

Redes escolares en el territorio de derechos

Redes escolares Localidad Rafael Uribe Uribe



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.





Redes escolares en el territorio de derechos

Redes escolares Localidad Rafael Uribe Uribe

Convenio Interadministrativo No.023-2010

Suscrito entre el Fondo de Desarrollo Local Rafael Uribe Uribe

y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP

Alcaldía Local Rafael Uribe Uribe

Martha Janneth Bolívar Guzmán

Alcaldesa Local Rafael Uribe Uribe

Jorge Armando Virviescas Nieto

Apoyo a la supervisión

Ivonne Rocio Romero Brito

Interventora Convenio 23 de 2010 ALRUU-IDEP

Equipo de trabajo

Pedro Sánchez Muñoz

Omar Ernesto Guevara Cruz

Martha Patricia Corredor Bastidas

Jairo José Slebi Medina

Jairo Anibal Moreno

Manuel Alfredo Gutiérrez Benavides

Oficina de Comunicaciones

IDEP - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

Olmedo Vargas

Director General del IDEP

Jorge Alfonso Verdugo

Subdirector Académico

ISBN: 978-958-8066-97-4



Contenido

Editorial	5
Presentación	7
Sobre las Redes Pedagógicas en el territorio de derechos	9
Conformación de Redes educativas	12
Las Redes Pedagógicas: liderazgo de una gestión pública acorde con las políticas públicas educativas de calidad	17
La red inter-escolar LEO 18, RUU	19
Red Ciclo I	29
Red de Humanidades	35
Red de Educación Física	47
Red de Ciencias Naturales	57
Red de Tecnología	67
Red de Matemáticas	79
Red de Derechos Humanos	94
Red de Artes	103
Red de Ciencias Sociales	108
Red PRAE	119



Editorial

Martha Janneth Bolívar Guzmán
Alcaldesa Local de Rafael Uribe Uribe

Para adelantar el “Plan de Desarrollo Local Rafael Uribe Uribe, Territorio de Derechos 2009-2012”, ha sido de vital importancia concretar el derecho a la educación, no sólo como un lineamiento del gobierno distrital, encabezado por la Alcaldesa (D) Clara López Obregón, sino como una necesidad de nuestras comunidades en la localidad y la ciudad; este derecho se concreta cuando existen medidas en todos los órdenes para que se convierta en una realidad, es decir, en una educación accesible, oportuna, con elevadas cualidades científicas, académicas y humanas, sumadas a una clara y concreta responsabilidad económica por parte del Estado, que opera como garante especialmente en los sectores más vulnerables de la ciudad.

Desde esta perspectiva, el presente Plan de Desarrollo contiene metas relacionadas con el fortalecimiento de las Redes Educativas y Pedagógicas que, junto con el “Plan Sectorial de Educación 2009-2012 Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, intentan brindar herramientas, escenarios y diferentes estrategias de fortalecimiento de la actividad académica y pedagógica de los maestros y maestras de los colegios públicos del Distrito; hecho que representa, para la localidad, una ocasión de mejorar la calidad educativa y corresponder al esfuerzo que los docentes realizan a diario desde las aulas y los proyectos de área en los colegios, haciendo que los recursos locales estén en función del derecho a la educación y del fortalecimiento de la actividad formativa de los maestros.

Es por ello que resulta necesario destacar cómo, para contribuir en la formación de los maestros de la localidad Rafael Uribe Uribe, la Alcaldía local ha sumado esfuerzos administrativos, económicos y técnicos para que el IDEP de la Secretaría de Educación, en el cumplimiento de sus funciones como asesor pedagógico de la SED, fortalezca los procesos de redes de educativas y sea el sistematizador de las experiencias de nuestra localidad. Es por ello que la organización, sistematización, oficialización, institucionalización y formación de las redes de maestros por áreas, sumados a la nueva red de estudiantes *LEO 18*, alrededor de la lectura y la escritura, son el punto de partida para este convenio; un eje transversal sobre el cual se puedan hacer diálogos acerca de los contenidos educativos y del sentido mismo de las habilidades comunicativas como puerta de acceso a la cultura universal.

Fortalecer Redes Educativas es, sin lugar a dudas, tejer espacios comunes donde se haga posible aprender y construir junto con otros y otras, esto en la práctica significa la oportunidad de potenciar los equipos de maestros de la localidad Rafael Uribe Uribe; no puede haber una explicación más clara de los motivos que han impulsado este proyecto: el trabajo en equipo buscando ser mejores en las prácticas educativas para, de esta forma, desarrollar habilidades del pensamiento en las nuevas generaciones, estrategias de aprendizaje para relatar, leer y pensar el mundo con el objetivo común de hacer de nuestra localidad el “Territorio de Derechos Educativos” que necesita nuestra ciudad.



Presentación

Redes Educativas RUU-IDEP

Para el IDEP - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - es muy satisfactorio presentar a los docentes de la ciudad, y a la comunidad educativa en general, esta publicación de *Redes Educativas en territorio de derecho*, que recoge la experiencia de trabajo de diez redes de docentes de la localidad Rafael Uribe Uribe y de la red de estudiantes LEO 18 alrededor de la lectura y la escritura. Este trabajo de formación y construcción de redes académicas de docentes y estudiantes ha sido posible gracias al esfuerzo conjunto del IDEP y de la Alcaldía Local, pero fundamentalmente es el resultado del interés y compromiso de los docentes y estudiantes de la localidad con el mejoramiento de la calidad de la educación pública.

Esperamos que en los diversos textos producidos por las redes de maestros se refleje el propósito central de este proyecto: consolidar las redes académicas como escenarios de comunicación y de intercambio de las experiencias de los docentes para mejorar los procesos pedagógicos. Las acciones de innovación e investigación que realizaron los docentes de las redes en temas como derechos humanos, ciencias sociales, artes o educación física, con seguridad son un aporte significativo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los temas generales abordados en los siguientes textos responden a la misión institucional del IDEP que, creado por el Acuerdo 26 de 1994 del Concejo de Bogotá D.C, tiene como propósitos dirigir, coordinar y desarrollar programas de investigación básica y aplicada con énfasis en lo socio-educativo y pedagógico;

diseñar y aplicar programas de evaluación del sistema evaluativo y perfeccionamiento profesional; promover las innovaciones educativas y articularlas con procesos investigativos y de formación docente; producir textos, documentos, periódicos, material audiovisual y ayudas educativas didácticas para que la Administración Distrital pueda garantizar una mejor calidad de la educación.

Este proyecto conjunto entre el IDEP y la Alcaldía Local, constituye una estrategia de formación que permite cualificar las habilidades y herramientas de investigación en el aula con las que cuenta el docente para que, desde su propia práctica escolar, construya procesos de investigación que, por una parte, le ayuden a comprender mejor lo que hace y, por otra, le den herramientas útiles para mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza en función de los aprendizajes. Desde esta perspectiva se enriquece la interpretación del docente acerca de sus estudiantes, sus metodologías, y de su saber, al tiempo que reestructura el campo de su práctica en el aula.

La propia experiencia del IDEP señala que a partir del reconocimiento del maestro, de su autonomía en las prácticas de enseñanza y de su compromiso ético, se pueden desarrollar exitosos procesos de formación ligados a la práctica en aula (investigación, innovación, sistematización). Esta formación debe corresponder a necesidades institucionales, o de redes de maestros, para garantizar su pertinencia y aplicación real en la transformación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Indiscutiblemente el reto de la calidad educativa en el sector público es una tarea que involucra a todos los actores sociales e institucionales y de una manera central a los maestros y maestras del distrito. Ellos han asumido ese reto y el compromiso de aportar desde su quehacer en el aula al mejoramiento de la calidad de la educación; han avanzado en la conformación de comunidades académicas que se atreven a repensar y modificar los Proyectos Educativos Institucionales y los diferentes proyectos que se implementan en el aula, buscando el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, disciplinares, y profesionales, y en general un aporte a la transformación de la escuela.

Como IDEP tenemos la confianza de que las experiencias de los maestros y los estudiantes de la localidad Rafael Uribe Uribe en su trabajo en red, que el enfoque y la metodología usados en el proceso de formación ligado a las redes, y que las herramientas planteadas como el uso de TIC's o los periódicos murales, constituirán un referente para otras localidades.

IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Noviembre 2011



Sobre las redes pedagógicas en el territorio de derechos

Jorge A. Virviescas N.
Licenciado en Psicología y Pedagogía
Supervisor ALRUU

El Plan de Desarrollo *Rafael Uribe Uribe Territorio de Derechos 2009-2012*, está construido a partir de una apuesta política dirigida a la vivencia plena de los derechos de los y las ciudadanas de la localidad; en función de esta actividad se han realizado esfuerzos para que sectores como la educación pública estén fortalecidos al finalizar la administración local y distrital, pues es la apuesta que permitirá, con algunos recursos, generar procesos sociales alrededor de los cuales las comunidades locales, y con ellas la comunidad educativa, puedan salir fortalecidas para exigir el cumplimiento de derechos y plenas garantías para la actividad académica, laboral y comunitaria.

Fortalecer al sector educativo significa vigorizar los procesos formativos de los sujetos que participan de la actividad, principalmente estudiantes y maestros; es por ello que es necesario considerar cómo sobre estos últimos recae una cantidad importante de prejuicios sociales, paradigmas de pensamiento que intentan decir sobre su quehacer pedagógico, que parten, desde las concepciones más tradicionales en el escenario gubernamental, que habla de "mis maestros, mis colegios y la norma como conducta irrefutable", hasta con-

ceptos, desde otros escenarios, que permiten a los y las maestras construir, en espacios comunes de diálogos horizontales, subjetividades en su práctica político pedagógica; son precisamente estas posibilidades las que hacen del trabajo en redes un lugar para edificar lo subjetivo y hacer presencia en el escenario público de la construcción del conocimiento.

Las Redes: construcción colectiva del conocimiento vs individualismo intelectual

Sin lugar a duda, cada vez que se intenta construir conocimiento, mejorar prácticas sociales y debatir ideas establecidas, se parte de juicios de razón propios, de conceptos construidos a lo largo de las existencias desde diversos lugares como la academia, la experiencia profesional y la propia práctica cotidiana. Por este motivo se cae habitualmente en la creencia de que lo hecho está bien; sin embargo, cuando se comparte esa experiencia con otros y se somete a un estudio de las prácticas y concepciones que implica, surgen las cosas por corregir, mejorar y transformar, a pesar de lo cual este ejercicio de evaluación se presenta generalmen-

te en situaciones “extremas”, por ejemplo, cuando se evalúa el desempeño laboral y académico en determinados escenarios y momentos, es precisamente esto lo que se debe corregir.

Mejorar cosmovisiones pedagógicas, edificar nuevos saberes o mejorar los propios, son necesariamente trabajos de equipo, contrario a lo que supone la ideología dominante en la sociedad actual que, sometida al neoliberalismo, inspira un individualismo exacerbado, promoviendo la idea de que lo colectivo opaca las posibilidades de sobresalir en el salvaje mundo del darwinismo académico, desconociendo que principios como la solidaridad, el cooperativismo y la construcción colectiva, son parte de este espacio; una contradicción, pues no hay nada más social que el conocimiento y la academia, ambos obedecen a la diversidad de pensamientos, por lo que no pueden ser construidos plenamente en la individualidad.

Es a partir de esta idea que los maestros y maestras de las diferentes áreas de los colegios de la localidad, empezaron a encontrarse en las Redes Pedagógicas compuestas por ellas y ellos mismos, un escenario para el intercambio de proyectos, un campo para el debate de ideas académicas, de apuestas pedagógicas con las cuales se pueda cualificar la “calidad” de la educación en la localidad.

Las redes no pueden ser sólo un escenario instrumental para indicar lo que se tiene hacer, deben ser, como lo son ahora, espacios para la formación y la reflexión que, independientes del área de dominio del maestro, permitan compartir apuestas pedagógicas; las redes, como el lugar común que potencia el trabajo de las áreas de los colegios, forman y posibilitan al maestro estrategias y escenarios para que esto suceda, por lo que su esencia es un “ágora” para la mejora de las cualidades de la educación en la localidad.

La lectura, escritura y oralidad

La Alcaldía Local del RUU y el IDEP de la SED, han tomado como eje transversal para su programa la lectura, la escritura y la oralidad, debido a distintas razones: primero, porque este eje reconoce y recoge los procesos adelantados por los colegios de la localidad alrededor del fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras

de los estudiantes; segundo, porque permite integrar estos procesos a las acciones orientadas desde el distrito y su plan lector para la ciudad; y en tercer lugar, porque el desarrollo de estas competencias es una tarea transversal de la escuela y la sociedad, pues son los vehículos por excelencia para la transmisión y transformación de la cultura y el conocimiento.

Los docentes, independientemente del área específica de conocimiento, son los llamados a fortalecer estas habilidades y estructuras, y a estimular en los estudiantes el amor al estudio y el ánimo para transformar el mundo en todas las áreas del pensamiento humano. El actual contexto social requiere, en localidades como la RUU, de una formación desde la escuela que se dirija a la transformación de la realidad social, para, de esta forma, superar problemas históricos de la localidad como el abismo de pobreza; allí la acción de la escuela es trascendental como institución socializadora y transformadora de sentidos.

En este contexto, propuestas como la de Paulo Freire resultan significativas a la hora de explicar la importancia de la lectura para quienes pretenden cambiar su entorno; en sus términos, todo acto de alfabetización o aprendizaje que corresponda con los intereses populares, debe tener como fin “la crítica de los desposeídos y débiles sobre los ricos y poderosos”, aspirando a cambiar las relaciones de poder para que la clase popular reconozca todas sus potencialidades en unidad de reflexión y de acción.

En pocas palabras, colocar en primer plano al individuo oprimido y, a partir del conocimiento, desarrollar las condiciones subjetivas para su liberación; en el fondo esto no significa nada distinto de subvertir la realidad, puesto que frente al hecho de que los poderosos han ostentado el monopolio del acceso al conocimiento, a la tecnología y al mundo de la cultura, el acercarse a la posibilidad de leer escribir y relatar es, en consecuencia, un acto transformador.

La educación nunca es neutral, pues, independiente de su forma específica, siempre tiene una dimensión política que puede ser utilizada como instrumento para la liberación o para la dominación, y, en medio de este juego, la lectura y la escritura son en buena medida vehículos directos para acceder a ella; sin embargo, como ni siquiera éstos resultan imparciales, las formas



como se lee y se escribe colocarán a quien lo haga en un lugar dentro de la relación de opresión o de emancipación con el conocimiento.

Una lectura sin contexto, sin relaciones dialécticas de contradicciones y avances, retrocesos y repeticiones etc., no es más que una simple lectura para la repetición, el dogma y la fe, es decir, para mantener una relación de subyugación con el poder y, por ende, con el conocimiento, es matar el pensamiento propio, la creatividad y la crítica, a efectos de sostener la posición de las clases dominantes.

Es por ello que Freire reconoce en la lectura una oportunidad para romper con la escuela tradicional del silencio; una lectura que no provoque preguntas, dudas y nuevas propuestas, es una lectura para la indigestión, pues, valga el término, sólo se “traga”, nunca se digiere y su consecuencia será inevitablemente un mundo de confusión y enumeración sin sentidos: fechas, fechas, autores y nada de reflexión, sin la pregunta del ¿por qué?, sin posibilidad de proceso de cambio.

