiva para el desarrollo de ideas productivas y en pro del emprendimiento.

Al encontrarse el docente con la variedad de ideas y gustos dentro del aula, lo obliga constantemente a mantenerse actualizado y desarrollar permanentemente en él habilidades y actitudes que le permitan responder efectivamente a los retos, por medio del desarrollo de lo que sus estudiantes deben saber, saber hacer y ser. Así, la formación en competencias básicas y laborales, en sus estudiantes, es a la vez un incentivo para su desarrollo personal. El maestro que ama la ciencia y la manera como se confrontan las hipótesis y las ideas para su fortalecimiento o refutación, desarrolla pensamiento científico en sus estudiantes. Pero también, promueve ambientes democráticos que les permiten analizar la realidad de un contexto determinado, generando en el grupo posibles soluciones, argumentándolas y comprobándolas, permitiendo a su vez construir conocimiento a partir del reconocimiento y con capacidad de autocrítica.

Sin embargo, existe un déficit en el campo educativo y es que en este gremio, por lo general se mantiene una perspectiva influenciada por su propia formación académica que claramente no ha sido forjada en un ámbito de competencias, sino por el contrario en un espacio memorístico, de transmisión de conocimientos para “dar razón de” sin apropiación de los mismos. Este modelo del cual son fruto muchos docentes es el que se aplica a pesar de las teorías de innovación pedagógica que los avocarían de alguna manera a ser como lo propone el Ministerio de Educación:

El propósito de la Revolución Educativa ha sido ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar, también, la eficiencia del sector. Queremos estudiantes competentes que aprendan lo que tienen que aprender como personas, como miembros activos de la sociedad y como seres útiles que emprenden con acierto sus proyectos de vida. Desarrollar competencias para la vida implica la formación de competencias laborales, es decir, competencias asociadas a la productividad y la competitividad. La experiencia del país muestra que los jóvenes necesitan mejores herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan desempeñarse con éxito en su quehacer laboral y una propuesta educativa que los prepare para enfrentar con seguridad el desafío y la responsabilidad de ser productivos para sí mismos y para quienes los rodean. Esta necesidad se acrecienta en la actualidad cuando los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean cada día nuevas exigencias al mundo productivo. Las Competencias Laborales Generales son aquellas que se aplican a cualquier clase de trabajo y sector económico, mientras que las específicas se relacionan con el saber propio de una ocupación; unas y otras se enmarcan en la política de “Articulación de la Educación con el Mundo Productivo. (M.E.N.:2006:3)²

159

Desde esta perspectiva los docentes del Liceo Parroquial San Gregorio Magno han fundamentado su incidencia en el proyecto desde las competencias laborales para darle un valor agregado a la educación que allí se imparte, con el fin de que los estudiantes formados en un

² MEN. *Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales. Serie Guías No. 21. Bogotá: MEN, 2006*

ámbito de competencias sean capaces de aportar a la sociedad, de ser competentes en toda su dimensión. La puesta en marcha de acciones para el desarrollo de competencias laborales en la institución es el terreno más propicio para crear los puentes que el país necesita tender entre el sector educativo y el productivo.

El LPSGM, en sus directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, considera como un logro el haber podido desarrollar una estrategia de aprendizaje en el currículo que permitió consolidar un proyecto interdisciplinario, que dio respuesta a las necesidades proyectivas de la problemática del desempleo ya que a través de la formación impartida a los estudiantes se potencializaron futuras soluciones a esta problemática, fundamentadas desde la experiencia con los egresados y los mismos estudiantes que en la actualidad están generando empleo en sus pequeñas empresas.

Además la mayoría de los estudiantes tienen las expectativas de seguir el direccionamiento que les ha generado el colegio a partir del énfasis en finanzas y sistemas, en carreras que estén relacionadas con las finanzas o por lo menos consideran formar una empresa sobre algo que ellos deseen como empresas de modas, de diseño gráfico, transporte, entre otros. El proyecto nos ha permitido reconocer que en los estudiantes, padres y docentes se ha generado un cambio en el pensamiento, con respecto a formarse en un colegio para poder tener acceso a una universidad y así tener un buen empleo.

160 Por último desde nuestra mirada de proyección, a partir de este ejercicio de sistematización, hemos replanteado las falencias halladas, para buscar mejorar en todos los aspectos esta propuesta y hacerla cada vez más significativa y acorde a las necesidades de los estudiantes gregorianos, necesidades expresadas en términos de productividad y rentabilidad. Vemos la necesidad de fortalecerlos en la investigación académica, de modo que la teoría pueda dar su fruto en grupos focales de discusión donde aprendan a argumentar sus propuestas y el por qué un producto puede tener más salida que otro. Esto daría a los estudiantes más herramientas investigativas que les permitan convertir la teoría en un espacio no solo de producción sino de reflexión para fortalecer en ellos el sentido crítico, la experimentación y la posibilidad de mejorar los productos base de Gregolac- Gregobell. En otras palabras, enseñarles a investigar para mejorar las construcciones epistémicas de los estudiantes. A partir de estos elementos investigativos, fortalecer las indagaciones teóricas en todas las áreas, de modo que estas puedan converger en la cualificación de la práctica tanto docente como académica.

Las áreas de formación en sistemas y finanzas se suman a este esfuerzo con una propuesta hipermedial que servirá a los estudiantes para exponer y fundamentar sus hallazgos con los que se pretende elaborar los productos, tales como: mejorar las pautas publicitarias articuladas a la tecnología desde diferentes software de diseño publicitario; implementar los documentos y soportes contables, comprobantes de

apertura de cierre etc., articulados a los programas de excel y otras herramientas contables; mejorar la práctica empresarial de modo que sea más significativa para los estudiantes y que puedan conocer y experimentar el trabajo de empresa como una primera experiencia laboral. Estas, entre otras estrategias potenciales, se proponen como proyección del proyecto para el segundo semestre de 2009.

Impacto del proyecto

Al dar cuenta del impacto de esta experiencia, lo hacemos en tres dimensiones. En primer lugar atendiendo a las ganancias que este deja en los jóvenes objeto de esta acción pedagógica, en segundo lugar la ganancia social que esta formación implica y, por último, la ganancia de la educación en este proyecto en términos de innovación y de mejora de la práctica.

Los jóvenes son los principales beneficiados de este proyecto ya que son ellos quienes en últimas ponen en juego todas sus potencialidades, las direccionan al servicio y construcción de su propia personalidad y calidad humana, profesional y laboral. Ellos son quienes desarrollan sus habilidades, actitudes, saberes y valores, en función del desarrollo humano y productivo. Gracias a las competencias adquiridas, los jóvenes tienen la oportunidad de convertirse en personas seguras, productivas, útiles y preparadas para transformar sus entornos y ser capaces de seguir aprendiendo. Todo ello los ayuda a ser mejores personas, mejores miembros de familia y mejores ciudadanos³

161

Este se constituye el principal cometido de la institución: que sus estudiantes adquieran una formación acorde a las necesidades actuales y que esta no pierda vigencia, lograr disponer en nuestros jóvenes las herramientas que fortalezcan el uso de las nuevas tecnologías y el desarrollo de competitividad a partir del trabajo en equipo que permitirá fortalecer el liderazgo, la eficacia y la eficiencia en un trabajo bien hecho. A nivel de ganancia social, los estudiantes mediante el desarrollo de competencias adoptan un perfil amplio, que incluye altos niveles de calidad humana en todos los ámbitos laborales, sociales y familiares.

En el ámbito laboral por ejemplo: “Los empleadores son cada vez más exigentes en la selección del recurso humano como es natural, vinculan a las personas más competentes porque éstas tienen mayor capacidad de aprendizaje y adaptación. Además, potencialmente, son más productivas porque pueden desarrollar tareas de diferente naturaleza y agregan valor a lo que hacen”.⁴ Por eso se busca sembrar en los estudiantes la capacidad de identificar oportunidades de crear

3 www.mineducacion.gov.co www.colombiaaprende.com

4 *Ibid.*

negocios, que quizá les permita obtener fuentes de ingreso externas a la actividad que estén desarrollando a través de asociaciones de carácter asociativo y cooperativo. De tal forma que se conviertan en personas que sean capaces de adaptarse a los cambios del entorno, de autodirigirse y autoevaluarse, de relacionarse apropiadamente con otros y de aprender cada vez más sobre su trabajo.

A nivel de tejido social es bien sabido que *“la mayor riqueza de las naciones está representada en la calidad de su gente”*.⁵ Cuando un país cuenta con individuos responsables, autónomos y creativos, se beneficia toda la sociedad. Cuando existen ciudadanos con actitud emprendedora, se crea riqueza, porque ellos saben afrontar riesgos, manejar la incertidumbre encontrar oportunidades y cuidar los recursos naturales. Cuando el sistema educativo forma ciudadanos competentes, que se entienden con otros, resulta más fácil construir una sociedad productiva y humana. Igualmente la riqueza de una familia radica en la calidad de los seres humanos que la conforman y la constituyen núcleo social, productivo y académico de la sociedad.

La educación se enriquece con estos procesos porque direcciona la práctica pedagógica hacia la reflexión y búsqueda permanente de nuevos horizontes, innovación, reflexión de la práctica, y cambio de paradigmas educativos se enriquece, ya que a través de estos procesos debidamente socializados se hace la expansión del método, de la estrategia y por qué no decir se amplían las posibilidades de resultados alentadores en otras instituciones.

162

Mínimamente se podría decir que se siembra la curiosidad en otros entes educativos para crear su propia experiencia exitosa basada en la propuesta hecha por la revolución educativa para que verdaderamente *“desde la educación básica, y especialmente desde la educación media académica, la institución educativa ofrezca las acciones pedagógicas pertinentes que conduzcan a la formación de los conocimientos, habilidades, destrezas y aptitud que se requieren para que los jóvenes aprendan a desempeñarse”*⁶.

En pocas palabras el proyecto fortalece las áreas fundamentales, ensancha las posibilidades pedagógicas de transmitir y construir el conocimiento, con estructuras cognitivas esenciales de la educación técnica, tecnológica o universitaria que a su vez se convierten en la base para iniciar la construcción de un proyecto de vida. De esta manera el proyecto impacta no solo en el ámbito pedagógico sino, con la formación en competencias laborales, nos encaminamos a alcanzar *“una sociedad más equitativa, que construye mejor calidad de vida desde el trabajo, en un orden de legalidad aceptado y concertado que beneficia a todos”*⁷.

5 Ibid.

6 Ibid.

7 Ibid.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez, Ladines Fanny. IDEP. *La Investigación Pedagógica como área del conocimiento. Una alternativa de formación para estudiantes y maestros.* Bogotá: Impreter LTDA primera edición, 2006

De Souza, Joau Francisco. "Sistematización de experiencias. Un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable": En: *Educación y Pedagogía. Revista internacional.* Bogotá: Magisterio, 33. Junio de 2008, p 8 – 13

Cifuentes, Gil Rosa María. *La sistematización de la práctica en trabajo Social.* Buenos aires: Lumen humanista. 1999

Vasquez, Rodríguez Fernando. *El Ensayo. Diez pistas para su composición.* Bogotá: Javergraf. 2000

Zuleta, Estanislao. *Elogio a la dificultad. Nietzsche y el ideal ascético.* Fundación Estanislao Zuleta, 1994, 334 p

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama, 1995, 259 p.

Burgos, Acosta Juan José. *Se ISO... para una educación.* Bogotá: Instituto San Pablo Apóstol, 2008

Calderon, Maria Eugenia. *Los mercados mundiales.* Ilustrada:2004, 235 p

163

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. *Competencias Laborales Generales: "ruta metodológica para su incorporación al currículo de la educación media".* Bogotá, 2004.

Ministerio de Educación Nacional. *Articulación de la educación con el mundo productivo. "La formación en competencias laborales", Documento de Política,* Bogotá, Colombia, 2003.

Ministerio de Educación Nacional. *Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales. Serie Guías No. 21.* Bogotá: MEN, 2006

Ministerio de Educación Nacional, *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Documento de trabajo.* Bogotá, Colombia, 2003.

Ministerio de Educación Nacional, *Tendencias del mundo productivo y sus implicaciones en el perfil esperado de los trabajadores, Documento de trabajo.* Bogotá, Colombia, 2003. www.mineducacion.gov.co www.colombiaaprende.com

REDPatodos: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON CALIDAD

Teresa Flórez

Edgar Pinilla

Mónica Guevara

Margarita Torres Novoa

*Debemos dejar de ser docentes del siglo XX
que enseñan contenidos del siglo XIX
a estudiantes del siglo XXI¹*

Resumen

165

REDPatodos es un proyecto transversal de tecnología informática del colegio San Cristóbal sur, jornada mañana. Haciendo uso de Televisión Educativa e internet aprovechamos los recursos que nos permiten incursionar con las TICs y medios, promoviendo estrategias para facilitar y transformar las prácticas pedagógicas, pertinentes para aprendizajes en un contexto global. Participamos de los recursos en línea que nos ofrecen los organismos rectores de educación, SED y MEN, a través de sus portales www.redacademica.edu.co y www.colombiaaprende.edu.co, y de empresas relacionadas con eventos tecnológicos (Maloka, Telefónica, Señal Colombia). Utilizando estos recursos disponibles articulamos las áreas y los proyectos institucionales. Al establecer relaciones entre los saberes tecnológicos y las demás áreas del conocimiento, fortalecemos nuestro P.E.I. Estas acciones se evidencian en los blogs del proyecto: <http://www.lacoctelera.com/redpatodos>, <http://paratictic.blogspot.com> y en la página institucional www.colegiosancristobalsuried.edu.co

¹ Sentencia que circula en presentaciones de las TICs y que compartimos plenamente.

La humanidad llega al siglo XXI con avances de enorme magnitud y profundidad en sus capacidades científicas, tecnológicas y productivas. Se están produciendo rupturas epistemológicas simultáneas en numerosos campos del conocimiento que están generando modelos conceptuales renovados para comprender los fenómenos, y una nueva ola de tecnologías. Los avances en campos como las telecomunicaciones, la microelectrónica, la biotecnología, la informática y la robótica, entre otros, están transformando las matrices productivas básicas y generan potencialidades en la producción de bienes y servicios.

Nosotros consideramos que a la par de estas transformaciones y con la ayuda de las TIC's también se viene transformando las prácticas pedagógicas al interior de las aulas; de hecho pensamos que se torna en obligación que los docentes dirijamos la mirada hacia otros horizontes y no continuemos siendo docentes del siglo XIX con generaciones interactivas de siglo XXI.