El resultado es un debilitamiento de la forma en que el hombre ha desarrollado su pensamiento, es decir, a partir de una crítica del mundo más allá de las realidades estáticas. En este sentido, cabe la lectura que Estanislao Zuleta, en su artículo sobre Nietzsche, realiza acerca del papel del conocimiento, y junto a éste de la lectura, en relación con el hombre contemporáneo, invitando a cuestionar el acto de leer:

[...] *el lector tiene hoy que separarse por completo de lo que se conoce hoy como hombre moderno. El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere asimilar rápidamente. Por el contrario se requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos.*

Toda lectura objetiva, “neutral o inocente”, es en realidad una interpretación personal del texto, un problema de HERMENEÚTICA; en palabras de Marx, en El

Capital: *“la manera como las cosas se presentan no es la manera como son, y si las cosas fueran como se presentan, la ciencia entera sobraría”.*

La Red Estudiantil y LEO 18

Para este proceso ha resultado fundamental contar con diferentes actores, involucrados todos en el objetivo común de construir conocimiento colectivo a través de la estrategia de la lectura, la escritura y la oralidad; el trabajo de la organización Fundalectores ha resultado esencial, con la creación de los comités editoriales por colegios, para la realización de periódicos murales estudiantiles donde los y las jóvenes y niños tengan la posibilidad de comenzar a relatar sus experiencias, expectativas y opiniones, es decir ganar un lugar en el escenario público de los colegios; este ejercicio resulta estratégico si se tiene en cuenta que la motivación por estos temas tiene como promotores directos a los mismos actores, lo que significa que serán ellos quienes impongan la dinámica a la academia.

Eventos como el Congreso Local de Lectura, Escritura y Oralidad, demostraron la utilidad de estos saberes a la hora de entablar un diálogo intergeneracional: hacer relatos de vida, mostrar el mundo de la academia a inexpertos y “sabios” es, sin lugar a duda, un patrimonio cultural que la localidad empieza a cultivar y que, en el mediano y largo plazo, debe sostenerse dentro y fuera de la escuela.

Finalmente, es necesario anotar que las memorias y ensayos reunidos en el presente texto, son una construcción intersubjetiva que demuestra los grandes esfuerzos teóricos y prácticos por mejorar el estado de la educación intra-aula en los diferentes colegios de la localidad; quedarán, como resultado, retos, propuestas y planes de acción que permitirán concretar la apuesta política-pedagógica de la localidad Rafael Uribe Uribe, como Territorio de Derechos Educativos.

Conformación de redes educativas

Instituto para la investigación educativa
y el desarrollo pedagógico. IDEP

Convenio interadministrativo No 023-2010
Conformación de redes educativas

Omar Ernesto Guevara¹

El proceso de enseñanza-aprendizaje surge de las contradicciones internas de cada sujeto, de sus motivaciones e intereses creados en interacción con los otros, los cuales se dan no sólo entre el estudiante- docente, sino entre los mismos estudiantes, familia e integrantes de la comunidad, con la sociedad en general.

La contradicción es la fuerza motriz del desarrollo, existe independientemente de la conciencia humana. El docente debe endeñar a los alumnos a encontrar las contradicciones de lo que estudian, lo que estimulará su desarrollo integral, el que a su vez se verá favorecido si la sociedad es promotora de un ambiente cultural, estimulador de la iniciativa personal y creativa (Tamayo, A., 2000).

El maestro, como actor principal de los procesos de aprendizaje del estudiante, debe estimular proyectos investigativos sirviéndose de herramientas diseñadas y acordes a las necesidades del contexto, para de esta forma generar soluciones ante las problemáticas sociales de su entorno. Esta debe ser la función principal de la educación, ya que la escuela se ha transformado, de alguna manera, en el muro de contención de las problemáticas sociales.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de lecto-escritura en el aula deben orientarse como herramientas fundamentales para la vida que permitan a los estudiantes: leer y generar textos, interpretar imágenes, y desarrollar y argumentar la oralidad, como fuentes y transmisores del conocimiento y de un acervo adquirido de sus experiencias con el mundo; en favor de la formación de identidades, del reconocimiento de unas tradiciones culturales y al reforzamiento de valores. Los procesos de lecto-escritura son aprendizajes claves para acceder a la cultura y a la apropiación social del conocimiento.

1 Licenciado en Ciencias Sociales, Asesor Pedagógico de la Corporación Bitácora, en la actualidad se desempeña como Docente del IDEP.



Es evidente que son aprendizajes que contribuyen a la interpretación de la realidad de los individuos. Estos procesos se han reforzado a lo largo de la historia por herramientas que permiten su realización. En la actualidad convivimos en un mundo globalizado, diversificado, multicultural y tecnológico, que interactúa constantemente con diferentes formas de comunicación.

Dichas formas día a día se han hecho necesarias, ya que la convergencia entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con los saberes escolares y su uso en el trabajo de aula, contribuye para que los estudiantes comprendan, analicen, critiquen, propongan y codifiquen el valor de la información y el conocimiento.

Es necesario adquirir y fortalecer conocimientos, capacidades y habilidades para la incorporación y apropiación de estas nuevas tecnologías y lenguajes en todos los ciclos y áreas del conocimiento, propiciando la transformación pedagógica de la calidad de la educación (SED, 2009, p. 6).

Las TIC son herramientas que, en conjunto con las estrategias educativas, contribuyen a la renovación de los procesos de aprendizaje, por esta razón es necesaria su implementación en el aula de clase. Las redes son un ejemplo de dichas estrategias, puesto que contribuyen a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes a partir de la interdisciplinariedad, al mismo tiempo que se articulan con las TIC.

Las redes son una forma de organización de maestros que dinamiza los saberes especializados, instaurando el sentido de lo colectivo, impactando las prácticas profesionales del quehacer docente; permitiendo que se cuestione en su oficio, estimulando procesos investigativos dentro del aula.

El interés principal de la implementación de redes de enseñanza es el de lograr una conectividad entre escuelas locales para potencializar sus saberes a nivel global. Es resignificar el papel social del docente, promover, con los maestros de la localidad, nuevas, efectivas, creativas y actualizadas modalidades de enseñanza y desarrollo de competencias comunicativas orales y lecto-escritas.

Uno de los objetivos que debe llevarse a cabo en el proceso de creación de redes educativas, es el estímulo de la transdisciplinariedad de las diferentes áreas del

conocimiento, contribuyendo con ello a fortalecer la formación ambiental mediante el desarrollo de herramientas y capacidades que permitan a los estudiantes interactuar y decidir, de forma sostenible, su relación con el medio ambiente, generando así una conciencia ambiental que se haga partícipe del cuidado y protección de su entorno.

Dicha conciencia debe estar comprometida con la transformación de actitudes y comportamientos, hacia el respeto, el conocimiento y la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible. En este sentido, las redes de maestros, mediante la formulación y puesta en marcha de proyectos, deben proveer a los niños y jóvenes de un conjunto de conocimientos y experiencias que les den las bases para entenderse como sujetos activos, que observan y transforman, y que a su vez interactúan con el medio ambiente, con su bienestar y con su calidad de vida.

Incentivar y promover en los niños y jóvenes la cultura de la preservación y el respeto por su entorno, es estimularlos a que también lo hagan por la dignidad humana. La consolidación de redes, promueve e incorpora los derechos humanos como orientadores y reguladores de convivencia, de participación y de tolerancia frente a la diferencia.

La transformación e innovación de procesos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar, la promoción de prácticas, hábitos y procedimientos para el respeto de la dignidad humana, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar, el fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa para hacer realizables los derechos humanos, los deberes y compromisos para la convivencia escolar, y la implementación de acciones que permitan proteger y garantizar los derechos humanos, la integridad personal, la convivencia y la seguridad en la escuela son ejes articuladores y los pilares de una buena educación (SED, 2009, p. 7).

Fortalecer, promover y establecer redes temáticas, son elementos que contribuyen a la innovación e implementación de herramientas porque favorecen el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, esto a través de la investigación, la comprensión e implementación de herramientas tecnológicas orientadas al desarrollo y fortalecimiento de las dimensiones constitutivas del ser humano.

Conformación de redes educativas

¿Qué es una red?

Es un conjunto de entidades (objetos, personas) conectadas entre sí; la red permite que circulen en ella elementos materiales o inmateriales, por esta razón la supone procesos de:

- Integralidad.
- Interacción.
- Interlocución.
- Intersubjetividad.
- Intertextualidad.

Gracias a estos procesos, la red presupone y fortalece el pensamiento relacional; su desarrollo enfatiza la educación como una herramienta que busca el fortalecimiento del tejido social y la cohesión de los procesos sociales, que propende por la solución de conflictos y convierte al maestro en protagonista de dichas transformaciones sociales a partir del desarrollo y estímulo de actividades cognitivas.

La red se convierte así en una forma dinámica de organización de maestros que se establece con el propósito de instaurar lo colectivo, de producir y administrar saberes especializados y, en definitiva, de producir transformaciones consistentes que impacten efectivamente las prácticas profesionales.

[...] la función social y política de la educación [...] por el reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos políticos, productores de saber pedagógico y de transformación socioeducativa. En esta apuesta, se privilegian las relaciones horizontales, el trabajo colectivo y participativo, las acciones constituyentes y la potenciación de la capacidad de acción política (Martínez, M., 2008)

Objetivos de las redes

- En la generación y desarrollo de conocimiento se crea una ruptura de las fronteras institucionales, académicas y culturales, dando paso a una nueva estructura de elementos socio-cognitivos.
- Generar una acción conjunta y socializadora entre los actores que participan de la red; éstos a su vez deben generar proyectos que involucren las diferentes áreas del saber, en la búsqueda de un bien común; contribuyendo al fortalecimiento de múl-

tiples estrategias asociativas y cooperativas en la construcción de una sociedad equitativa, sin indiferencia e inclusiva; que integre conceptos como la pluriculturalidad, la interculturalidad, la multiculturalidad y, por supuesto, sin dejar de lado las temáticas que giran en torno de la globalización que encarnan procesos de asociación y cooperación.

Características de las redes

1. Son el espacio ideal para generar sucesivas adhesiones alrededor de temas y proyectos, en donde los sujetos involucrados se constituyen en actores sociales activos de su contexto.
2. Los proyectos de red, enmarcados dentro de los espacios de generación de conocimiento, reciben el nombre de redes sociales de conocimiento; éstas parten y se difunden a través de los grupos de trabajo que se interesan por plantear, planificar y desarrollar investigaciones que permitan la puesta en marcha de convenios e intercambios.

Las redes sociales de conocimiento logran expandirse a través de canales, medios, y plataformas interactivas de comunicación como la Internet, permitiendo que el conocimiento avance respondiendo a las exigencias de tiempo, movilización, generación de conocimiento, productividad y calidad; para que, de esta forma, ocupe su lugar como factor de desarrollo económico, social y político de las instituciones, la industria y las naciones.

3. La Red debe habilitar estrategias y dar solución a las problemáticas que se presentan en la ejecución de las prácticas comunicativas, para, a partir de ello, reflexionar en torno a la consolidación de una cultura de la comunicación.

La red de investigación e investigadores se conceptualiza como una estrategia de colaboración, asociación y cooperación para la comunicación, interacción e intercambio de información entre individuos de la trama de un tejido social de relaciones y vínculos (Bernal, J., 2002, p. 37).

Por esta razón, las redes permiten que se lleve cabo una acción conjunta y socializadora de los actores que se involucran y participan, en la que, por medio de estrategias de cooperación y de asociación, se genera y desarrolla conocimiento.



4. La red es una herramienta que configura las relaciones y vínculos entre individuos a través de entornos mediáticos (publicaciones, libros, revistas, boletines de prensa, radio, televisión e Internet); al implementar las tecnologías en su proceso de conformación, desarrolla estrategias comunicativas y la socializadoras de la información.

Dentro del desarrollo de estas estrategias, la red requiere a su vez trabajar aspectos fundamentales como: la continuidad, que relaciona el flujo de la información en tiempo real, y la versatilidad, que describe las cualidades del formato digital, el que facilita la transferencia de datos a cualquier medio de almacenamiento (*CD Room*, USB, disco duro virtual, archivo del ordenador, etc.), o transmisión (fibra óptica, banda ancha, vía microondas, señal satelital etc.)

Las diferentes formas de transmisión de datos permiten la posibilidad de acceder a la red desde cualquier lugar y estar al tanto de las novedades y las actualizaciones de la información. De esta manera, la red se configura como un organismo que reformula actividades en escenarios comunicativos, en un entorno técnico-tecnológico, y se define así elemento de interconexión y soporte para los contenidos de información.

5. La red contribuye al establecimiento de temáticas que son la base desde la que los involucrados (los maestros) desarrollan sus proyectos investigativos; de esta forma la red no sólo establece su especificidad y la de sus actores, sino que dicta las pautas para el establecimiento de los nodos.

Los nodos son puntos de interacción de la red que deben establecer los lineamientos para la generación y movilización de conocimiento; se constituyen como las unidades mínimas de la red, funcionando como laboratorios que incrementan la capacidad de acción investigativa mediante la articulación de los procesos y los actores, permitiendo así las llamadas comunidades científicas.

Las redes potencian los procesos investigativos ante la necesidad de integrar las instituciones educativas a las necesidades reales de sus contextos. Dichos procesos tienen que ver con las necesidades particulares que poco a poco se visibilizan, permitiendo el vínculo

con otros actores, y contribuyendo a la generación de grupos de trabajo en el contexto escolar.

Las dinámicas de los grupos de investigación surgen de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y de reorientar y/o concebir currículos educativos que contribuyan a la transformación social del entorno. La investigación, como fin principal de la implementación de redes educativas, debe leer, orientar, analizar, proponer y buscar salidas pedagógicas ante las dificultades del diario vivir.

Las investigaciones adelantadas en, o desde, el contexto escolar, por lo general son de carácter cualitativo, por esta razón los conceptos parten desde lo etnográfico y la acción participativa, articulados con la problemática escolar. Son diversas las metodologías empleadas para llevar a cabo los procesos investigativos en el contexto escolar:

La historia oral es muy utilizada en las últimas décadas dentro de las Ciencias Sociales, la historia en particular, los talleres de cartografía social, muy propicios para el reconocimiento del territorio y del espacio donde se desenvuelven. Las mesas de trabajo, el intercambio virtual a la orden de los adelantos informáticos y la agilización de la comunicación y la información, la socialización de las experiencias, el montaje y circulación de páginas Web, gran facilitador de intercambio con otras experiencias y la sistematización de estas desde la observación, registro y análisis de la información que las escuelas aportan (Galán, C., et al., 2007, p. 120)

La investigación en educación debe ser un compromiso y un deber de la escuela y los docentes, el aula de clase debe convertirse en un laboratorio donde se concrete la experiencia investigativa y el desarrollo de los procesos cognitivos. El maestro, como sujeto social activo de su comunidad, y como individuo con criterios particulares que le permiten concretar una lectura única del mundo, debe tomar como objeto de estudio los conflictos e interrogantes que surgen dentro del contexto escolar, que es el reflejo de la realidad social.