Nos sentimos complacidos de que la historia confirme los esfuerzos que hemos venido realizando desde el año 2002 hasta este primer semestre de 2009 al utilizar los medios y las Tic's para innovar las prácticas pedagógicas al interior de las aulas de nuestro colegio San Cristóbal Sur, especialmente en los grados preescolar y primaria, en tanto hemos creando nuevos ambientes de aprendizaje y realizando diversas actividades que las dinamicen y las hagan innovadoras.

166

Como docentes siempre hemos estado atentos a la búsqueda continua de la Secretaría de Educación Distrital y el Ministerio de Educación por la transformación de los procesos de enseñanza del Sistema Educativo actual. Por esta razón el colegio, San Cristóbal Sur de la localidad 4ª de Bogotá, desde el año 2002, dentro del proceso de unificación de instituciones, se plantea como meta alcanzar el liderazgo institucional en los procesos de educación en tecnología, para contribuir a la formación de ciudadanos integrales, competentes, autónomos, capaces de responder a las necesidades socioculturales y productivas inherentes a la sociedad del conocimiento y por ende al mejoramiento de su calidad de vida y de su entorno inmediato desde el P.E.I. "Desarrollo de pensamiento tecnológico en ambientes democráticos y productivos".

Desde el área de Tecnología Informática, considerando y reconociendo la necesidad de los docentes, estudiantes y padres de familia Cristobalinos de relacionarse y apropiarse del conocimiento, que está siendo influenciado por el desarrollo y uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), inicia el proyecto *REDPatodos* con el cual se pretenden promover estrategias pedagógicas, transversales a todas las áreas, con estudiantes de los grados preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto.

Igualmente desde sus inicios el proyecto ha tratado de que un número

cada vez mayor de docentes y padres de familia se involucren en las actividades programadas, máxime cuando se emplean recursos que nos ofrecen los estamentos rectores a nivel local, distrital y nacional, que ya reconocen nuestro proyecto como significativo.

La experiencia explora permanentemente los intereses y habilidades de la población estudiantil en el uso de tecnologías informáticas y de comunicación y crea formas de expresión estableciendo puentes entre dificultades y fortalezas, procurando también la interiorización paulatina de los discursos de las diferentes áreas; un ejercicio que va permitiendo la apropiación de los componentes ofimáticos, haciéndolos transversales e izando el currículo.

Con la intención de involucrar a un mayor número de docentes y sintiendo la necesidad de esa apropiación de los componentes ofimáticos, participamos intensamente (años más tarde lo haríamos con los padres) en los procesos de formación en informática educativa de parte de la Secretaría de Educación; simultáneamente buscamos y gestionamos eventos relacionados ante el M.E.N. y empresas de telecomunicaciones, contando inicialmente con algunos equipos y un televisor.

Esta es una mirada general de cómo se da origen a nuestro proyecto, donde invirtiendo tiempo y experiencias pedagógicas con muchas actividades para lograr innovar las prácticas al interior de las aulas logramos “hacer más chéveres las clases”, en contraposición a los comentarios que realizan los estudiantes: ¡me encanta asistir al colegio, pero hay clases aburridas! , deberíamos hacer cosas más divertidas! Unas clases deberían ser más dinámicas! ¡Sería muy interesante que las clases tuvieran una intención de aprender algo nuevo y moderno, que tengan actualidad. Expresiones o comentarios que hemos escuchado en los pasillos y en las aulas en donde pasamos gran parte de nuestro tiempo, donde suceden a diario un sinnúmero de experiencias pedagógicas.

167

En una de esas tantas actividades, y precisamente haciendo uso de una de las TIC's, es decir navegando por el ciberespacio, encontramos una presentación power point que contenía la frase que ubicamos como epígrafe de este breve artículo, que muy bien se puede aplicar a nuestras experiencias pedagógicas y particularmente al uso que hacemos los docentes de las TIC's, es una enunciado que refleja una situación que es muy común hoy en día.

No es nuestro objetivo realizar un análisis exhaustivo y minucioso de las implicaciones que se podrían derivar del enunciado citado, tan solo queremos poner de manifiesto que esta es una actitud que asumimos muchos docentes a la hora de desarrollar prácticas pedagógicas al interior de la aulas, también queremos manifestar que reestructurando el quehacer pedagógico, transformando la metodología y las didácticas de clase, sí es posible cambiarlas e innovarlas. Precisamente de ahí nace y se concibe nuestro proyecto REDPatodos, pretendemos de alguna

manera cambiar la forma de “hacer clases”, transformar las actividades de forma que sean más dinámicas, modificar la forma de llevar el conocimiento a nuestros estudiantes, buscamos innovar.

El proyecto aprovecha el espacio y los recursos posibles para desarrollar y mantener evidencias desde los cuadernos, archivos digitales, fotografías de actividades pedagógicas, pasando por el uso de los correos electrónicos, hasta la creación de blogs (espacio de sistematización cronológico anual y de actividades en el aula y fuera de ella) con lo cual estudiantes, docentes y aún padres de familia se inician en la participación de redes sociales.

Es de esta forma como se habla de que las TIC's y los medios son una alternativa de formación educativa pertinente y moderna, la cual permitirá construir una sociedad basada en el conocimiento que establezca como pauta educativa pensamientos innovadores y dinámicos a partir del desarrollo de modelos de aprendizaje que tienen como característica principal el uso crítico de las tecnologías de información, comunicación y medios.

168 Aunque, si bien es cierto, el fomento de estas prácticas es una realidad que se ha venido construyendo mediante la inclusión de políticas como la denominada Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) dentro de los diferentes planes de desarrollo, tanto a nivel nacional, regional y distrital, como se evidencia en el *Plan Nacional de Desarrollo 2010* y en el Plan sectorial de educación 2008-2012 *Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor*, esto se ha presentado de forma paulatina, y es así como en nuestra comunidad educativa estamos acogiendo, gestionando y desarrollando diferentes actividades encaminadas a alcanzar y garantizar cobertura del uso de Tecnologías de Información y las Comunicaciones basadas en el desarrollo de conocimientos competitivos, que trasciendan positivamente dentro de la educación pública.

Desde la noción de mediación pedagógica de Daniel Prieto Castillo se reconoce la importancia de trabajar en educación en procesos y estrategias desde el que aprende. A la pregunta ¿Qué necesita el mundo contemporáneo de la comunicación y de sus mediaciones? Daniel Prieto Castillo contesta:

la pregunta planteada abre la posibilidad de la respuesta a un horizonte muy amplio, me detendré en las tecnologías de la información y de la comunicación, que aparecen hoy con aspiraciones de totalidad planetaria y que se anuncian, otra vez, como la posibilidad de una revolución absoluta en el campo de la educación.

Digo otra vez porque van ya más de dos largos milenios de apuesta por la educación para transformar la sociedad. La República de Platón incluye un inmenso programa de sostenimiento de un orden ideal de cosas y de seres a través de la forma en que se educa a las y los jóvenes. La apuesta tiene destinatarios muy precisos, si no nos aseguramos miradas, relaciones,

conductas diferentes desde los primeros años de la vida, mal podremos esperar algún cambio o alguna continuidad de la ciudad caracterizada por una justa distribución de los trabajos y los placeres.