Para este fin, el docente debe concretar nodos de interconexión, intercambiando experiencias, para plantear de esta forma soluciones frente a las diversas problemáticas sociales, apoyado en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que le permiten la accesibilidad, la continuidad y la versatilidad, en tiempo real, de los procesos generadores del conocimiento.

Impactos esperados en la conformación de redes

- *Impacto social:* a partir del reconocimiento de los actores de la comunidad educativa y del fortalecimiento de sus propuestas, se logran plantear escenarios educativos más incluyentes y de mayor calidad, permitiendo la construcción adecuada del proceso de socialización en las instituciones educativas que se reflejará en el proyecto de sociedad.
- *Impacto político:* la calidad educativa en los términos de la política distrital, implica, textualmente: "Apoyar acciones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación local", lo cual se logra a partir de la intervención del Estado a nivel local.
- *Impacto institucional:* promover la calidad y la permanencia de los y las estudiantes, a partir de la implementación e innovación de proyectos pedagógicos que permitan un mayor análisis del contexto institucional y, por ende, un mayor acercamiento a la comunidad educativa en general.
- *Impacto cultural:* fortalecer y acompañar los procesos de cambio que contribuyan al mejoramiento y avance de los procesos pedagógicos en la comunidad educativa.

Bibliografía

Bernal, F. (1981). "Las redes de información científica automatizada en la sociedad del saber: aproximación a las relaciones educación, información y tecnología en la sociedad actual". *Revista Española de Pedagogía*. V. 39. N° 152.

Bernal, J. (2002). *Nodo-Red CIUP: Red de investigadores y de investigaciones de la UPN*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Galán, C., Rodríguez, J., Moncada, M., y Prieto, J. (2007, Junio-Diciembre). *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP* N° 13. Bogotá: Imprenta Nacional.

Harasim, L., Hiltz, R., Turoff, M., y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía de enseñanza y aprendizaje en red*. España: Editorial Gedisa.

Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Millán, J. (1998). *De redes y saberes: Cultura y Educación en las Nuevas Tecnologías*. España: Editorial Santillana.

Tamayo, A. (2000). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Editorial Magisterio. N° 77.

Secretaría de Educación Distrital. (2009). *Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Herramientas para la vida*. Bogotá.



Las Redes Pedagógicas:

liderazgo de una gestión pública
acorde con las políticas públicas
educativas de calidad

Dirección Local de Educación Rafael Uribe Uribe

Herberth Eusebio Reales Martínez
Director Local de Educación
Localidad 18, Rafael Uribe Uribe

Las Redes Pedagógicas se han convertido, sin lugar a dudas, en una instancia de participación intelectual y de encuentro de pares académicos y estudiantiles, quienes, partiendo del conocimiento adquirido y alimentados por sus experiencias y vivencias, debaten en un espacio diseñado para tal fin, planteamientos, corrientes, escuelas y circunstancias pedagógicas.

El proceso se realiza siempre con el propósito de crecer, compartir, aceptar, discutir y trazarse retos que impliquen el mejoramiento del quehacer docente y el afianzamiento del reconocimiento y liderazgo del educando como pilar fundamental del proceso educativo; este es, sin duda alguna, uno de los caminos más seguros para cumplir con los objetivos, metas y proyectos planteados por la Escuela que, sin ir más lejos, se encuentran consagrados en nuestro Plan Sectorial de Educación: *Educación de calidad para una Bogotá Positiva*.

El ejercicio que han desarrollado estas redes, enriquecido por la praxis y por una constante retroalimentación, es el resultado de un proceso de acompañamiento y liderazgo que tuvo su origen en un esfuerzo decidido e incansable de la Dirección Local de Educación Rafael Uribe Uribe que, acorde con su naturaleza y siguiendo los lineamientos de la Secretaría de Educación del Distrito como máximo ente regulador de las políticas públicas educativas en la ciudad, se ha comprometido con la materialización del derecho fundamental a la educación, que a su vez implica la búsqueda de condiciones adecuadas para disfrutar de una educación de calidad que sea útil en el mejoramiento de las condiciones de vida; así lo hemos anunciado.

Es compromiso de todos que la propuesta de las Redes Pedagógicas, que hoy es una realidad y que ha tomado relevancia y connotación preponderante dentro del

esquema educativo de la localidad, debe reafirmarse, mantenerse y constituirse como un espacio abierto, democrático y de construcción permanente, que tenga un impacto directo en las Instituciones Educativas y se vea reflejado en Proyectos Educativos Institucionales más pertinentes y actuales.

Los temas que se tratan en las redes pedagógicas son diversos, algunos coyunturales o de actualidad institucional; la pretensión de la red es unificar criterios para que, sin desconocer la autonomía institucional, sean tratados lo más profundamente posible, dando cumplimiento con ello a las políticas educativas e impregnando a las comunidades de amor por la educación.

Con este propósito, en cada uno de los encuentros de redes se abordan temas de trascendencia pedagógica como: la reorganización curricular por ciclos, la profundización de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias; el uso pedagógico de la informática y la comunicación; la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza; o la formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género.

Como corolario de lo anterior se han realizado en nuestra localidad dos Bienales de Lectura, Escritura y Oralidad, encabezadas por docentes integrantes de la Red de Humanidades y lideradas por directivos docentes; de igual manera, se llevó a cabo la Bienal de Pedagogías Críticas, realizada y liderada por los docentes del área de ciencias sociales. Además, vale la pena señalar el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura, escritura y oralidad en la escuela con el proyecto LEO, que, entre otras cosas, ha logrado un reconocimiento institucional y ha permitido visibilizar las necesidades estudiantiles.

Todo lo anterior refleja el denodado compromiso de todos y cada uno de los docentes, directivos docentes, estudiantes, administrativos y funcionarios que, desde diferentes disciplinas, han colaborado en esta gesta y que, acompañado del esfuerzo diario que se realiza en nuestras instituciones educativas, hacen de ésta localidad educadora un verdadero territorio de derechos con perspectivas claras y definidas hacia la consecución de una Educación de Calidad.

Las redes pedagógicas han sido y seguirán siendo un motor que impulse la materialización del derecho fundamental a la educación, por ello, desde la Dirección Local de Educación, seguiremos fortaleciendo su presencia e institucionalidad.

Finalmente, sea la oportunidad para agradecer la voluntad y el apoyo de la Junta Administradora Local, del Fondo de Desarrollo Local en cabeza de la alcaldesa Local para lanzar este nuevo logro, que sin duda alguna es un beneficio para la comunidad educativa de la localidad Rafael Uribe Uribe.



**Fortalecimiento de las redes educativas, las estrategias pedagógicas, componente:
“lectura, escritura y oralidad”**

**La red inter-escolar
LEO 18, RUU**

Localidad 18 Rafael Uribe Uribe,
territorio de derechos educativos
Proceso dirigido por la Fundación
“Red de Lectores” - 2011

El presente proyecto fue patrocinado e impulsado por la Alcaldía Local Rafael Uribe Uribe, bajo convenio No 023 de 2010, junto con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), y el apoyo del DILE local. El componente 3 de lectura, escritura y oralidad, fue diseñado y dirigido por la Fundación “Red de lectores”, bajo el Contrato No 67/2011 suscrito entre el IDEP-y la Red de lectores”.

Población objetivo

Se priorizo la participación de niños, niñas y jóvenes de los ciclos 3 y 4, que se encuentran en un rango de edad que oscila entre los 14 y 16 años.

La iniciativa buscó principalmente crear una Red Inter escolar de Consejos Editoriales para la promoción de

la lectura, la escritura, la oralidad y las competencias comunicativas en los colegios del sector oficial de la localidad Rafael Uribe Uribe, mediante la estrategia de creación de periódicos murales. A partir de este objetivo se desprendieron ocho objetivos específicos que posibilitaron pensar en la materialización del mismo:

- Construir a través del trabajo colectivo y de las habilidades de los diferentes participantes, los conceptos de red, lectura, escritura y oralidad, con el fin de dar nuevas significaciones a éstos, y a su vez fortalecer los lazos entre los participantes mediante la lúdica y la pedagogía.
- Acercar a los participantes del proceso a un medio de comunicación clave: el periódico mural.

- Reconocer la existencia de periódicos murales en cada institución, con el fin de fortalecerlos a través de una orientación pedagógica y estética.
- Crear y consolidar un Consejo Editorial por institución.
- Crear y consolidar una red local inter-escolar de consejos editoriales, que posibilite la difusión y socialización de las publicaciones producidas por los niños, niñas y jóvenes de la localidad Rafael Uribe Uribe.
- Realizar el Congreso Local sobre la Temática Transversal de la Comunicación Oral y Lecto-escritora, en el que se socializarán los resultados de la experiencia.
- Generar las bases para la sostenibilidad del proyecto a largo plazo.
- Articular la Red de lectura con otras redes, medios de comunicación escolares, periódicos escolares y murales; radios, y demás experiencias comunicativas escolares locales, distritales, nacionales, internacionales.

Referentes teóricos de la propuesta elaborada por la Fundación Red de Lectores

Algunas experiencias maleducan...

Entre los mayores obstáculos que enfrenta la educación en la actualidad, se encuentra la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas que permitan acercar a los sujetos a la lectura, la escritura y oralidad de una forma más atractiva e interesante. Es posible notar que en gran parte de los discursos de docentes, directivos, estudiantes, y otros actores de la educación, cierta inconformidad, bien sea por tener que leer, escribir o hablar, o por la dificultad de promover estos procesos en otros.

Así, la creación de periódicos murales y la conformación de consejos editoriales se convirtieron en un pretexto para poner en diálogo los saberes de los sujetos participantes. El equipo multidisciplinario de la Fundación Red de Lectores tenía claridad frente al panorama: no se trataba de imponer sino de motivar; por lo que las necesidades exigían a la forma para hacerlo, es por ello

que se tomaron como referencia dos conceptos claves: la lúdica y la experiencia de la lectura, y la escritura y la oralidad.

La lúdica frente a la experiencia de la lectura, la escritura y la oralidad

Cuando se habla de lectura, escritura y oralidad, es necesario pensar en la forma como el sujeto accede a estos procesos y las experiencias en torno a los mismos, que, en su mayoría, se caracterizan por tener presente la imposición del acto de leer, escribir o hablar y no la búsqueda personal como fuente de placer. En este sentido, encontrar las relaciones entre lúdica y experiencia, implica un recorrido por las propuestas de dos autores cuyo pensamiento fue guía para el desarrollo de las jornadas de encuentro con docentes y estudiantes. El primero, Joan Huizinga, facilitó una aproximación al concepto de lúdica; el segundo, Jorge Larrosa, permitió pensar en las infinitas posibilidades alrededor del concepto de la experiencia, en especial frente a la lectura y la escritura.

El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser otro modo que en la vida real. El juego es el origen de la cultura (Huizinga, 1987).

La lúdica a través del juego produce emociones orientadas al entretenimiento, la diversión y el esparcimiento, éstas parten de la necesidad de comunicarse, sentir y expresarse, dejando conocimientos valiosos para la vida que se convierten en experiencias que transforman la forma que tenemos de ser y estar en el mundo. Es por ello que Jorge Larrosa manifiesta para esta categoría, que: "la experiencia es un saber infinito a la maduración del individuo", que le enseña a "vivir humanamente" y a conseguir "excelencia" en todos los ámbitos de la vida humana.

Para Larrosa, la lectura es una forma de escuchar a otro, un otro que tiene algo que decir, abriendo la posibilidad para cada sujeto de interpretar eso que escucha y apropiarse aquello que considera personal, produciéndose una experiencia en la lectura que se materializa a través de la escritura y la oralidad. Entonces, al



hablar de lectura, escritura y oralidad como experiencias subjetivas, la lúdica cobra un papel fundamental, pues permite al sujeto acercarse a estos procesos de una forma interesante y placentera, no aburrida como tradicionalmente se ha visto y en donde desafortunadamente la escuela ha errado.

Aclarado el fondo, ¿cuál fue la forma de materializar el proyecto en la realidad?

Atendiendo a la perspectiva de lo que el proyecto pretendía, se llevaron a cabo cuatro (4) jornadas de encuentro entre docentes y estudiantes con el equipo de la Fundación Red de Lectores. Estas se plantearon desde la estrategia de Jornadas Lúdico pedagógicas como "Leer te alimenta, recomendado por los nutricionistas", y contaron con la participación de 190 estudiantes y 44 docentes, quienes representaron a 14 instituciones de la localidad Rafael Uribe Uribe, que finalmente acogieron la propuesta.

Metodología

La metodología empleada en cada una de las jornadas lúdico-pedagógicas se basó en cuatro momentos propuestos desde la "Secuencia didáctica multidimensional"¹:

Momento didáctico	Descripción
Sentido	Busca el cultivo de la sensibilidad, una necesidad humana que permite recibir y transmitir información aprovechando los diferentes sentidos con los que cuenta el ser humano
Significado	Trabaja los contenidos y referentes teóricos y conceptuales que se pretenden dar a conocer a través del papel del maestro
Expresión	Abre el espacio para la creación de propuestas por parte de quien se sitúa en el lugar del estudiante haciendo uso de las reflexiones y aprendizajes obtenidos en los dos momentos didácticos anteriores y la articulación con sus saberes previos
Reflexión	Promueve la reflexión constante ante las experiencias vividas, buscando provocar transformaciones en las personas a partir de procesos de concienciación

- *Sentido*: se realizó a través de la observación de la imagen en movimiento, se presentaron, al inicio de cada jornada, videos cortos que proveían a los participantes de elementos para pensar e introducir los temas a tratar en la jornada.
- *Significado*: se desarrolló a través de juegos, representaciones escénicas, gráficas, entrevistas y concursos creativos, con el apoyo y guía de los profesionales de la Fundación Red de Lectores, en torno a las categorías del proyecto.

Jornada lúdico-pedagógica	Tema conferencia	Conferencista
No. 1	Redes sociales (1)	Maria Fernanda Guzmán Puentes ²
No. 2	Redes sociales (2)	Maria Fernanda Guzmán Puentes
No. 3 y 4	Consejos editoriales y Periódico mural	Hever Erazo Bolaños ³

- *Expresión*: se desarrolló a través de la materialización de los aprendizajes y propuestas de los participantes.

Jornada lúdico-pedagógica	Productos Momento didáctico de la Expresión
No. 1 y 2	Representación gráfica de una red por grupos de trabajo
No. 3	Representación teatral del papel que desempeña un Consejo Editorial, la comunicación y el periódico mural
No. 4	Elaboración de periódicos murales por nodo o Consejo Editorial-institución

- 1 Herramienta pedagógica desarrollada en el marco del proyecto RPD en la ciudad Villavicencio, 2007.
- 2 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, cuenta con amplia experiencia en el desarrollo y ejecución de proyectos de formación docente y uso adecuado del tiempo libre a través de la formación en danza Profesional a cargo del componente pedagógico y didáctico del proyecto "Fortalecimiento de las Redes Educativas, las Estrategias Pedagógicas, componente: "Lectura, Escritura y Oralidad"
- 3 Director de la Fundación Red de Lectores. Periodista, fotógrafo y editor. Amplia experiencia en el trabajo periodístico desde un enfoque crítico, social y educativo. Director General del componente de lectura, escritura y oralidad del proyecto "Fortalecimiento de las Redes Educativas, las Estrategias Pedagógicas, componente: "Lectura, Escritura y Oralidad"

- *Reflexión:* este momento didáctico fue transversal a todas las actividades, y se hizo más visible en los momentos de socialización de los trabajos construidos en colectivo y en la evaluación individual escrita de cada una de las jornadas.

Precisiones para situar la mirada de la experiencia

Como resultado de la ejecución del proyecto “Fortalecimiento de las Redes Educativas, las Estrategias Pedagógicas, componente: “Lectura, Escritura y Oralidad”, se dieron reflexiones que permitieron transformaciones, no sólo a nivel personal sino colectivo, que se proyectan como las bases para continuar el proceso en la localidad.

Antecedentes de procesos locales

En el ámbito educativo local existen iniciativas pedagógicas que permiten pensar en la importancia de las acciones que se pretenden llevar a cabo en torno a la lectura, escritura y la oralidad; entre otras, promovidas por la Secretaría de Educación, que ha buscado la institucionalización de proyectos transversales que apunten a este objetivo, se pueden contar: el proyecto transversal PILEO⁴ y el “Congreso y bienal de lectura, escritura y oralidad”, liderado por el colegio Marruecos-Molinos en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, que se ha convertido en un espacio que abre las puertas a la socialización de experiencias alrededor del tema.

Otra de las experiencias, más reciente, y desde el sector fundacional privado, es la liderada por la Fundación Red de Lectores, que, con una trayectoria y experiencia de 11 años en el componente lecto-escritor y comunicativo, trabaja procesos de inclusión social a partir de un trabajo de información, educación, comunicación y cultura -IECC- dirigidos a la generación de competencias lectoescritoras, lingüísticas y comunicativas en niños, jóvenes docentes. Hecho que es prueba de un trabajo serio que busca promover nuevas reflexiones en torno a la lectura, escritura y oralidad en la ciudad.

Construcción conceptual a partir de categorías clave

Al comenzar las jornadas lúdico-pedagógicas se pensó, como estrategia logística, en la conformación de 4 grupos de trabajo con los estudiantes y maestros de los

colegios participantes: Enredados, Palabreandonline.com, Leito y Pitufos. Al interior de los grupos, como resultado del proceso de trabajo colectivo realizado, se generaron diversas reflexiones en torno a categorías propuestas para la dinamización de las Jornadas: Red social, Lectura, Escritura, Oralidad, Consejo editorial y Periódico mural. A continuación se presentan los resultados de las reflexiones suscitadas al interior de cada grupo.

Categoría 1: Red Social

Un momento aparentemente vacío, puede ser un claro exponente de cómo tejemos poco a poco el entramado de relaciones que va a llevarnos por distintos caminos en la vida.

Anónimo.

Cuando comenzó el desarrollo de las jornadas lúdico-pedagógicas, se hizo la pregunta a los participantes de si sabían desde hace cuanto se hablaba de la existencia de redes sociales; algunos estudiantes tenían dentro de sus imaginarios que esto acontecía desde que el Facebook y otros espacios virtuales de comunicación, aparecieron en la escena mundial. El ser humano siempre ha necesitado trabajar con otros para sobrevivir y solucionar los conflictos que se le presentan, por lo que era posible afirmar que las redes, en tanto forma social, no son históricamente nuevas, sino que lo novedoso es el alcance global y la velocidad de los intercambios que posibilitan hoy las redes electrónicas. Entonces, las redes sociales eran “más viejas que la moda de andar a pie” (según un estudiante del colegio Misael Pastrana).

Así, se realizó la introducción al concepto tomando como base la definición de la investigadora experta en el tema de Redes sociales Elina Dabas, quien considera que una red “es un sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita potenciar los recursos que posee”. La idea fue complementada por Mayerly Cortés, estudiante, del colegio República Federal de Alemania, cuando afirmó que: “Las redes sociales son para todos, sin importar su edad o el estra-

4 Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad.



to". Mientras que el grupo Enredados opinó que: "todas las conexiones, por más pequeñas que sean, son importantes, ya que no se saben los giros que pueda tomar la vida".

Una red también podría ser, de acuerdo con los distintos grupos: "una conexión, directa o indirecta, con un todo" (Leito); "Una reunión de varios fragmentos formando un especie de tejido"; "una reunión de personas con un fin específico" (Pitufos); una forma de "fortalecer habilidades comunicativas y generar espacios de participación y desarrollo en la comunidad" (palabreandoonline.com), o "un grupo de individuos con una conciencia colectiva que va por un objetivo general, guiada por reglas y parámetros" (Leito); o, finalmente: "Cuando se trabaja en comunidad los conflictos de solucionan fácil porque 10 cabezas piensan mejor que una" (Pitufos).

En este sentido hubo consenso en que la fuerza de una red radica en su posibilidad de conexión: tener en cuenta los recursos que se poseen y buscar formas y medios de comunicación efectivos, entendiendo cada una de las partes y funciones de la red (Nodos y enlaces) y la organización que pueda establecer para su funcionamiento (normas y parámetros), en términos de Enredados: "Cuando se dan reglas claras se genera respeto y aceptación de ideas, el orden y la disciplina son indispensables en una sociedad".

En el caso de una red de lectura, escritura y oralidad para la Localidad 18, su éxito dependería básicamente de "convocar a un grupo de estudiantes y docentes que tengan pasión por la lectura, incorporando motivaciones y temas comunes para generar una conciencia colectiva y por consiguiente [una] red y sostenerla" (Leito). Esto complementado por las opiniones de Gina Cardozo, investigadora de la Universidad Santo Tomás, quien afirma que: "Cuando pensamos en redes, estas se nos presentan sin bordes nítidos, pero ello no significa que no exista una organización previa. Una de las tareas es detectar los bordes borrosos de la red y definirlos" (Cardozo, G., 2009).

Categoría 2: Lectura

Porque la lectura, escritura y oralidad hacen parte de nuestro conocimiento.

(Grupo Palabreandoonline.com).

La lectura, como interpretación del código escrito, es una de las definiciones más escuchadas cuando se pregunta sobre lo que significa leer, sin embargo, ¿realmente esto es leer?, ¿sólo se pueden leer las palabras?, ¿qué pasa con las imágenes?, ¿qué pasa con las emociones, con la realidad cotidiana? Estas fueron algunas de las preguntas y reflexiones que surgieron durante la realización de las jornadas y fueron la base para emprender el camino y poner en diálogo los saberes de cada persona que participó, siempre en torno a su propia experiencia.

El docente Jairo Banderas, del colegio Reino Unido de Holanda, afirmó que: "es necesario replantear la palabra leer, ya que para la mayoría de los jóvenes y los adultos leer es: abrir el libro y observar algo meramente aburrido", una realidad que para muchos maestros y estudiantes es parte del día a día. Para este mismo maestro "Leer no sólo se basa en las palabras, sino en lo que podemos razonar observando y lo que podemos llegar a sacar, una conclusión", evidenciando que no sólo es posible leer la palabra o la imagen, sino las emociones y realidades.

La lectura es un ejercicio meramente político pues permite contemplar la transformación del pensamiento y, a partir de esta, las situaciones que se viven; posibilita un sin número de interpretaciones que dependerán de la experiencia de quien se acerca al ejercicio lector. En palabras de Jorge Larrosa, la lectura es una forma de escuchar a otro, un otro que tiene algo que decir, permitiendo a cada sujeto interpretar eso que escucha y apropiarse de aquello que se considera personal, produciéndose una experiencia intransferible.

Categoría 3: Escritura

Una buena escritura no dependerá de la técnica, sino de la pasión con la que se haga.

Dentro del trabajo realizado, la escritura se pensó como "un medio de comunicación por medio del cual expresamos lo que pensamos, sentimos y queremos" (Enredados); una forma de hacer visible a otros los pen-

samientos que de nuestro universo privado y público para ellos también los hagan privados y luego públicos, continuando el ciclo. A lo largo de la historia han existido "diferentes formas de escritura como los dibujos y los símbolos", gracias a ello podemos incluso conocer culturas que ya no están vigentes, como la egipcia, que con sus jeroglíficos perduró en el tiempo y llegó hasta nosotros.

"Cuando se escribe es necesario tener en cuenta el destinatario", y es importante que el mensaje sea lo más claro posible. La escritura nos permite inmortalizarnos, dejar huella de nuestra existencia, grandes figuras como William Shakespeare dan fe de ello: Mario Benedetti, los grandes héroes y heroínas de la historia como Simón Bolívar o Policarpa Salavarrieta, solo por mencionar algunos. Por eso, una buena escritura no dependerá de la técnica, sino de la pasión con la que se haga.

Categoría 4: Oralidad

*Es el sonido que produce tu voz,
expresión como sonidos.*

(Pitufos).

La oralidad ha hecho parte de nuestra historia incluso antes de que aparecieran las primeras formas de escritura, era a través de la palabra hablada que los grandes sabios transmitían sus conocimientos, tradiciones y costumbres; la oralidad es una forma de comunicación que permite expresar ideas y emociones a través del diálogo, y, en las redes sociales, une a las personas, promoviendo ideas. Existen diversas formas de ver la oralidad como medio de comunicación, por ejemplo, en el teatro, la música, la radio o la cuentería, entre otros espacios.

La oralidad posibilita poner en dialogo diversos puntos de vista [...] generando transformaciones en el pensamiento de quienes están en ese ejercicio de escucha, esto permite crecer personalmente al ponernos en contacto con la experiencia de otros (Pitufos).

Categoría 5: Consejo o Comité Editorial

La Fundación Red de Lectores entiende el Comité Editorial como un grupo de personas comprometidas con el desarrollo de un trabajo colaborativo que involucra y exige elementos propios del oficio periodístico. En el

colegio, se encarga de recoger y seleccionar el material aportado por los distintos cursos, personas o grupos interesados en participar del ejercicio y, al seleccionar el material, determina también qué publicar y jerarquiza la información en el o los formatos elegidos. Cada nueva edición del periódico exige una planificación y la asignación de tareas.

Dentro de las opiniones de los grupos, respecto del Comité Editorial tenemos que: "es un grupo de personas responsables de planear orientar y ejecutar los contenidos de un periódico" (Enredados), o un "Equipo de personas que, a partir de sus habilidades y fortalezas, aporta ideas para lograr un fin, como por ejemplo: un periódico Mural"; también opinan que es un:

Conjunto de personas que de manera organizada recoge y selecciona información sobre un tema definido con el fin de construir un concepto final sobre este. Es importante tener en cuenta que cada miembro debe tener una función específica de tal manera que cada uno de estos sea un filtro para organizar, jerárquicamente dicha información (Leito).

El papel de los Nodos, o consejos editoriales, es dinamizar y apoyar a los periódicos murales y otros espacios comunicativos para que promuevan la lectura, escritura y oralidad en la institución y la localidad, y además generar alianzas, desarrollar actividades, mantener en contacto su nodo con el nivel general de la red, entre otras funciones que hacen parte de la misma dinámica.

Categoría 6: Periódico Mural

El acercamiento al concepto de periódico mural, siendo uno de los principales productos del proceso emprendido, contó con la ventaja ser más cercano a la cotidianidad institucional. En primer lugar se especificó que un periódico mural no es una cartelera, se diferencian en que su diseño y diagramación son resultado de un proceso riguroso que establece elementos como el estilo de textos, titulares, tamaño de fotos, ubicación en el formato, multiplicidad de formatos, etc.

El proyecto contempla el suministro para cada colegio de un periódico mural en *banner full color* con un soporte metálico de 2x2 mts. Más allá de elaborar el periódico en su forma tradicional, sobre una base de papel o cartón, mediante marcadores, temperas e impresiones, y una preparación de contenidos de la forma



en que se hace en los colegios, la expresión del proyecto "en gran formato", develó otro reto para participantes y orientadores: la conversión de toda la información producida en papel a formato digital para imprimir los banners en gran formato y *full color*. Esto significó ajustar este componente del proyecto a los vacíos y necesidades expresados por docentes y estudiantes. La etapa de digitalización, solo pudo ser asumida por 4 de los 14 colegios participantes, el resto solicitó asesoría y apoyo para culminar el proceso, lo que supuso la intervención de diseñadores gráficos.

Convocatorias

Para las sesiones programadas se realizó la convocatoria prevista que utilizó todos los medios disponibles: cartas, carteleras, correos electrónicos, llamadas telefónicas, seguimientos y visitas personales a las 26 IED de la localidad RUU. Al llamado respondieron de manera positiva y entusiasta trece (13) de las 26 IED. En la jornada No 3 se sumó la IED Rafael Delgado Salguero, con lo cual se registraron finalmente catorce (14) participantes.

Desarrollo de sesiones/jornadas

En la convocatoria se fijaron tres (3) sesiones y/o Jornadas Lúdico pedagógicas, y una cuarta jornada adicional, durante el mes de agosto/2011: la primera de ellas el 11 de Agosto; la segunda, el 18 de Agosto; la tercera, el 23 de agosto, y la cuarta el 8 de septiembre.

a) *Jornadas Lúdico-pedagógicas del 11 y 18 de Agosto de 2011-REDES-*

Se organizó y estructuró un componente académico y logístico para desarrollar los principios conceptuales, teóricos y lúdicos sobre el concepto y la práctica de REDES. Durante las dos (2) jornadas se conformaron cuatro (4) grupos de trabajo y se aplicó, como estaba previsto, la agenda y guía metodológica.

Por otra parte, se capacitó, creó y se puso en funcionamiento la "Red Local Interescolar de Lectura, Escritura y Oralidad de la localidad Rafael Uribe Uribe", y los nodos por colegio (catorce (14) IED cofundadoras). Además, se llevó a cabo un concurso para la elaboración del logo distintivo de la Red Local Interescolar. El

logo ganador fue el presentado por estudiantes del colegio Reino de Holanda.

b) *Jornada Lúdico-pedagógica del 23 de Agosto -Consejos Editoriales y Periódicos Murales-*

Se organizó y estructuró un componente académico y logístico para desarrollar los principios conceptuales, teóricos, lúdicos y prácticos relacionados con los Consejos Editoriales y los periódicos murales escolares. A partir de la participación de los delegados de la Red Local Interescolar, y los nuevos participantes de esta jornada, se conformaron 14 Consejos Editoriales, uno por cada IED, y se aplicó la agenda y guía metodológicas previstas; se registró la asistencia de 14 IED, 90 estudiantes y 16 maestros, con quienes, constituidos en Consejos Editoriales, presentes durante la jornada, se dio inicio al trabajo de diseño y producción de contenidos de los periódicos murales.

c) *Jornada lúdico-pedagógica del 8 de Septiembre-Periódicos Murales y Red-*

En esta jornada se abordó la exposición y finalización de diseños y contenidos de los periódicos en papel Craft, y la socialización como la retroalimentación de las experiencias vividas por los participantes. Se exhibieron y analizaron algunos periódicos finalizados en digital, caso Marruecos Molinos y Restrepo Millán, entre otros, lo que generó otras expectativas y la necesidad de abordar aprendizajes desde lo digital. Se recibieron textos, dibujos e imágenes finales para imprimir los banner en alta resolución, formato requerido para los periódicos, hecho que implicó la programación de encuentros posteriores con cada colegio a fin de ajustar, revisar y elaborar, con el apoyo de un diseñador profesional, los artes finales digitalizados.