Pues bien, he aquí el universo digital presentado como un eslabón imprescindible de la evolución de la humanidad, abierto a todos quienes puedan acceder a él para lanzarse a la aventura del conocimiento. Hemos pasado en muy pocos años a teorizar sobre la sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje. Tenemos ante nuestras ansias de crecer, ante nuestro anhelo de ampliar horizontes, el más rico instrumento de ampliación de nuestros sentidos, más allá de lo que alcanzó a entrever McLuhan cuando hablaba de las extensiones del hombre² (Prieto, 1993)

La introducción de imágenes por medios audiovisuales especialmente el uso de pantallas (celulares, monitores, televisores) son un ejercicio fundamental para posibilitar nuevas lecturas de nuestro entorno desde las diferentes áreas académicas y para favorecer la indagación y manipulación de espacios digitales en la realización de actividades pedagógicas al interior de las aulas.

Esta ha sido una tarea ardua y constante adelantada en el área de Tecnología e Informática, con la cual se consolidan las competencias de análisis, argumentación, búsqueda de información y construcción de objetos virtuales de aprendizaje que luego son socializados, cuando es posible a toda la comunidad educativa por medio del correo electrónico y los blogs.

A continuación mencionamos algunas de las actividades que a lo largo de estos años hemos realizado para cumplir con la tarea que emprendimos. Actividades que definitivamente podemos decir han mejorado nuestras prácticas pedagógicas al interior de nuestras aulas, también referenciamos algunas actividades de formación de docentes en el uso de medios informáticos, que han servido de trampolín para ir “culturizando” nuestro contexto en el uso y manejo de las TICs.

1. Planes de formación pedagógica realizados por La Secretaria de Educación Distrital con su plataforma REDP para docentes, de forma presencial y virtual, en Tecnología Informática; portal: www.redacademica.edu.co.
2. Una de las primeras actividades que realizamos con el uso de medios (televisión) fue la proyección del programa CHINKANARAMA³ emitido por televisión educativa Señal Colombia, canal 11. Gracias a nuestra persistencia el programa fue a nuestro colegio a grabar un capítulo que muestra evidencias del uso de medios en el aula.

² Prieto, Castillo, Daniel. *Educación con Sentido: Apuntes para el Aprendizaje*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina: 1993

³ Es un programa dirigido a la población infantil colombiana que se ha emitido en televisión abierta por el canal Señal Colombia Educativa y cultural desde el año 2005, cuyo objetivo es apoyar el proceso educativo de básica primaria en el país

3. Para fortalecer nuestro proyecto se nos otorgó una maleta pedagógica que consta de 73 videos con los capítulos emitidos del programa, el cual incluye diferentes temáticas. La gestión con la Fundación Telefónica logró espacios pedagógicos de formación e investigación para docentes y estudiantes a nivel distrital, nacional e Iberoamérica, uniéndonos a las redes de generaciones interactivas⁴ con la Universidad de Navarra y el portal www.educared.net y www.colombiaeducared.org, además participar en un evento iberoamericano *Conexión Picasso*⁵, donde estudiantes se dieron a la tarea de buscar información, concursar y presenciar por videoconferencia un trabajo simultáneo en países iberoamericanos.
4. Con Televisión educativa e internet: los estudiantes con el docente ingresan a la sala de informática o al aula de clase, observan el capítulo previamente seleccionado, posteriormente se comentan y resumen los aspectos del área del conocimiento y competencias abordadas en el programa; a partir de ello se disponen a trabajar en el computador (paint, word) palabras claves, oraciones, cuentos, adivinanzas, mapas conceptuales. Se busca información en internet (portales educativos) y se contextualiza con otras actividades pedagógicas que se estén desarrollando en el aula. Esta actividad se realiza con los cursos del preescolar a sexto grado en las horas asignadas o de acuerdo al requerimiento del profesor.
5. Con cineclub: haciendo uso de películas con diferentes temáticas, algunas cercanas a la problemática de nuestra realidad, con los estudiantes se realizan socializaciones y encuentros. Estos tienen la oportunidad de expresarse y fortalecer la argumentación plasmando sus ideas. Posteriormente en el aula de tecnología se organizan archivos complementados con la búsqueda de información en entornos virtuales de los temas tratados. Además se organizan en todos los grados películas de dotación S.E.D. para ser vistas periódicamente y de acuerdo a la planeación de las diferentes áreas. El objetivo es formar a los jóvenes en ciudadanía, valores democráticos, participación y derechos humanos, a través del manejo del lenguaje audiovisual y el análisis de los mensajes recibidos por medio del cine ya que la televisión y el cine son medios masivos de educación que influyen directamente en la conciencia, en el corazón y en el sentimiento de las personas. Es importante resaltar que el uso del cineclub no se hace con énfasis netamente académico, también se le da cabida al aspecto lúdico, permitiendo que los niños y jóvenes vean películas divertidas.

⁴ Niños y adolescentes ante las pantallas". Generaciones interactivas. Proyecto llevado a cabo por Telefónica en colaboración con la Universidad de Navarra, el objetivo de este estudio es investigar y conocer el escenario tecnológico en el que se desenvuelve la generación de entre 6 y 18 años

⁵ Conexión Picasso, convocatoria para dar a conocer la vida y obra del artista Pablo Ruiz Picasso de forma lúdico-pedagógica a través del uso de las TIC

6. Es preciso dar claridad que cuando hablamos de medios no solamente hacemos referencia al uso de pantallas e internet, dentro del proyecto REDPatodos se han abierto espacios para el manejo de información actualizada con revistas, folletos, periódicos nacionales como El Tiempo, trabajando la sección Tecnología y Bogotá; periódicos locales Cuarta Voz, el directorio telefónico con su riqueza informativa actualizada de la ciudad y su oferta de servicios de telecomunicaciones a las familias y empresas. Todas estas actividades han permitido ampliar los conocimientos sobre telefonía e internet.
7. En la apropiación de la ciudad como entorno cultural, artístico lúdico y agente educador se participa con docentes y estudiantes en recorridos por la localidad cuarta, en el marco del programa *Escuela-ciudad -Escuela* al igual que salidas pedagógicas a parques de diversiones, a la empresa de telecomunicaciones de Medellín (EPM), a una de las plantas de telefonía (la de Timiza), reconociendo el recorrido de una llamada telefónica, historia de la comunicación e interactividad en la sala de internet. (guías previas a la visita y después de ella elaboración de dibujos, carteleras, maquetas y actividades en cartillas).
8. Difusión y uso de los portales educativos del MEN (www.colombiaaprende.edu.co) y de la SED (www.redacademica.edu.co), ejercicio que ha fortalecido las competencias de búsqueda de información en entornos virtuales. Los estudiantes de los grados segundos a sexto han participado en el Proyecto Conozcamos y se han inscrito a concursos de cuentos. Evidencias de ello las encontramos en el blog del concurso de cuentos legales.
9. Uso de correos electrónicos con los docentes. Desde el proyecto se envía un correo semanal de aporte, estrategia, noticia de interés sobre uso de TIC y medios, ciencia y tecnología a nivel pedagógico. Se programa para padres y estudiantes líderes.

Como muestra del trabajo realizado durante estos últimos años y como motivación para nuestros lectores les dejamos algunos frutos recogidos hasta ahora con el desarrollo e implementación del proyecto REDPatodos. Estos son:

- Apropiación del uso de medios y TIC's para actividades institucionales.
- Generación de conocimiento, interés, motivación, alegría y felicidad por hacer uso de la
- sala de informática y de los medios en los estudiantes.
- Las temáticas de las diferentes actividades en su implementación

generan otros nuevos conocimientos para los estudiantes y aportan a la consolidación de formas de recuperación del trabajo para procesos de sistematización.

- Convertir la televisión, la imagen audiovisual y las TIC en elementos determinantes en la formación de valores, actitudes y en la construcción de conocimiento.
- Transformaciones pedagógicas para la calidad educativa.
- Uso institucional de la *Maleta Pedagógica CHINKANARAMA*.
- Involucrar a los padres en actividades extra clase con sus hijos, viendo programas del canal 11 Señal Colombia y haciendo uso de internet desarrollando guías previamente elaboradas, donde comparten y generan conocimiento.
- Adoptar los portales educativos como ejes de conocimiento e interactividad.
- Reconocimiento y búsqueda de la cultura e-learning (participación en redes y eventos locales, distritales, nacionales e internacionales)
- Establecimiento de grupos monitores, líderes (docentes, estudiantes y padres) interesados en el proyecto.
- Estimular el trabajo colaborativo en la comunidad educativa.

172

Nuestra labor como docentes y el desempeño dentro del desarrollo del proyecto REDPatodos aunados a los frutos antes mencionados y con la inclusión de muchos de los docentes hemos logrado trascender dentro y fuera de la institución llevándonos a participar en eventos nacionales e internacionales:

- Señal Colombia transmitió un programa sobre uso de medios donde participo la institución y paso al aire el 24 de marzo y en el mes de abril de 2006, <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/TVeducativa/1600/article-124811.html> donde los niños al verse en una pantalla televisiva y recibir un saludo virtual se emocionan y se motivan, reconocen el avance en sus producciones y se inquietan por la búsqueda de información y gestión del conocimiento.
- Participación en el II congreso Distrital de Informática Educativa, Bogotá, octubre 10 y 11 de 2007 y del I Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía en Cartagena, octubre 12 ,13 y 14 de 2007
- En el portal <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/TVeducativa/1600/article-134108.html> en TV educativa se

publicó el proyecto *REDPatodos* desde agosto hasta octubre de 2008, como experiencia educativa.

- Publicación del blog de Tecnología informática en el portal de www.redacademica.edu.co : <http://redacad.blogspot.com/>
- Participación en encuentro de Secretarios de educación y gerentes de nuevas tecnologías con la videoconferencia sobre uso de medios y TIC, marzo de 2009
- Blog del área de Tecnología informática del colegio San Cristóbal sur que publicitan acciones pedagógicas y promueven actividades de uso de TIC en las diferentes áreas: <http://www.lacoctelera.com/redpatodos>; <http://paratictic.blogspot.com> y página web institucional www.colegiosancristobalsuried.edu.co/tecnologia.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor De Bogotá. *Bogotá sociedad del conocimiento, Plan de ciencia, tecnología e innovación Bogotá 2007 – 2009* Comisión Distrital de ciencia, tecnología e innovación. Bogotá: 2007

Ministerio de Educación Nacional.. *Colombia Aprende [On-line]*. Dirección URL: www.colombiaaprende.edu.co (Página consultada en Mayo y Junio de 2009)

Prieto Castillo, Daniel. *Educación con Sentido. Apuntes para el Aprendizaje*. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. 1993

_____ *Sobre la necesidad de la mediación pedagógica de las tecnologías*. Mendoza, marzo de 2002.

Secretaría de Educación de Bogotá. (Página consultada en Junio y Julio de 2009). *Red académica [On-line]*. Dirección URL: www.redacademica.edu.co

PROYECTO VIOLETA EDUCACIÓN SEXUAL CON EQUIDAD DE GÉNERO: CONSTRUYENDO PROYECTO DE VIDA

ANA MERCEDES DIAZ BLANCO¹

MARY LUZ PRADA NARIÑO

Resumen

175

Este documento da cuenta del proceso adelantado para la construcción, puesta en marcha, resultados y proyección del "Proyecto Violeta. Educación sexual con equidad de género: Construyendo proyecto de vida", el cual tomó forma a comienzos del año 2006, cuando dos orientadoras que creemos en este trabajo decidimos impulsar, evaluar periódicamente, modificar, coordinar y demostrar la pertinencia de la educación sexual y su relación con la posibilidad de construir proyectos de vida dignos para las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

¹ Orientadoras IED LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Presentación

El Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico IDEP, en concordancia con el propósito del Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012: *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, orientado a promover a Bogotá como una Ciudad de Derechos, definió como objetivo prioritario para el cuatrienio, desarrollar Investigaciones e Innovaciones para mejorar la Calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación. En este sentido convocó a sistematizar 14 experiencias pedagógicas realizadas por maestros y maestras de la ciudad, en temas afines con algunas de las herramientas para la calidad, una de las cuales es “la convivencia en la escuela”.

La convocatoria mencionada, representó para nosotras la oportunidad de dar a conocer el Proyecto Violeta, que centra su trabajo en la educación sexual a través de seis ejes fundamentales que denominamos factores de protección, estos son: empoderamiento, afectividad, familia y educación, convivencia, comunicación y medios y proyecto de vida. Estamos convencidas que trabajados desde el enfoque de género, derechos humanos y ética, dichos ejes contribuirán a fortalecer la formación de las mujeres como personas titulares de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

La metodología que nos propusimos llevar a cabo para la sistematización del Proyecto Violeta y que busca particularmente destacar su incidencia en la construcción de una propuesta pedagógica con equidad de género, se sintetiza en el cuadro que presentamos a continuación:

176

Escenarios desde los cuales convoca violeta

Los contextos en que se desarrolla el proyecto Violeta son, el Liceo Femenino Mercedes Nariño, la Orientación Escolar, la Localidad Rafael Uribe Uribe, el Plan Sectorial de Educación, la legislación Internacional y la Política Pública de Mujer y Géneros del Di El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una Institución Educativa Distrital desde el año 2001, en que pasó del Departamento de Cundinamarca al Distrito Capital gracias a una dura lucha de las estudiantes para no permitir que su colegio pasara a otros fines; esta ganancia marcó un hito en su historia que lo ha caracterizado desde entonces. Está ubicado en la Avenida Caracas, N° 23 -24 Sur, pertenece a la localidad Rafael Uribe Uribe que a su vez se ubica en el suroriente de la ciudad.

El Liceo cuenta en la actualidad con 6.013 estudiantes pertenecientes a los estratos 1, 2, 3 distribuidas en tres jornadas, mañana, tarde y noche. En la jornada tarde existen 36 cursos que corresponden a un total de 1.441 estudiantes. La planta docente del Liceo Femenino está conformada por 134 docentes mujeres y 57 docentes hombres, 10

Coordinaciones y 8 Orientadoras. La población educativa depende de una sola rectoría, a la fecha el titular es el licenciado Erick Israel Ariza Roncancio.

En el trabajo de la Orientación Escolar hemos tenido que afrontar situaciones relacionadas con la vida cotidiana y sexualidad de las adolescentes, sus dificultades en el ejercicio de la autonomía y en la capacidad de negociación en las relaciones socio afectivas y el manejo inadecuado de conflictos. Las relaciones estereotipadas entre mujeres y entre mujeres y hombres; la educación tradicional que reciben en las familias y las crisis familiares, sintetizadas en autoritarismo y cultura del miedo a los padres, no permite establecer la confianza en muchas familias, motivo por el cual las estudiantes transgreden normas en la casa y en el colegio.