Instituciones Educativas participantes

En total acogieron la convocatoria 14 IED: Colegio Alfredo Iriarte, Colegio Antonio Baraya, Colegio Bravo Páez, Colegio CAFAM Santa Lucia, Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta, Colegio José Martí, Colegio Marruecos-Molinos, Colegio Misael Pastrana Borrero, Colegio Palermo Sur, Colegio Quiroga Alianza, Colegio Reino de Holanda, Colegio Rafael Delgado Salguero, y Colegio Restrepo Millán.

Estudiantes y docentes participantes

Sumadas las tres jornadas, asistieron un total de 190 Estudiantes y 44 Maestros.

Productos obtenidos

Los conceptos plasmados por los asistentes en los formatos de evaluación definen la pertinencia y calidad del proceso llevado a cabo. Los resultados se reflejan en la obtención de los siguientes productos:

- 1) Creación e instalación de la "Red Local Interescolar de Lectura, Escritura y Oralidad RUU", o Red LEO 18.
- 2) Creación e instalación 14 consejos editoriales.
- 3) Diseño y elaboración de 14 periódicos murales escolares.
- 4) Creación del logo distintivo de la Red Local Interescolar.
- 5) Creación de un espacio virtual de encuentro en Facebook.
- 6) Realización del 1er Congreso de lectura, escritura y oralidad.
- 7) Coordinación de ponencias de estudiantes y maestros para el Congreso.
- 8) Elaboración de las Memorias del proceso.
- 9) Fotografías y Videos.
- 10) Realización de un programa de radio. "Inspiradores de Lecturas y Escrituras".
- 11) Realización del 2do Congreso sobre Redes.

Líderes estudiantes, cofundadores de la Red LEO 18 RUU

Miguel Ángel Sierra Crespo y Juan David Plazas, colegio Alfredo Iriarte; Jader Esteven Yate Castro, colegio Antonio Baraya; Jefer David López, Colegio Palermo Sur; Heisson David Bobadilla Aguirre, colegio Bravo Páez; Jhon Guerrero y Nicolás Ospina, colegio Rafael Delgado Salguero; Danny Morales y Daniel Pazos, colegio Reino de Holanda; Jason Daniel Sanabria Vargas, colegio CAFAM Santa Lucia; Ingrid Alexandra Rodríguez, colegio Clemencia Holguín de Urdaneta; Eduard Daniel Castillo, colegio José Martí; David Laverde, colegio Misael Pastrana Borrero; Lina Rivera y Yirley Aristizabal, colegio Marruecos-Molinos; Luisa Cardozo, colegio Quiroga Alianza, y Camilo Soto, colegio Restrepo Millán.

Líderes maestros cofundadores de la Red Leo 18 RUU:

Jorge Luis San Juan Manosalva, Nubia Isabel Moreno Pinzón y Claudia Judith Amarillo, colegio Palermo Sur, Jhon Alexander Sandoval Cubillos y Carmenza Poveda Saldaña, colegio Marruecos-Molinos; Jairo Bandera Pérez, colegio Reino de Holanda; Jhon Eduard Méndez Rodríguez, colegio Misael Pastrana Borrero; Camilo Sarabia Gómez, colegio Quiroga Alianza; Johana Moreno, colegio Alfredo Iriarte; Jorge Eliecer Reyes Echeverry, colegio Clemencia Holguín de Urdaneta; Fabiola Barrientos Ramírez, colegio CAFAM Santa Lucia; Carmen Josefa Enciso, colegio Bravo Páez; Johana Gonzalez, colegio Rafael Delgado Salguero, Guillermo Salamanca, Colegio José Martí; Beatriz Ramírez Campo, colegio Antonio Baraya, y Ana Lucia del Pilar González y Claudia Ardila, colegio Restrepo Millán.

Congreso local sobre temática transversal de la comunicación oral y lecto-escritora

En este congreso, celebrado el 15 de Septiembre, se hizo la presentación de los resultados y la socialización de las experiencias obtenidas durante la creación de: la Red Local Interescolar de Lectura, Escritura y Oralidad, RUU, los consejos editoriales, los periódicos murales y del espacio virtual. En este marco se hizo también la presentación del modelo del periódico mural.

Conclusiones y proyecciones

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos.

Jorge Larrosa.

Los conocimientos que se construyeron en torno a la propuesta, según lo manifestado por maestros y estudiantes participantes, se convirtieron en experiencias significativas que señalaron otros caminos para trabajar desde la lúdica y la pedagogía, con una premisa permanente: la importancia del reconociendo de la alteridad.

Para los estudiantes protagonistas de las jornadas lúdico-pedagógicas, la preparación y desarrollo de los



diferentes encuentros no sólo permitieron crear la red, los comités editoriales o los periódicos murales, sino que facilitaron un escenario para asumir un papel de liderazgo en la localidad, haciendo uso del lenguaje y todas sus formas de expresión.

Para desarrollar competencias comunicativas se debe partir de reconocer espacios ya institucionalizados, como el proyecto PILEO y proyectos comunicativos como, periódicos y emisoras escolares, o los programas de video, entre otros, tomando como base su propio contexto. Resulta útil contemplar al respecto, la necesidad de:

- Involucrar a los estudiantes en una amplia gama de situaciones de lectura, escritura y oralidad que respondan a propósitos significativos y que enfatizan en la reflexión y la comprensión, ofreciendo la oportunidad de participar en una amplia gama de situaciones comunicativas.
- Organizar situaciones didácticas que promuevan el aprendizaje de los usos relevantes de la lectura, escritura y oralidad, como la lectura crítica de noticias, la producción de escritos para expresar públicamente sus puntos de vista, o la exposición oral de argumentos sobre temáticas planteadas a nivel general.
- Crear las condiciones para que los estudiantes planteen problemas, formulen anticipaciones, recojan datos de diferentes fuentes, describan, expliquen y establezcan relaciones, justifiquen, argumenten y enriquezcan sus conocimientos, expresándolos cada vez con mayor precisión por medio de estrategias, registros y recursos comunicativos pertinentes.
- Articular el proceso con las experiencias y redes locales, la institucionalidad escolar, la Secretaría de Educación, los PEI, los PILEO, el DILE local, la experiencia del Bienal y el Congreso liderados por colegio Marruecos-Molinos, la experiencia en terreno de la Fundación "Red de Lectores" y los medios de comunicación escolares, entre otros.

El trabajo en grupo permitió el reconocimiento de los otros como interlocutores válidos, aspecto fundamental para pensar en la creación de una red local de lectura, escritura y oralidad. En consecuencia, uno de los logros a destacar en las jornadas, fue el fortalecimiento de las relaciones entre maestros y estudiantes de la lo-

calidad Rafael Uribe Uribe y la identificación de actores claves para fortalecer el proceso.

Los comienzos de una red no fructifican de un día para el otro, se trata de movimientos más o menos organizados, de conversaciones y prácticas sociales, de momentos de encuentros y desencuentros. Dado que una red se construye con la acción de cada persona en su propio contexto, esta acción redundará en el conjunto, produciendo una transformación:

De los maestros:

(Para proteger a los docentes por sus observaciones críticas, nos reservamos la publicación de sus identidades)

"Quiero felicitar a todo el equipo de trabajo que realizó con compromiso y dedicación los talleres en los diferentes colegios de la localidad, como también agradecer a todos aquellos que de una u otra manera aportaron a esta experiencia pedagógica tan significativa para nuestras instituciones. Reiterarles una vez más, nuestro deseo para que este tipo de talleres lúdico-pedagógicos continúen el próximo año con el mismo empeño como el desarrollado con la Red de Lectura".

"Muy buenas tardes, preocupada por la próxima publicación de nuestro periódico mural, les envío las fotos y los textos de las noticias recopiladas con estudiantes de grado octavo y seleccionadas por los estudiantes del Comité Editorial. Deseo comentarles que me preocupa (y he pasado noches en vela) el saber si las fotos sirven para tal fin (las tomó una compañera, quien conoce sobre fotografía, pues yo no sé nada, y ella me las envió en jpg, con alta resolución) [. . .] De cualquier manera el trabajo fue arduo, se verificaron las fuentes de las noticias y espero contar con su colaboración".

"Les agradezco la información, envío los escritos. Espero me ayuden, ya que es la primera vez que estoy trabajando en este proyecto tan bueno, todo se maneja desde la principal y el canal de comunicación es malo, esto lo hago porque me gusta, pero somos como una isla, ya que no se tiene en cuenta la primaria, espero me disculpen por las fallas, pero quiero aprender y poder irradiar lo aprendido a la básica primaria del colegio. Les agradezco el apoyo".

"Es muy triste que de las 26 instituciones educativas convocadas sólo hayan participado 14".

"Es un espacio que hacía falta en la localidad, en él los estudiantes han podido expresar su creatividad y compartido con compañeros de otros colegios".

"Es nuestra primera vez y los niños lo han recibido de manera especial, hay mucha expectativa y esperamos que se continúe el proceso".

"Para nosotros ha sido una experiencia muy significativa".

"Esta experiencia nos ha permitido rescatar el periódico mural, y escuchar a otros ha sido clave".

De los estudiantes:

"Fue muy divertido".

"Es un proyecto muy bueno [...] ayuda a la creación de nuevos espacios y ambientes, invito a la demás instituciones que no participaron, a que se sumen a la Red LEO 18 RUU".

"Interactuar con compañeros y observar los trabajos de los otros colegios ha sido lo mejor".

"Fue una experiencia muy interesante, aprendimos cosas, y la creación del periódico mural no se había tenido en el colegio, por ello fue muy interesante".

"Fue muy chévere porque nos hemos reunido con varias instituciones y hemos trabajado todos juntos en el periódico mural".

"Aquí hemos podido desarrollar nuestros talentos, si somos buenos en algo lo hemos podido expresar".

"Me di cuenta de que somos muchos los maestros profundamente interesados en estos procesos lectoescritores". (Fundación "Red de Lectores").

Equipo de trabajo de la Fundación Red de Lectores

Director: Hever Erazo Bolaños.

Componente teórico y lúdico pedagógico: María Fernanda Guzmán Puentes. Lic. en Psicología y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Docente, Miembro de la Red de Lectores, Directora Académica.

Componente consejos editoriales, periódicos murales, concepto periodístico: Hever Erazo Bolaños. Periodista, Editor y fotógrafo. Director de la Red de Lectores/Localidad Rafael Uribe Uribe.

Apoyo componente consejos editorial y periódicos murales: Ana Julia Castrillón C. periodista, fotógrafo, Presidente Red de Lectores/Localidad Rafael Uribe Uribe

Personal de Apoyo

Carlos Julio Calderón

Carlos Felipe Erazo Castrillón

María Adelaida Luna Buenaventura

La Red de Lectores forma parte de la Mesa de Comunicación de la Localidad Rafael Uribe Uribe. www.mesa-decomunicacionruu.org

Otros testimonios, fotos, videos:

www.lecturaalsur.com

Del referente de juventud y educación de la localidad Rafael Uribe Uribe, sicopedagogo Jorge Virviescas: <http://www.youtube.com/watch?v=fA5C6frAgdo&feature=related>

Del Doctor Hervert Eusebio Reales, Director de la Dirección Local

<http://www.youtube.com/watch?v=37YfM7pV2Rg>

Colegio Marruecos-Molinos, Profesores Luz Mery Guzmán y Jhon Sabogal

<http://www.youtube.com/user/donerazini?feature=mhee#p/u/26/QmqQOzC35EM>

Más testimonios y fuentes: Correos electrónicos y audios del programa radial con Inspiradores de Lecturas y Escrituras; sitio web: www.lecturaalsur.com

http://www.ivoox.com/coninspiradores-prog-no-29-ok-audios-mp3_rf_792458_1.html

www.lecturaalsur.com

Videos Jornadas: <http://www.youtube.com/user/donerazini?feature=mhee#p/u/29/p5PIRY57Rs8>

Bibliografía

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Ediciones Paidós.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Larrosa, Jorge. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y reflexiones*.

Cardozo, G. (2009). *Historia del Concepto de Red Social en Colombia*. Obtenido desde http://api.ning.com/files/XTj6PLCPPuFqdfb7UgUqoC3MJP2Gp8uETdvZtgGysgOतिकjOSDtmFBx*D5*s9HLJlrxrDDys-Q3WRdjAwQBay*fSCWgNomHy/Historiadelconceptoderedsocial.pdf



Canto de sirenas

Red Ciclo I

Adriana Correa (IED Alejandro Obregón)
Jackeline Casallas (IED Reino de Holanda)
Libia E Bayona (IED María Cano)

Adriana Correa¹
Jackeline Casallas²
Libia E Bayona³

Mbdes mbdii, naa nabii loo mbe' ta nta mbend ndo mbias lo mbe' ndiak laa njuand naa ndiak naa nyab guak lo taa guak njuand⁴.

Introducción

La oralidad atesora diversos elementos de nuestra historia y cultura, todavía nos sentimos atraídos por los contadores de historias, como lo son nuestros abuelos y padres; aquellos que, como voces de sirenas, eran capaces de cautivar un público improvisado de familiares, vecinos y amigos. Muchos de ellos no conocían el código alfabético ni estaban vinculados a la escuela, sólo poseían un poder cautivador con la palabra dicha, con el susurro estridente, con el silencio ensordecedor, con la importancia de la escucha y con la herencia del conocimiento a través de los tiempos.

Paradójicamente, cuando intentamos contestar la pregunta ¿Qué es oralidad?, encontramos un sin número de gestos y movimientos corporales que buscan la respuesta correcta a lo que creemos es un concepto claro, por el hecho de ser utilizado en forma recurrente

- 1 Licenciada en Educación Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional, en la actualidad se desempeña como Docente en la IED Alejandro Obregón.
- 2 Docente de la IED Reino de Holanda, concluyó el Diplomado en Renovación de la Didáctica en el Campo del Lenguaje para el Primer Ciclo, realizado por la CERLAC, EAFTT Interactiva; además del Diplomado en Estrategias para abordar las Necesidades Educativas Especiales Transitorias. Problemas específicos del aprendizaje en el aula, del Instituto de Neurociencias Aplicadas (INEA).
- 3 Licenciada en Educación Primaria, con un Magister en Literatura y una Especialización en Edumática, actualmente se desempeña como Docente de la IED María Cano.
- 4 Sonó el rayo, el cielo estaba despejado, las estrellas estaban serenas en el cielo.
Las nubes son opacas y el sonido que se produce es tan fuerte que los cangrejos que viven en las playas, emprenden una migración para meterse en agua salada, como si la otra fase de su vida fuese nadar, nadar, nadar.
La abuela decía eso mientras simulaba con las manos el movimiento de las olas que arrastra a los cangrejos y susurraba una antigua canción de cuna.
Lo que a ti te pasa a mí también me pasa, le dice un tucán a otro tucán.

en nuestro desempeño profesional. Es curioso observar que en el momento de intentar definirlo, nuestra lengua no encuentra conexión clara con nuestros conocimientos, y es ahí donde aparece la confusión de lo que creemos que es oralidad y su verdadera función.

En general, las respuestas dependen mucho de la escolaridad, contexto y edad, por tal motivo decidimos realizar una encuesta a los docentes del II y III ciclo, administrativos, estudiantes y padres de familia. Las respuestas de nuestros colegas fueron mucho más técnicas que las del resto de los encuestados: "la oralidad es la expresión oral que permite la comunicación con los semejantes y evidencian su avance significativo"; "la oralidad no tiene nada que ver con mi campo que es la Química"; "es la capacidad de expresarse de una manera adecuada"; "es una competencia comunicativa propia de los seres humanos para expresar sentimientos"⁵.

Los administrativos son más concretos en sus respuestas, con expresiones como: "es una forma de saber decir las cosas, hacerse entender, saber hablar"; que no son muy lejanas de las respuestas de los padres de familia, con la particularidad de que estos últimos se refieren a la enseñanza de la misma desde la escuela y no antes. Los estudiantes la relacionan con la habilidad biológica de pronunciar palabras claras (verbalizar) desde el momento mismo en que el niño comienza hablar; otros, más creativos definieron oralidad a partir de su relación fonética con la palabra "horas".

Por otra parte, encontramos gran diversidad de opiniones sobre la forma en que se desarrolla la oralidad, desde quienes piensan que parte de "la práctica de lo lúdico", o de "promover el uso del lenguaje oral en su cotidianidad", pasando por voces que la relacionan con, por ejemplo, un "entrenamiento auditivo" (docentes), "con cosas que se puedan decir", o con "leer un libro", hasta apreciaciones que la vinculan con "hablar todo el tiempo"(estudiantes), con "actividades del colegio", o con "cuando participan en clase" (padres de familia).

Por último, en nuestra búsqueda de los imaginarios y mitos que tenemos sobre el tema, preguntamos a los participantes de la encuesta acerca de las dificultades que observan en la práctica de la oralidad, y encontramos puntos en común, como que se deben a: "falta de expresión por culpa de la timidez", "no saber escu-

char", "miedo al hablar en público", "hablar de cosas que se desconocen", "tener que trabajar mucho por aquello de las HORAS", "falta de espacios donde los niños puedan hablar, ya que es más importante escuchar a los adultos [mientras que] los pequeños [deben] callar por educación". En general la práctica de la oralidad se asume algo que sólo se aprende en la escuela y desde la infancia, cuyo espacio de práctica se da en actos culturales como práctica de la tradición oral.

Sin embargo, la oralidad va mucho más allá de la tradición oral, ésta no se puede estandarizar en contenidos de información, ni conjuntos de palabras, ya que se nutre de muchos signos paralingüísticos como: los tonos de voz, el volumen, las miradas, la gesticulación, etc., por tanto, se hace necesario mirar con detenimiento ésta modalidad comunicativa y convertirla en herramienta de trabajo en el aula para mejorar su desarrollo en el sujeto.

Figura 1. Alumnos participando del proyecto



En la actualidad se reconoce el lenguaje oral como una forma de interactuar entre los sujetos en la que se establecen formas de comunicación y construcciones colectivas, encargada de la importante tarea de permitir la interacción en la sociedad.

En este sentido, Mauricio Pérez Abril, (ICFES, 2003, CERLALC, 2009), resalta la necesidad de diseñar situaciones didácticas en que los niños aprendan a participar en diferentes prácticas del lenguaje oral, buscando que desa-

5 Análisis de las encuestas realizadas en las instituciones educativas donde trabajan las autoras sobre el tema de oralidad a la comunidad educativa.



rollen una intervención discursiva con diferentes propósitos y tipos de discursos que garanticen, por medio de las prácticas del lenguaje oral, el dominio de diversidad de formas comunicativas, bases sólidas que permitan participar activamente de la vida social. Se hace necesario, por tanto, establecer acuerdos claros para garantizar que nuestros estudiantes aprendan sobre la diversidad de esta modalidad comunicativa, facilitar una comunicación activa y diversa, y evitar que nuestra comunicación con los otros sea "Un Canto de Sirenas".

Caracterización oralidad-referentes

Desde otra perspectiva, es posible definir la oralidad como una herramienta inicial de comunicación que permite la expresión de pensamientos, emociones y saberes, ayudando a la socialización con pares, adultos y sociedad en general. Es decir que el lenguaje oral funciona como un mediador social que permite compartir, contrastar y crear nuevos significados en el intercambio constante con los otros y con nosotros mismos. Es desde este principio que Bruner considera el desarrollo del pensamiento como un hecho determinado en buena medida por las oportunidades de diálogo.

Se hace necesario escuchar otras voces que asumen este aspecto como objeto de estudio, pues permiten enriquecer y proyectar nuestro trabajo en el aula y afianzar las herramientas comunicativas de nuestros estudiantes; por tanto, retomar la etnología del habla de Goffman, y algunos estudios sobre cultura oral del Medioevo, como los de Zumthor, Paul (2009), nos permitirá identificar elementos que categoricen el acceso a esta modalidad comunicativa.

Es por ello que se consideran las tres clases de comunicación oral que plantean estos autores, pues creemos que son útiles para ser tratadas y reconocidas en el aula de clase: la comunicación oral cotidiana; la producción oral, que implica dramatización; y el relato oral, que es el resultado de un proceso de negociación de roles o papeles entre diferentes interlocutores.

Podemos identificar, respecto del primer aspecto, la comunicación oral cotidiana, el aprendizaje de la lengua como punto de partida en el medio familiar. El niño aprende a hablar motivado por la necesidad de pedir, preguntar, responder, en las situaciones sociales que

vive a diario; dentro de este proceso a la escuela le corresponde la enseñanza de lo que podemos denominar oralidad secundaria, es decir la modalidad de lengua oral que los hablantes adquieren al interactuar en contextos formales y que está influida por la modalidad escrita de la lengua, regida por convenciones sociales diferentes de las normas de convivencia familiar, a las que podemos llamar oralidad primaria (Ong, W., 1982).

El papel de la Escuela como formadora de la oralidad secundaria es devolverles a los niños y niñas, desde el ciclo inicial, la "palabra"; y para ello se hace necesaria la transformación de la comunicación tradicional entre el maestro y el estudiante, donde el maestro es quien habla y el estudiante se limita a ser un simple escucha pasivo. Es indispensable crear un espacio donde los estudiantes tomen la palabra, para que de esta forma puedan sentirse seguros de expresar sus emociones generando cambios que contribuyan al mejoramiento de su pleno derecho de la participación.

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta (Pérez y Roa, 2009).

La enseñanza de la lengua ocupa un lugar central y transversal en la construcción y producción del conocimiento. En la situación de constante comunicación, la mediación de los diálogos en el aula, son de suma importancia, ya que son portadores de contenido, de socialización y de una forma particular de transmitir la cultura y de apropiarse de ella. Los textos tanto orales como escritos, son portadores del lenguaje en un contexto determinado, formas de pensamiento, problemáticas humanas, modos de resolverlas y, en el caso de las intervenciones pedagógicas, una organización acorde con una concepción didáctica determinada.

Su mediación es muy importante, ya que para aprender a hablar basta con pertenecer a una comunidad de seres humanos que hablan e interactúan, para aprender a leer y a escribir hay que participar en una situación organizada de enseñanza. Pero, en el caso de nuestros estudiantes, la situación descrita empieza a presen-

tar grietas, ya que la comunicación oral cotidiana se plantea escasamente; probablemente por la falta de estímulos sociales, concretamente familiares, ya que los niños ven y escuchan televisión, los video juegos y demás objetos tecnológicos, pero no hablan con ellos.

Por otro lado, el encuentro familiar donde la oralidad trasciende lo social y se convierte en herramienta de afecto y de comunicación entre abuelos y nietos, padres e hijos, en el mejor de los casos se ha acortado y ha privado a los niños de enriquecerse con historias, cantos, coplas, juegos, trabalenguas, versos, etc., lo que tiene como consecuencia dificultades de habla, lenguaje, y audición, que a su vez repercuten en problemas fonológicos, sintácticos y semánticos que impiden potenciar su competencia lingüística comunicativa, explicando las dificultades de acceso a la lectura y escritura.

Es por ello que se hace necesario replantear el desarrollo de la oralidad con experiencias pedagógicas tempranas que promuevan el intercambio, no sólo entre alumnos y docentes, sino junto con protagonistas de la familia y la sociedad: abuelos, madres, líderes sociales, etc. siempre al amparo de actividades estructuradas y sistemáticas que promuevan el diálogo, la escucha, la sustentación y la justificación; que permitan la reestructuración de oraciones, consecución de ideas, reelaboración de lo escuchado, creación de historias colectivas e individuales, es decir, un desarrollo real y eficaz del habla.

Al tiempo, es conveniente realizar acciones diarias de contadores y lecturas de cuentos, como estímulo para la lectura de su mundo y sus relaciones, que sean acompañadas por procesos de imitación, declamación de poesías, coplas, rimas, versos, etc., para enriquecer la lengua materna, y el uso de palabras en diferentes contextos (enriquecimiento de la semántica) y por lo tanto, de distintos significados. Así mismo, abordar fábulas, mitos, leyendas, trabalenguas, canciones populares, permitirá iniciar la conciencia fonológica, mediante juegos de palabras, discriminación auditiva, y formación de juicios, que fomentarán el crecimiento de los procesos básicos de aprendizaje.

Oralidad en el ciclo I

Para la mayoría de maestros es muy común ubicar el desarrollo y el trabajo pedagógico de la oralidad en el I ciclo, relegando para los demás ciclos una revisión y

enumeración año a año de las técnicas de presentación, examen que no tiene mayor influencia en el discurso real y efectivo de la vida, por este motivo vale la pena cuestionar hasta qué punto se olvida en la escuela fortalecer esta modalidad de comunicación y se deja en manos de lo cotidiano.

Figura 2. Participación interactiva de los alumnos



En los pequeños y pequeñas del ciclo inicial, se puede identificar esa característica que los hace criaturas “parlanchinas”, llenas de anécdotas, dudas, curiosidades que brotan de forma espontánea desde el entorno y la vida cotidiana; sus diálogos se convierten en relatos de sucesos que les llaman la atención: una serie de televisión, un juguete nuevo, el plan del “recreo”, sus cumpleaños o el anhelo de ver nuevamente a su familia reunida en casa.

Sin embargo, en este juego de palabras existen algunas pautas que permitirán a los niños reconocerse a sí mismos, identificando su pertenencia a un grupo donde es necesario aprender a escuchar al otro, pedir y esperar el turno, manejar un tono de voz, utilizar un vocabulario apropiado, o escuchar para comprender. En esa medida, y en términos de Pérez, M., y Roa, C. (2009): “las interacciones que ocurren en los primeros años son determinantes, pues el éxito o fracaso de estas serán la base para el desenvolvimiento del niño en otros grupos sociales”.

El papel del docente es de vital importancia, pues la creación de propuestas claras en las que diseñe situaciones didácticas, no sólo permitirá a los estudiantes



desenvolverse en diferentes prácticas de oralidad como exponer, sustentar una idea, debatir o disertar, sino que le permitirán construir su voz con mayor seguridad, no sólo en la escuela, sino en su vida social fuera de ella.

Es decir, la oralidad es un camino a la comprensión del mundo, pero también lo es hacia el propio individuo y al papel que desempeña en el mundo social. Razón por la que se hace necesario reconocer la producción oral en el habla y los signos paralingüísticos que la acompañan, hecho que implica el trabajo metódico y sistemático de las diversas formas de producción textual, que deben ser tenidas en cuenta en todo este proceso de fortalecimiento de la comunicación.

El trabajo sobre oralidad es permanente, el docente del primer ciclo brindará herramientas que permitan al estudiante participar, de manera clara y segura, en situaciones de habla pública, al tiempo que posibilitan la reflexión y la conceptualización de los procesos orales propios y ajenos, y del análisis y reflexión de elementos (quién habla, para qué habla, de qué modo hablan, etcétera) que constituyen las prácticas del lenguaje; pero esta hermosa y gratificante tarea debe continuar en los demás ciclos, teniendo en cuenta unos niveles de énfasis para cada grado, además de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Expectativas



Imagen tomada de www.bligoo.com

Como educadores debemos devolver el verdadero valor y sonido a la palabra dicha, aquella que no se debe perder con el viento, la que nace del corazón y se queda en la mente y el alma, no sólo durante el primer ciclo, sino

a través del tiempo; debemos hacerla perdurar enriquecida con la tradición gestual, corporal y gráfica. Esta es una práctica comunicativa que fortalece la comprensión del mundo, de los saberes, de las disciplinas, y atraviesa sin autorización alguna nuestra vida diaria.

En ese sentido, se han generado espacios intencionados que permiten un desarrollo asertivo del lenguaje oral, donde el estudiante participa de ambientes comunicativos más justos, aunque éstos deben ser fortalecidos y visibilizados por todos los estamentos. La escuela, desde el primer ciclo, propone y diseña estrategias que facilitan abordar el lenguaje oral en diferentes espacios y situaciones de su vida, dentro y fuera de la escuela, a través de situaciones didácticas orientadas por el docente, pero debe entrar a sistematizar, a diseñar actividades significativas que den razón y vida a la comunicación oral como herramienta de socialización, contraste y argumentación.

Como tarea prioritaria, se requiere programar encuentros pedagógicos para socializar las experiencias desarrolladas en las aulas, especialmente con los docentes que tienen como experiencia más cercana la del ciclo I, y establecer, de esta manera, un diálogo más amplio que enriquezca nuestro desempeño, para así transformar el canto lejano de las sirenas y hacerlo un diálogo real que nos ayude a ser mejores interlocutores con nuestros estudiantes.

Por otro lado, se hace necesario un cambio en nuestra mirada nostálgica de la tradición oral para asumirla como una memoria colectiva que se transforma, enriquece y cambia, desde la escritura y los medios masivos de comunicación, es decir, que se reelabora constantemente en producciones orales acordes con nuestra cotidianidad y ofrecen a nuestros estudiantes, y a nosotros mismos, la posibilidad de ser coautores y co-creadores de un gran texto oral.

Bibliografía

Abril, M. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.

Martínez, T., Sandoval, O., Prieto, C., Mora, F. (2007). *Proyectos de aula para el desarrollo de la ora-*



Imagen tomada de www.xeouradio.com

lidad en el ciclo inicial. Obtenido desde, [http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciaci%F3n%2013/14.%20Proyectos%20aula%20\(Maert%EDnez%20y%20otros\)enunciacion13.CV01.pdf](http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciaci%F3n%2013/14.%20Proyectos%20aula%20(Maert%EDnez%20y%20otros)enunciacion13.CV01.pdf)

Nallim, M. (2001). *Voz y memoria, mito, historia y literatura en la cuentística tizoniana*. Argentina: San Salvador de Jujuy.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, el lenguaje oral*. Bogotá: CERLALC.