En cuanto a las *problemáticas de las y los jóvenes de la localidad*, el Hospital Rafael Uribe Uribe² realizó una caracterización, cuyos resultados dan cuenta de las formas como expresan su sexualidad, y explica que gran parte de la población está en riesgo no solo de embarazos no planeados, sino de abortos, enfermedades de Transmisión Sexual - ETS, VIH, SIDA y cáncer, debido a que carecen de una conceptualización clara, pertinente y suficiente para desarrollar conductas sobre una sexualidad sana y estilos de vidas saludables. Se evidencian además problemáticas familiares como violencia, maltrato infantil y abuso sexual, acompañadas de marcada carencia afectiva.

177

Las y los jóvenes que empiezan a tener relaciones sexuales hallan en esta expresión una manera de afianzarse, de encontrar un lugar en que puedan identificarse, buscar motivos para sentirse queridas/os, admiradas/os y en algunas ocasiones, validar su independencia pero a la vez no tienen concebido un proyecto de vida.

Por parte del Liceo Femenino, realizamos junto con cuatro orientadoras más, la investigación "*Factores de riesgo y de vulnerabilidad en las vivencias sexuales de las adolescentes*" con el acompañamiento de la "Corporación Centro de Estudios para la Mujer y la Educación Ana Graciela Melo Moya"³ y con la financiación del IDEP; teniendo en cuenta que estas vivencias se dan en el contexto de la sociedad patriarcal⁴, caracterizada porque la sexualidad femenina ha sido y es objeto de regulación y control social a través de mitos y tabúes y también a través de normas, reglas y leyes de diversa naturaleza y cobertura.

² Margarita Gómez, Liliana Olaya, Luz Helena Meneses, Martha Lucía Beltrán. Proyecto realización de acciones pedagógicas y psicológicas. Contrato 18-01-00-2002. Hospital Rafael Uribe Uribe E.S.E. Informe final.

³ Entidad que fomenta la investigación en el área de las problemáticas de las mujeres y la educación; Fundada en 1996. Acompañó el proceso su directora Imelda Arana Sáenz.

⁴ Sistema de poder fundado en la supremacía de los hombres y lo masculino, sobre la inferiorización de las mujeres y lo femenino (Lagarde, 1994). Es un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres.

Los resultados de la investigación⁵ reiteraron sobre como todas las formas de discriminación sexual, que perviven en la sociedad Colombiana hacen que las mujeres desde niñas tengan que correr el riesgo de ser accedidas sexualmente.

En efecto, el hecho de ser mujeres en las sociedades patriarcales, máxime si se trata de mujeres pertenecientes a los estratos mas pobres, las presiones económicas y afectivas se convierten en un factor claro de riesgo para ellas, unido a la exigencia del desempeño de roles tradicionales, reforzados mediante dispositivos sociales como la familia, las Instituciones educativas, la calle, los grupos y demás; por ejemplo, el estereotipo muy común que todavía se maneja respecto al significado diferencial de las relaciones sexuales. En palabras de una estudiante del Liceo:

Yo pienso que los hombres tienen más libertad en cuanto a eso, pero también porque para ellos las relaciones sexuales son algo que no significa nada en sentimientos, en cambio a las mujeres si les afecta más, por ejemplo para muchas mujeres entregar su virginidad les significa mucho, porque piensan que están entregando su vida, su cuerpo, están entregando todo lo que guardan, en cambio para un hombre no es nada, probar, satisfacer su placer y ya⁶.

178

Los medios de comunicación principalmente la televisión y actualmente el internet ofrecen, impulsan, refuerzan y promulgan el modelo único de mujer que cala mucho en las jóvenes. Ser “modelo, ser “adorno”, ser “reina” es el estereotipo enfatizado y deseado por la mujer joven, con medidas y formas que deben ajustarse a la mirada hegemónica masculina. Así lo aseveran algunas madres de familia: “*Quieren estar hermosas, imitar modelos*”. “*Mi hija come poquito porque no quiere ser gorda y dice que de grande quiere ser reina*”. Esta expectativa construida socialmente ratifica el hecho de influenciar a las mujeres como objetos de consumo o mercancía de uso, pero al tiempo se promueve el ser madre amorosa, esposa fiel, ama de casa perfecta y lo principal no cuestionar nada; ambivalencia difícil de cumplir que afecta no solo a las mujeres.

Los mitos y las imágenes que influyen en la adolescencia son de hecho comunes a los dos sexos, en el sentido de que los dos sufren una alienación que es necesario combatir por ejemplo, la imagen cada vez más avasalladora de la mujer-objeto sexual, de las estrellas de cine y televisión que se convierte en fetiche de la adolescente moderna; esta imagen aliena también al joven que espera que su compañera se convierta en esta imagen irreal reflejada en la pantalla del cine, de la televisión (Hierro 1993)⁷.

5 Ver resultados completos con testimonios de estudiantes, docentes, y madres de familia en el libro *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. IDEP. 2006

6 Registro magnetofónico, grupo focal estudiantes Liceo Femenino.

7 Hierro, Graciela. *Ética de la libertad*. Editorial Torres Asociados. México 1993

Debido a las condiciones de las mujeres niñas, adolescentes y adultas en el marco de las sociedades patriarcales y por la incidencia política de las mismas mujeres, se ha legislado a nivel internacional y nacional por el respeto a nuestros derechos; esto se demuestra por ejemplo, en la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres CEDAW desde 1979, la Conferencia Internacional de la Mujer realizada en Beijing en 1.995, la conferencia mundial sobre educación, los objetivos del milenio, y otras; que más de 189 países entre ellos el gobierno Colombiano se obligaron a cumplir. En consecuencia a partir de la Constitución Nacional de 1991, la Ley general de educación - Ley 115 de 1994 -, la Política Pública de Salud Sexual y reproductiva y el Programa Nacional de Educación sexual y Construcción de ciudadanía del Misisterio de Educación, se concretan los derechos de las mujeres y la equidad de género y ratifica al Estado como garante de su cumplimiento.

En este contexto se produce la *Política Pública De Mujer y Géneros Del Distrito Capital*, la cual se constituyó en un proceso participativo liderado por la Oficina Responsable en la Alcaldía Mayor de Bogotá, generando un amplio debate público e intercambio para hacerla realidad; en el que tuvimos la oportunidad de participar y aportar en algunos espacios de este proceso.

El Acuerdo 119 de Junio 3 de 2004 en la formulación del Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas 2004-2008 “Bogotá sin Indiferencia”, incluyó la equidad entre géneros y para las mujeres, como uno de los lineamientos fundamentales y una de sus cinco prioridades. En este marco, se estableció el Programa “Bogotá con igualdad de oportunidades para las mujeres”

179

El Plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital se desarrolla en torno a la garantía y viabilidad del ejercicio de seis derechos priorizados por las mujeres del Distrito Capital: Derecho a una vida libre de violencias, Derecho a la participación y la representación de las mujeres, Derecho al trabajo en condiciones de igualdad y dignidad, Derecho a la salud plena, Derecho a la educación con equidad y Derecho a una cultura libre de sexismo.

Por su parte el actual plan sectorial de educación: “*Educación de calidad para una Bogotá positiva*”, contempla el desarrollo de un proyecto específico al respecto: “*Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género*” dentro del programa: Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor⁸. El propósito de este proyecto es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la Dignidad Humana, promoviendo la incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de una ética para la convivencia, la participación, la democracia, la interculturalidad y la equidad de género. En este sentido

8 Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación Distrital. Plan sectorial de educación.

creemos que en la actualidad existe voluntad política para implementar la equidad de género en la educación, lo que contribuye con el desarrollo y fortalecimiento del Proyecto Violeta.