Fortalecimiento e intercambio de experiencias humanas

Nace la Red de Humanidades

Docentes Red de Humanidades

Claudia Niño (IED Alexander Flemming)

Astrid Castañeda (IED El Libertador)

Luz Dary González (IED Colombia Viva)

Marleny Zuloaga (IED María Cano)

Claudia Niño¹

Astrid Castañeda²

Luz Dary González³

Marleny Zuloaga⁴

Durante la primera década del siglo XXI, surgió en Bogotá la Red de Humanidades de la localidad Rafael Uribe Uribe, como respuesta a las preocupaciones de la por los procesos educativos, y años después ofrece el presente documento. Sin embargo, antes de comenzar con el punto central, resulta significativo ofrecer una visión de los que es nuestra comunidad. En primer lugar, habría que señalar que es la localidad número 18, ubicada al suroriente del Distrito Capital; sus límites son: por el oriente la localidad de San Cristóbal, por el norte la localidad Antonio Nariño, y en el occidente y suroccidente, la localidad de Tunjuelito.

Nuestra localidad bien podría llamarse “La cuna de la educación”, ya que cuenta con 26 colegios públicos, y más de 200 privados, no muy distantes los unos de los otros; para ser más exactos cada tres o cuatro cuadras seguramente se encontrará un colegio. Además, ocupa el octavo lugar en extensión dentro de la ciudad, y está dentro de las zonas que históricamente

- 1 En la actualidad se desempeña como Docente de la IED Alexander Flemming
- 2 Licenciada en Español e Inglés de la Universidad La Gran Colombia, con una Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, de la misma universidad, y una Especialización en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Universidad Los Libertadores, en la actualidad se desempeña como Docente de la IED El Libertador
- 3 Licenciada en Español e Inglés de Universidad Pedagógica Nacional, con una Especialización en Computación para la Docencia de la Universidad Antonio Nariño, en la actualidad se desempeña como Docente de la IED Colombia Viva
- 4 Licenciada en Español de la Universidad Pedagógica Nacional, realizó el Curso de Extensión en Inglés en la misma universidad, el Diplomado en Formación Pedagógica, en la Escuela Adesprivista de Pedagogía, y el Diplomado en Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora, de la ADESPRIV, además del Diplomado en Nueva Visión de la Educación Religiosa Escolar, de la Pontificia Universidad Javeriana y la Arquidiócesis de Bogotá, en la actualidad se desempeña como Docente de la IED María Cano.

albergan a la clase socioeconómica media baja, con un porcentaje poblacional que, en su mayoría, pertenece al estrato dos.

Esta localidad alberga un amplio número de comunidades con intereses, formas de ser y estilos de vida muy diversos, que revelan emociones, sentimientos, deseos, sueños y fortalezas de una condición humana que oscila entre las vicisitudes del diario vivir, pues el habitante de la localidad se encuentra en medio de condiciones que no resultan fáciles: desde la movilidad al interior de localidad, hasta problemas económicos o riesgos para su vida, que pueden hacerse presente por desastres naturales o agresiones físicas.

Este es uno de los motivos que caracteriza a la población de la localidad como una población flotante que no echa raíces en ninguna parte, pero que sin embargo produce impacto en los espacios por donde pasa, especialmente en la escuela, ya que esta condición se convierte en una variable que incide profundamente en un alto nivel de deserción y movilidad de la población escolar, hecho que repercute en aspectos como inequidad en la construcción colectiva del conocimiento y falta de identidad en la consolidación de los procesos.

De ahí que los docentes de cada institución se vean obligados a atender las necesidades cognitivas de sus estudiantes echando mano de los recursos propios, es decir, desde su convicción, experiencia y formación pedagógica. Algunos incursionan en experiencias innovadoras y estrategias metodológicas que intentan revolucionar el ámbito escolar. Sin embargo, el impacto de estas experiencias no ha sido trascendente pues no superaba el ámbito institucional, y en algunos casos ni siquiera del aula.

Para el año 2008, el Director Local de Educación, Herbert Reales, buscando mejorar la calidad educativa, emprende la tarea de organizar la Red de Colegios Distritales de la Localidad. En esta primera etapa se involucraron docentes y directivos docentes con el fin de dar forma a la propuesta, partiendo de las necesidades e intereses de las instituciones, para con ello asegurar la viabilidad y pertinencia de la misma. Una vez establecidos los parámetros que fundamentarían la Red, se convocaron los primeros encuentros para determinar grupos de trabajo enfocados en el desarrollo de cada una de las áreas del conocimiento, y fue así como, entre otras, nació la Red de Humanidades.

La Red comienza con la socialización de experiencias significativas en favor del desarrollo de la competencia comunicativa, en especial, aquellas que se trabajaban en los proyectos PILE, enfocados a elevar los niveles de lectura y escritura en los estudiantes, puesto que para ese entonces era una de las banderas de la política de la Secretaría de Educación Distrital, estos proyectos se denominaron posteriormente PILEO, por contemplar la importancia de la oralidad en el desarrollo integral del ser humano.

Los años 2008 y 2009 fueron sumamente valiosos para la Red, ya que durante este período se propiciaron los espacios para que los maestros fueran escuchados y reconocidos por la implementación de proyectos, estrategias y actividades que de una u otra forma venían posicionándose en el área de humanidades en las Instituciones educativas; actividades que tenían como propósito elevar los niveles de motivación frente al área y posibilitar nuevas formas de construcción del conocimiento a través de la interacción constante, la creatividad, el arte, la lúdica, el reconocimiento del entorno y la cotidianidad, como insumos fundamentales en el proceso.

Luego de este trabajo se hace necesario en el presente evocar algunas de estas experiencias, como muestra de las riquezas pedagógicas compartidas durante estos años. En primera instancia recordaremos aquellas dirigidas a mejorar las condiciones de aprendizaje del inglés como lengua extranjera; entre las que se destacan por su permanencia en la memoria, las siguientes:

1. Proyecto de intensificación en lenguas modernas, Francés e Inglés

El colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, con el propósito de ampliar las posibilidades de desempeño laboral y profesional de las estudiantes, y por medio del acompañamiento de la Universidad Pedagógica, ha impulsado el nacimiento del proyecto de intensificación en Inglés y Francés; para su funcionamiento, se requirió de la ampliación en la intensidad horaria de clases, en contra jornada y los días sábados, y de la inclusión del Francés en el plan de estudios como asignatura.

dico escolar, la emisora, y los concursos de cuento y poesía. El proyecto se ha implementado durante seis años aproximadamente, y algunos de los principales avances obtenidos son los siguientes:

- La vinculación de los docentes de otras áreas al proceso.
- Algunos estudiantes evidencian el gusto por la lectura.
- En algunas ocasiones las familias también se involucran en el proceso.

2. Formación de niños, niñas y jóvenes lectores y productores de textos

Durante el 2007 todas las sociedades se preocuparon por el papel que debía cumplir la formación del estudiante en el ámbito social, cultural, económico e ideológico de su país. Ello ocasionó que las políticas institucionales se preocuparan más por aquellas necesidades que se venían presentando al interior de la educación.

Por ello, el colegio Estados Unidos generó las reflexiones pertinentes frente a las demandas del mundo y creó una propuesta tendiente al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, ejes fundamentales para el desarrollo de cualquier área del conocimiento y puente fundamental para la aprehensión del mundo y de las relaciones afectivo sociales. Indudablemente, el proyecto PILE, que se organizó en ese año, facilitaría el desarrollo de las habilidades comunicativas en todas las áreas del currículo.

La iniciativa entonces de este proyecto fue la dar continuidad al proceso lecto-escritor e ilación con el énfasis institucional en aptitud verbal, además permitiría presentar una propuesta que involucrara las diferentes disciplinas, dinamizando la práctica pedagógica y facilitando la aprehensión del conocimiento. Los integrantes que iniciaron la propuesta fueron los docentes del área de humanidades, pero en años posteriores se incorporaron maestros de diferentes áreas, los cuales le dieron un tinte especial, puesto que se presentaba una forma de abordar el lenguaje desde diferentes miradas.

Con el objetivo de dar el derrotero a la propuesta, los gestores la fundamentaron bajo tres dimensiones: la

cognitiva, la lingüística y la comunicativa. La primera dimensión hacía referencia a la instancia del conocimiento y su elaboración, y a partir de ésta se buscó propiciar el desarrollo de los procesos mentales.

La segunda dimensión se concentró en la interacción con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones, y de igual manera, en sentar las bases para el desarrollo de las habilidades comunicativas, haciendo hincapié en la lectura y la escritura. Finalmente, la tercera dimensión, se basaba en la interrelación que se posibilita entre el contexto, el otro, lo que se sabe, lo que se siente, lo que se expresa y lo que cobra sentido a partir de lo emitido. Indudablemente las tres dimensiones interrelacionadas dentro de los procesos.

Para desarrollar el trabajo se implementaron algunas estrategias, distribuidas en fases, de la siguiente manera:

1. *La fase organizacional:* su meta era dar la información sobre los fines del proyecto: el rol de los padres de familia para las actividades y la planeación general de acciones a realizar durante el año, involucrando la lúdica como pretexto para la iniciación de procesos de escritura y lectura de estudiantes y docentes con la participación de los padres.
2. *La fase de auto capacitación:* se dirigió a los docentes y directivos; su propósito fundamental era el de compartir e intercambiar saberes entre las áreas, también realizar actividades tendientes a sensibilizar a la comunidad con respecto a la práctica de la lectura, la escritura y la oralidad.
3. *La fase de motivación:* que propiciaría la lectura desde las diferentes áreas y la transversalización del proyecto.
4. *La fase de evaluación:* que cumpliría la función de mejoramiento y se presentaría durante todo el proceso, igualmente se tendrían en cuenta todas las instancias de participación (auto, hétero y coevaluación).

Dentro de las actividades organizadas, podemos contar con: escritor invitado, cuénte el cuento al cuentero, carteros, pirateando, personaje invitado, museo del parche, lectura diaria por asignaturas y autocapacitaciones a docentes sobre tipología textual y estrategias de lectura para cada asignatura.



Algunas fortalezas que se presentaron con la puesta en marcha del proyecto fueron:

- Las representaciones que hacían los estudiantes de su realidad y de los textos que leían, estaban muy ligadas a sus vivencias.
- Los estudiantes adquirieron capacidades críticas y sus argumentos eran acordes con su estructura mental.
- En general, los estudiantes fueron capaces de esclarecer fenómenos a partir de diferentes factores y explicaban con sus propias palabras los conceptos y procesos analizados en las lecturas trabajadas.
- El trabajo en equipo permitió a los estudiantes una mejor interacción social, consolidando lazos de solidaridad.
- En las dinámicas de autoevaluación se evidenciaron ejercicios de autocrítica y reflexión, y la coevaluación permitió a los estudiantes establecer niveles de responsabilidad, participación y liderazgo.
- Los padres se involucraron activamente en el proceso de formación de sus hijos.
- El equipo docente de la institución se comprometió con la tarea de ser agentes motivadores de los procesos de lecto-escritura de sus estudiantes.
- La escritura se asumió como un medio para expresar sentimientos y se reconoció que todo lo que se escribe debe ser leído.
- Un alto porcentaje de los estudiantes explicaban con sus propias palabras los textos leídos, escuchados y compartidos.
- La lectura en voz alta por parte de los docentes les permitió estrechar lazos afectivos con los estudiantes.

Algunas debilidades presentadas durante el desarrollo del proceso fueron:

- La gran mayoría de estudiantes carecían de autonomía para producir textos.
- Algunos estudiantes repetían conceptos sin analizarlos y les costaba trabajo interrelacionar los elementos de su contexto.
- A veces se le dio prioridad a las actividades externas (SED), que a las dinámicas planeadas por la institución.
- Algunos padres se mostraron tímidos ante las propuestas de participación en la institución.

- La producción textual presentaba poca cohesión y coherencia, falta de mejorar la estructura textual.
- El proceso se entorpeció por la falta de compromiso de algunos estudiantes en el desarrollo de tareas individuales y grupales, dentro y fuera de clase.

Las experiencias antes mencionadas y las que faltarían por exponer han despertado en los docentes de Humanidades la necesidad de innovar, de abrir las puertas del aula y de la escuela hacia la localidad, para establecer una relación dialógica, para que las experiencias desde la mirada externa se recreen, se enriquezcan y trasciendan su contexto original para incubarse en otros espacios, adaptándose a las características particulares de la institución adoptante.

Por demás, también se vislumbra la urgencia de unificar criterios sobre qué, cómo y por qué enseñar la lengua materna y la lengua extranjera, a fin de asegurar una mayor equidad en los niveles de dominio alcanzados por los estudiantes en el área, y minimizar los traumatismos que afronta la población flotante que va de una institución a otra.

Por otra parte, se evidencia el apuro de incorporar el uso de la TICS como herramienta pedagógica que elevaría la motivación y las posibilidades de cada estudiante para avanzar a su ritmo, devolverse para aclarar dudas y tomar provecho del material disponible en la red, con el propósito de fortalecer habilidades y competencias en el dominio del lenguaje.

Continuando con la línea del tiempo, para los primeros seis meses del 2010 se continuó con la misma práctica del año anterior, y durante el segundo semestre se trabajó con la Fundación del Área Andina. En este espacio se propusieron formas para abordar las pruebas por competencias y se realizaron talleres.

A continuación presentamos algunas experiencias, distintas de las anteriores, que fueron socializadas en este periodo:

1. “Leer, escribir e interpretar para crecer y sonreír”

El colegio Antonio Baraya – Pablo VI. I.E.D., con profundo interés por parte de los docentes del 1er ciclo, se dio a la tarea de reflexionar acerca de los procesos de

lectura y escritura en este ciclo y, a su vez, de generar ambientes propicios para acercar a sus estudiantes a la lectura, la escritura y la oralidad de manera sencilla, dinámica e inspiradora.

Con profunda disposición y dedicación, los docentes del 1er ciclo se dieron a la tarea de generar ambientes propicios para el desarrollo de las habilidades comunicativas en sus estudiantes, mediante el concurso de la creatividad, la lúdica, los conocimientos previos, los intereses y necesidades de los mismos.

Iniciaron el trabajo mediante la reflexión acerca de lo que implican los procesos de lectura y escritura, y de cómo éstos se conciben no sólo desde el mundo de las letras, sino también desde las imágenes y los símbolos, como formas de conocer el mundo, expresarse acerca de él y representarlo.

Entendiendo que el juego y la interacción son elementos imprescindibles en la vida de los niños y niñas de este ciclo, que posibilitan su aprehensión del entorno y la construcción del conocimiento, los docentes optaron por integrar a sus prácticas pedagógicas, de manera intencionada, la lúdica, la creatividad y la imaginación. Igualmente se repensó la lectura y la escritura como un eje transversal que fuera abordado desde las diferentes áreas haciéndolas más significativas por evidenciarse su contexto.

Resaltar la importancia de esta práctica hizo que los estudiantes tomaran conciencia de que la lectura y la escritura no son simplemente actividades mecánicas, de tipo motriz, sino que implican una serie de condiciones y etapas que marcan su efectividad comunicativa y la calidad del producto final obtenido paso a paso del proceso. Todo ello a través de actividades tales como: el rincón de lectura, la lectura en voz alta por parte del docente, el festival de la rima, diversos talleres de lectura comprensiva y producción de texto, los libros y el cuaderno viajero.

Entre los resultados de la propuesta se cuenta con:

- Mayor participación y disfrute por parte de los estudiantes en las actividades propuestas.
- Integración de los padres de familia al proceso.
- Enriquecimiento del sentido y significado de las actividades realizadas por los estudiantes.
- Alto grado de motivación y participación.

2. Descubriendo caminos hacia una comunicación efectiva

En el colegio Colombia Viva I.E.D, se han desarrollado procesos pedagógicos que logran una relación más estrecha entre maestro-estudiante, una relación que deja entrever gustos, disgustos, modos de pensar, de actuar, de elegir; aspectos que contribuyen al fortalecimiento de habilidades comunicativas y favorecen el manejo asertivo de los canales de comunicación.

Las actividades que se han realizado: Cuaderno Viajero, Monitor Estudiantil (periódico escolar), Viaje Ingenioso (trabajo por módulos), Emisora Escolar, Hora de Lectura.

El cuaderno viajero

El cuaderno viajero es un elemento integrador que pretende:

- Fomentar valores como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad con las personas que van a trabajar en el cuaderno.
- Compartir ideas, mensajes, textos, ilustraciones, narraciones y anécdotas que nos diviertan en familia.
- Aprovechar las actividades para hacer de ellas un espacio enriquecedor, agradable y placentero en familia.

Actividades

- Algunas familias crean un cuento completo.
- Una familia comienza un cuento y al otro día otra lo termina.
- Una familia realiza un dibujo y otra crea un cuento con base en la ilustración.
- Contar una anécdota.
- Hagamos escritos a nuestro colegio, ciudad, comunidad, etc.
- Binomio fantástico: se sugieren dos palabras y en casa escribimos con base en las mismas.
- Hipótesis fantástica: se plantea una hipótesis y con base en ella se crea una historia, por ejemplo: ¿qué pasaría si llegará un extraterrestre a casa?
- Transformando historias: consiste en tomar una historia tradicional y cambiar su comienzo o final.



- Ensalada de cuentos: se mezclan dos o tres cuentos tradicionales y se construye uno solo.
- El juguete como personaje: se escogen dos o tres juguetes que tengamos en casa y se crea una historia con ellos.
- Escribo una carta a un amigo

Figura 2. Actividad, Transformado Historias, realizada por Jhonatan Casas



Figura 3. Actividad, Cuenta una anécdota, realizada por Brayán Cortés



Está planteado con el objetivo de orientar a los estudiantes en la producción de textos utilizando algunas estrategias y actividades antes, durante y después, de la creación textual. En términos de Barthes: para qué, para quién, y por qué se escribe. Siempre basándose en el trabajo en equipo; tiene una estructura pedagógica basada en:

- Función del lenguaje en el ambiente inmediato del estudiante.
- La escritura como un producto en un sentido pragmático.
- La escritura es una actividad intelectual que origina una relación recíproca entre escritor y lector.
- La escritura es un proceso que obliga a los estudiantes a evaluarse, revisar sus conocimientos y confrontar sus ideas.
- La producción textual tiene intención pragmática, independencia intelectual, función emotiva y estilo literario.

Se ha realizado durante los últimos doce años en el colegio con el único fin de presentar a los estudiantes la actualidad de nuestra comunidad educativa, vista desde adentro, contada a partir de los estudiantes, los profesores y de toda la comunidad educativa en general.

Monitor Estudiantil surge como una necesidad del colegio, una necesidad de expresar y de escribir haciendo uso del lenguaje, consideran su utilidad como vínculo entre el mundo exterior y el pensamiento individual.

El trabajo que se desarrolla en el proyecto pedagógico permite que los estudiantes analicen su realidad (sin importar el área o el tema) a través de tres niveles, literal, interpretativo y argumentativo, que posibilitan el desarrollo crítico de los procesos mentales e intelectuales de los estudiantes. Todo, visto bajo el principio de que el estudiante será capaz de observar la realidad en la que vive, interpretarla y volver a construirla desde su propia perspectiva y siempre con el ideal de cambiar la realidad, con tendencia hacia el optimismo y la transformación.

Periódico Escolar: "Monitor Estudiantil" Explorando estrategias para la producción escrita en Inglés y Español

Es un proyecto de innovación en el desarrollo de técnicas de producción escrita y la libre expresión, que tiene por objetivo promover la producción escrita de los estudiantes por medio de un periódico escolar bilingüe y busca mejorar las estrategias de producción escrita.

3. Cartas a granel

Las maestras del área de Humanidades de los colegios Antonio Baraya y Colombia Viva, por intermedio de la orientadora Rosmery Rodríguez, comenzaron un

proyecto cuyo fin primordial era potencializar las habilidades comunicativas, motivando a los estudiantes a escribir cartas a un "desconocido".

Actividades

- Encuentro de docentes de los dos colegios para logística.
- Los estudiantes crean su logo y su seudónimo (al final del proceso se conocía su nombre real).
- Los estudiantes escriben la primera carta saludando a su corresponsal, describiéndose; su firma era el logo y el seudónimo.
- La correspondencia era recogida por Rosmery y llevada al Antonio Baraya.
- Cada ocho días se escribía la carta con determinados temas y parámetros dados por las maestras.
- Realización de un evento de integración: acto cultural y encuentro de los estudiantes de los dos colegios, presentación formal y entrega de un detalle a su corresponsal.

Durante el 2011, el tejido local adquiere unos objetivos claros y comunes para todas las Redes que lo conforman. Esos objetivos apuntan a tres factores fundamentales: el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, la socialización de experiencias y el fortalecimiento de la Red. Frente a los objetivos a desarrollar durante el presente año en el área de humanidades, se propuso:

- Fortalecer la red a través de actividades que promuevan el uso asertivo en los estudiantes de la lengua materna y del inglés (como lengua extranjera) utilizando las TIC.
- Promover el intercambio de experiencias significativas que aporten estrategias metodológicas permitiendo la transformación de prácticas pedagógicas.

En este devenir a través de los años, la Red se ha encontrado con algunos tropiezos, entre los cuales se destacan los siguientes:

1. Falta de continuidad tanto del equipo designado por el CADEL para liderar el proceso, como de los docentes que se integran al mismo.
2. Una intencionalidad poco clara, que oscila entre las políticas de la S.E.D. y la dinámica interna de la red.
3. La ausencia de un espacio físico y temporal deter-

minado para los encuentros, este hecho propicia la dispersión y la falta de continuidad en los procesos.

Para finalizar es necesario anotar que, aunque han sido muchas y muy gratificantes las experiencias vividas en la Red de humanidades, aún nos queda un largo trecho por recorrer. Es por ello que se hace imperioso asegurar la continuidad de los procesos a través de líderes que se empoderen del proyecto en lapsos de tiempo mayores, a fin de brindar las directrices y el apoyo necesarios para enrutar el derrotero a seguir.

Sumado a esto, es evidente que la red debe traspasar los límites de la localidad para albergar a los docentes de la ciudad y del país en un proceso de construcción colectiva, de una propuesta de trabajo mancomunado, en favor del desarrollo de la competencia comunicativa en diversos contextos a través de la interacción, elevando los niveles de dominio y desempeño al abordar la lengua materna y la lengua extranjera. Igualmente, se debe propender porque la red sea un instrumento que fortalezca el enriquecimiento de la formación docente, que sería la oportunidad para que ellos propongan y argumenten sus posturas y fundamenten sus propuestas de investigación.

Somos un cuento

El desarrollo del proyecto PILE, de la institución María Cano, en el año 2008, no sólo permitió, a los docentes encargados, visualizar y tomar conciencia de las estrategias aplicadas en el aula para fomentar la lectura y la escritura, hacerlas coherentes, procesuales e institucionales, sino que incentivó la comunicación, la socialización y la reflexión en torno a las concepciones pedagógicas, didácticas y del plan curricular, desarrolladas en las aulas.

Las acciones llevadas a cabo durante este año han sido estructuradas a partir de la consideración de la instituciones y del aula, las cuales han sido clasificadas por ciclos, campos y atendiendo los intereses y necesidades de los estudiantes.

Acciones Institucionales

1. Jornadas Pedagógicas donde se socializaron estrategias didácticas para propiciar una reflexión sobre el acto lector y escritor, así:



a. Sensibilización sobre el acto de leer

Propósito: sensibilizar a los estudiantes, padres de familia, maestros y comunidad en general, mediante talleres que incentiven su capacidad de leer, a imaginar y crear textos desde su contexto social y cultural.

Preparación: cada docente recibió una tarjeta de invitación para que participara de un taller de sensibilización lectora. El salón fue adecuado y ambientado con música de fondo, aromas, luz de velas y libros.

Desarrollo:

- Cada integrante de PILE adoptó a dos o tres compañeros, quienes ingresaban al aula con los ojos vendados; a continuación se les motivó a palpar y oler algunos libros que eran descritos por el guía teniendo en cuenta sus características más relevantes. Al final trataban de adivinar el título del texto.
- Para finalizar, compartimos un agua aromática que fue acompañada por un diálogo abierto y relajado sobre el acto de leer, más allá de lo alfabético.

Evaluación: el taller fue valorado como pertinente, acertado y creativo. También puede ser replicado con los estudiantes.

b. Presentación PILE a Directivos y Maestros

Propósito: presentación del proyecto PILE a toda la comunidad educativa de la institución María Cano.

Preparación: se ambientó el espacio mediante una decoración con carteleras, frases, pendones, afiches, tarjetas de invitación y distintivos.

Desarrollo:

- Se hizo la presentación del grupo coordinador PILE y de la profesora Luz Marina Acosta como la Asesora del proyecto.
- Presentación del proyecto.
- Organización del grupo en subgrupos teniendo en cuenta la diversidad textual, así: acrósticos, recetas, separata, invitación, refrán, aviso clasificado, periódico, etc. El trabajo en subgrupos comenzó con una lectura de Paulo Freire, luego cada subgrupo, teniendo en cuenta el tipo de texto asignado, escribió un texto donde invitaba a la comunidad para que participara de dicho proyecto.

- Puesta en común sobre los textos realizados.

Evaluación: el taller fue valorado como pertinente, acertado y creativo para ser replicado con los estudiantes.

2. Elaboración del Plan de Estudios del Colegio María Cano

Propósito: involucrar el proyecto como eje transversal desde el proceso lector y escritor del Colegio María Cano.

Preparación: búsqueda, por parte de todos los maestros y directivos maestros, de material curricular que oriente la elaboración del plan de estudio del Colegio María Cano.

Desarrollo: teniendo en cuenta nuestro reciente nacimiento, nos vimos precisados a elaborar un primer documento sobre el proceso realizado en la institución frente contenidos, herramientas de evaluación, estrategias didácticas, etc. Se realizó un trabajo por niveles de Pre-escolar a once teniendo en cuenta el énfasis de cada docente (áreas), elaborando un documento de aproximación sobre el contenido curricular.

Evaluación: se presentaron dificultades para trabajar en grupo y llegar a acuerdos conceptuales frente a determinadas áreas. Este es un trabajo que se encuentra en proceso de conformación.

3. Talleres con Padres

Propósito: sensibilizar a los estudiantes, padres de familia, maestros y comunidad en general, a través de talleres que incentiven su capacidad de leer, imaginar y crear textos desde su contexto social y cultural.

Preparación: se elaboró una invitación a los padres para su participación activa en este taller y cada estudiante escribió una carta a su acudiente.

Desarrollo:

- A partir de un cuento, *Recuerdos de 3ª*, se hizo una reflexión sobre la lectura que hacemos en todos los momentos de nuestra vida.
- Se trabajó por grupos y se elaboró de una lista de cosas para colaborar e incentivar a los niños en su proceso lector y escritor.
- Se realizó la lectura individual de la carta escrita por los hijos y se trabajó en la elaboración de la respuesta.

Evaluación: se observó una respuesta positiva que fortaleció las diversas formas de apoyo en el proceso lector y escritor.

4. Visita a la Biblioteca el Tunal

Propósito: dinamizar talleres por ciclos que aborden la concepción de lectura y escritura como un proceso significativo, interactivo y diverso, aprovechando los diversos espacios que nos brinda la comunidad.

Preparación: Se realizó el cronograma en coordinación con la biblioteca "El Tunal"; luego, con anticipación, y en cada uno de los grados, se realizó un taller sobre la biblioteca (funciones, normas de comportamiento, distribución de libros, adquisición de préstamos), con el fin de familiarizar a los estudiantes con el tema.

Desarrollo:

- Las visitas fueron programadas por grados en diferentes fechas.
- Durante la visita se realizaron dos talleres: recorrido guiado para conocer la biblioteca y sus servicios, y un taller de cuentos virtuales. Estos fueron desarrollados por personal de la biblioteca.

Evaluación: los estudiantes quedaron muy motivados y con deseos de regresar; incluso solicitaron tener acceso, durante la próxima visita, a los libros y otros servicios que presta la biblioteca.

5. Festival de la Palabra

Propósito: fomentar la producción textual y la comprensión lectora a partir del uso de la escritura y la lectura en situaciones comunicativas reales de uso.

Preparación: se realizó una recolección de experiencias significativas con cada docente en torno de la lectura y escritura; se hizo una puesta en común de estas experiencias significativas y su valoración con toda la comunidad educativa.

Desarrollo:

- Coordinación por el grupo PILE de la jornada de socialización, con la participación de cada nivel, donde se rescata una clase de texto en particular.
- Encuentro y socialización de los trabajos resultantes del proyecto de aula y de nivel, donde los niños

participaron y dieron a conocer el trabajo realizado durante el año.

Evaluación: aunque inicialmente se presentó resistencia por parte de los docentes para esta actividad, luego se convirtió en una actividad lúdica, cordial y relajada, donde todos intercambiamos experiencias pedagógicas de aula.

Acciones de aula

Primer ciclo

Actividad: la fiesta de la alegría

Preparación: iniciando el año se realizaron actividades con el fin de identificar el tema de interés para los niños, tales como: charlas, películas, lectura de cuentos, dibujo y grafía de lo realizado los fines de semana, recorrido por el barrio, visita al parque. Mediante votación se eligió la fiesta.

Desarrollo:

- Se dialogó con los niños sobre las fiestas que comúnmente se celebran en sus casas, así: Día de la madre, Día del padre, cumpleaños, Día del amor y la amistad, Día de los niños y Navidad, realizando las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo celebran estas fiestas en sus hogares?
 - ¿Qué elementos utilizan en dichas fiestas?
 - ¿Qué actividades hacen para divertirse en las fiestas?
 - ¿Cómo decoran el lugar?
 - ¿Qué recetas preparan?
 - ¿Qué música prefieren?
- Teniendo estos parámetros se dio inicio a la búsqueda del nombre, llegando al acuerdo de: la Fiesta de la alegría.
- Luego se inició la organización de la fiesta.
 - La tarjeta de invitación: cada niño la decoró libremente manejando diferentes técnicas, escribió el mensaje usando las grafías conocidas y marcó la tarjeta con el nombre del amigo a quien deseaba invitar.
 - Gorro: utilizando cartulina, los niños recortaron el modelo del gorro; se decoró con papel seda, escaracha y marcadores, y se escribieron los pasos a seguir en su elaboración.



- **Serpentinas:** se recortaron tiras pequeñas de papel crepé que luego fueron unidas con pegante hasta formar las serpentinas, se trabajaron series de colores.
- **Manteles:** se hicieron con papel crepé de colores, formando una base, y arandelas a los lados, que fueron pegadas por los niños, se decoraron con pictogramas.
- **