Propuesta ético - política del proyecto violeta

El siguiente esquema muestra la propuesta ético política del proyecto Violeta cuyo marco pedagógico radica en las pedagogías críticas sociales, desde las cuales se pretende hacer conciencia sobre los imaginarios y representaciones sociales construidas a partir del medio educativo (currículo oculto, manifiesto e intencionado), familiar y social, acerca de estilos y vivencias del cuerpo, de las relaciones sexuales y los derechos de las mujeres.



Llamamos VIOLETA a la propuesta pedagógica, en concordancia con las perspectivas de la nueva Política para las mujeres y por proyectar su desarrollo en un colegio femenino, Violeta significa "*Todas las mujeres*". Definimos su sentido como "Educación sexual con equidad de género: Construyendo Proyecto de vida", para consolidar el objetivo de nuestro trabajo en esa frase.

Interesa destacar la visualización de la experiencia en la perspectiva de constituirse en un proyecto político - pedagógico, que ha logrado

involucrar distintas dimensiones del acto de enseñar y aprender, especialmente la dimensión subjetiva, teniendo en cuenta que cuando enunciamos y realizamos acciones dirigidas a revertir la discriminación o subordinación de las mujeres, estamos sosteniendo conscientemente y algunas veces inadvertidamente, concepciones sobre las personas sujetas de esta acción, les asignamos características de libertad y también de responsabilidad; reconocemos la diversidad de estilos de vida femeninos en un contexto histórico y suponemos que serán afectadas de alguna manera particular por la intervención que realizamos con el desarrollo del proyecto, reconociendo su capacidad de identificarse como actrices decisivas para la transformación de prescripciones y estereotipos en determinados contextos y situaciones. Afirmamos con Freire⁹

No hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay práctica educativa sin ética... Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación... cambiar es difícil pero es posible (2003: 43)

¿ Por qué el proyecto violeta es una innovación ?

181

Primero por el enfoque de género, porque si bien, es un tema conocido en la educación desde los años 70, no ha logrado permear el sistema educativo de manera efectiva, pues pocos colegios en el Distrito lo han retomado en la actualidad a pesar de que en algunos departamentos del país se viene articulando con fuerza a las dinámicas educativas, a la vez que se han realizado investigaciones al respecto que son poco conocidas y difundidas principalmente en el medio educativo. Según María Elvia Domínguez¹⁰

El campo de los estudios de género y educación en Colombia es muy reciente. Por el contrario, las luchas de los movimientos de mujeres por acceder a la educación comenzaron hace casi un siglo. En los años 70, aparecieron los estudios pioneros en Mujer y Educación en Medellín y Bogotá. La inclusión de la categoría género en las políticas educativas solo comenzó con el plan decenal de educación (1996-2004: 1)

Segundo porque la política Pública de Mujer y Géneros del Distrito Capital recién empieza a posicionarse y constituye el marco político a nivel Distrital de nuestra propuesta. Los derechos humanos de las mujeres, contemplados en esta política, son un derrotero para el desarrollo de las

9 Freire, Paulo. *El grito manso*. Argentina: editorial siglo XXI, 2003

10 Domínguez Blanco, María Elvia. "Género y Educación en Colombia: Equidad, Coeducación y Diversidad"

actividades, principalmente el derecho a una educación con equidad. Este marco de Derechos humanos incorpora los Derechos Sexuales y Reproductivos, también garantizados por el gobierno Colombiano con la implementación del Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva¹¹.

La política también retoma diversos antecedentes jurídicos y políticos, nacionales e internacionales, que respaldan la propuesta estratégica incluida, entre los que se destacan: las conferencias mundiales convocadas por la Organización de Naciones Unidas, particularmente la de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), y la Constitución Nacional y sus desarrollos, entre otros. El planteamiento básico es que los DSR son parte de los derechos humanos y, por lo tanto, deben trabajarse desde esta perspectiva, al igual que desde la perspectiva que reconoce que la salud es un servicio público (2003: 9)

Tercero por que visibilizamos la posibilidad de construir un *paradigma para la convivencia*, desde los derechos humanos, tomando en cuenta las condiciones reales en que se desenvuelven las interacciones entre hombres y mujeres, entre las mismas mujeres y entre los mismos hombres e impulsar el aprendizaje de relaciones intergéneros de reciprocidad, colaboración y respeto, que implican el reconocimiento de la diferencia y en ese camino el respeto a las formas de vida de todas las personas sin discriminación de ninguna clase.

182 Por último desarrollamos y creemos en una metodología innovadora a partir del cuerpo, esta tiene una connotación muy fuerte en este proyecto ya que los discursos, el lenguaje y los símbolos atraviesan los cuerpos y es allí donde se establecen las relaciones de poder entre los sexos y se incorporan los mandatos culturales, pero al mismo tiempo se hacen visibles las resistencias y las trasgresiones.

Violeta: desarrollos, satisfacciones, desilusiones - los hallazgos-

La reflexión y resignificación del proyecto ha estado acompañada de manera permanente por la perspectiva de género que nos ha abierto horizontes desde la teoría y las experiencias de otras investigadoras, toda vez que ha orientado tanto la producción de conocimientos, como las formas de hacer las cosas por lo que tenemos resultados satisfactorios y proyecciones en torno a lo político, pedagógico, didáctico y temático disciplinar que nos auguran la sostenibilidad del proyecto. No obstante, es preciso reconocer que en el camino se han presentado dificultades que imponen nuevas preguntas y la búsqueda de nuevos horizontes, convirtiéndose a su vez, en una posibilidad de desarrollo para el proyecto.

Un día en el liceo... avatares de un colegio distrital. No es fácil nuestra labor, llegamos cada jornada, de lunes a viernes, nos encontramos con

¹¹ República de Colombia, Ministerio de la Protección Social.

gran número de niñas, las directivas, las y los docentes, algunas madres y padres de familia; todas y todos con afanes, incertidumbres, alegrías y por qué no decirlo, las particularidades propias que vivenciamos las dos orientadoras de bachillerato de la jornada de la tarde, que con perfil de docentes y Trabajadoras Sociales, añoramos sacar a cada uno de los momentos el mejor provecho, aportando con honestidad el desarrollo eficiente de nuestras funciones.

Son tantas y tan diversas las necesidades en la comunidad educativa, que estamos convencidas que nuestro radio de acción, no puede reducirse a la atención de casos particulares. Es necesario enfatizar en la promoción y prevención como estrategias que posibilitan gran cobertura y generan condiciones colectivas para interiorizar el autocuidado, la autoestima, la corresponsabilidad y el empoderamiento de las estudiantes en general.

Para garantizar un actuar organizado, al empezar cada año escolar, definimos el plan de acción del *Departamento de Orientación Jornada Tarde*, enmarcado en el proyecto Violeta a partir de los factores de protección, precisamos los objetivos, las metas, estrategias, actividades y las personas responsables, lo cual garantiza la gestión para buscar apoyos intra e interinstitucionales que promuevan acciones preventivas y a la vez visibilicen posibles líneas de investigación. El plan de acción constituye la columna vertebral de nuestro trabajo y el Proyecto Violeta, la brújula que posibilita no perder de vista nuestro actuar.

183

Respuestas didácticas a los desafíos que motivan a violeta

El proyecto Violeta se desarrolla mediante estrategias, que incluyen en el desarrollo de los talleres una metodología participativa y vivencial, utilizando recursos como la sensibilización corporal, la relajación, la meditación, la música y los conversatorios. Además de los talleres contamos con otras estrategias como las campañas, las actividades lúdicas y creativas, la expresión artística, video-foros construcción de material pedagógico, programas de radio, la investigación, los intercambios estudiantiles y las relaciones intra e inter institucionales; a estas últimas les damos el nombre de alianzas.

La sensibilización corporal

El cuerpo es un medio a través del cual podemos entrar en contacto con nosotras mismas, con nosotros mismos; el hecho de percibirnos, de darnos cuenta y de sentirnos, permite establecer una relación con nuestro ser y con las necesidades internas y externas de nuestra vida. Una de las variaciones en la gran cantidad de ofertas que existen actualmente

para un trabajo de sensibilización corporal es La Biodanza (danzar la vida, creada por Rolando Toro)⁹ Es un sistema de integración y desarrollo humano basado en vivencias inducidas por la música, el movimiento y la emoción, con el fin de ayudar a la solución de conflictos interiores y al desenvolvimiento armónico de la personalidad.

Se utilizan ejercicios y músicas organizadas con el fin de aumentar la resistencia al estrés, promover la renovación orgánica y mejorar la comunicación. En esta definición queda involucrada la afectividad, como capacidad de vínculo con el semejante, los procesos biológicos de reparación orgánica y el redescubrimiento de nuevas actitudes existenciales.

MATERIALES EDUCATIVOS

Boletinas con guías de taller

Escritos cortos para niñas remitidas a orientación
Tratamiento del merecimiento. Oración afirmativa
para elevar la autoestima

Circulares, mensajes, cartas, invitaciones

Guías de talleres grados 6° a 10°. Guías específicas
para el curso 606 (2008)

Guías de talleres para cartilla de derechos
humanos

CD Yoga Nidra Meditación dirigida

184 CD Danza de las Diosas. Guía de Taller

Afiche sobre la plataforma de la niña.

Boletina sobre 90 años del Liceo

Pancartas varias. Carteleras



De los materiales enunciados, los más utilizados y variados son las boletinas que contienen mensajes pertinentes en temas de orientación y los talleres que han sido una estrategia metodológica privilegiada; contamos actualmente con una serie de guías de taller que pretendemos revisar para editar otra cartilla.

Cada guía de taller se estructuró de la siguiente manera:

Nombre del factor protector que se va a enfatizar. Ilustración.

Título del tema

Afirmación positiva. Es una oración afirmativa en presente que promueve el crecimiento personal, la autoestima, la autonomía y los valores humanos.

Logro. Guía para evaluar el trabajo.

Hacia la equidad de género. Texto corto basado en estudios de género, que conlleva una reflexión sobre el tema, permite resaltar la importancia que tiene el enfoque de género para una educación sin discriminaciones y para la construcción de una sociedad justa.

Tópico generador. Donde aparece el punto de partida y enfoque del tema: equidad de género, ética y sexualidad. (cuento, poesía, canción, relato, drama, adivinanzas, rondas, aparte de un libro, parte de una película, etc.) Buscando que sea PROVOCADOR de reflexiones, pensamientos, sentimientos, anhelos y sueños.

Sugerencias para desarrollar el tema. En las cuales se incluyen ejercicios de sensibilización corporal (biodanza, relajación, meditación, otras); reflexión individual para conocer las ideas de las niñas respecto al tema; trabajo en grupos; plenaria y conclusiones y aporte de las facilitadoras.

Me comprometo. Propuestas de dinámicas de reflexión, indagación y acción individuales y grupales. Se busca que las estudiantes escriban a partir de sí mismas y para sí mismas sobre cada tema estudiado.

ALGUNOS TALLERES DESARROLLADOS POR VIOLETA	
Tengo Derechos sexuales y Derechos y reproductivos	Construyendo solidaridad
Iniciando con regocijo mi nuevo año escolar	Expreso amor por mí
Soy una líder positiva	Acepto mis emociones
Mi segundo yo	El Amor Romántico
Participación: Condición para el empoderamiento	Reconociendo la importancia de la amistad
Mis potencialidades	Pactos de convivencia
25 de Noviembre día Internacional de la no violencia contra la mujer (Varios)	Pertenezco al Liceo y soy una estudiante comprometida
Conozco y defiendo mis derechos	Reconciliación y amistad
Iniciando nuestro sendero	Significado del servicio social
¡Muevete ya por los derechos de las mujeres!	La Enemistad entre Las Mujeres
Las Diosas de cada mujer	Bienvenidas estudiantes Liceistas
Hacia unas relaciones equitativas. (Con colegio Nicolás Esguerra)	Disfrutemos el reencuentro con nuestras Compañeras
Orientación profesional	Prevención de alcoholismo
Autoridad (madres y padres)	Proyecto de vida (varios)
Varios temas (madres y padres)	Orientación profesional

Las siguientes actividades privilegian el arte y la participación; destacamos dos encuentros de estudiantes de grados 6° del Colegio masculino Nicolás Esguerra con las estudiantes del Liceo Femenino realizados en cada colegio, los cuales se convirtieron en experiencias significativas para la Comunidad Educativa. En el encuentro en el Liceo Femenino (2007), se desarrollaron tres actividades: juegos y deportes, baile (miniteca) y taller académico. En la actividad se involucraron docentes de educación física, artes y español, las orientadoras, las practicantes de la Universidad Monserrate y los docentes acompañantes del otro colegio, todos aportaron al éxito de la jornada.

ACTIVIDADES LÚDICAS Y CULTURALES, EL ARTE CON VIOLETA

Video-Foro: "La revolución pacífica de las mujeres"
Taller "Las diosas de cada mujer" Danza de las diosas
Murales en el Liceo Femenino con apoyo de la política Pública de Mujer y Géneros.
Obra de teatro "Mujeres tiempo del NO, tiempo del SI"
I encuentro con estudiantes del Colegio masculino Nicolás Esguerra. Talleres, Rompecabezas, lúdica y deportes. II encuentro Lazos de papel, no Internet ni teléfonos
Marcha contra los fundamentalismos. 8 de Marzo
Clausura curso de no violencia contra las mujeres "Máscaras"
Actividades lúdicas, cada nivel presentó artísticamente un derecho de las mujeres



186

Para estas actividades hemos contado con diferentes apoyos, se han realizado con participación de las estudiantes, talleres de máscaras, pelucas para la marcha del 8 de Marzo, vestidos para la danza y la obra de teatro. La creatividad de las estudiantes es desbordante, en la representación artística sobre los derechos de las mujeres, se presentaron 35 cursos, con el acompañamiento de las y los docentes, algunos/as de los cuales participaron activamente en las presentaciones que mostraron realidades cotidianas.

Se realizó con el área de arte "*La Danza de las Diosas*", inspirada en el libro "*Las diosas de cada mujer*" de Jean Shinoda Bolen.¹² Primero se realizó como actuación y luego como material audiovisual acompañado de una guía de taller.

Además de los talleres que se acompañan de un ejercicio de reflexión, algunas estudiantes han participado en cursos y seminarios que les aportan a su proyecto de vida, como ejemplo tenemos los siguientes cursos: artesanías; prevención de accidentes en el hogar; conocimiento de los derechos de las mujeres; prevención de violencia contra las mujeres y salud sexual y reproductiva.

¹² Psicoanalista Norteamericana de origen japonés, después de siete años de atención terapéutica a mujeres, por medio de su investigación escribió el libro mencionado. Tiene otras obras al respecto.



GOBIERNO DE LA CIUDAD



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN

Instituto para la investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico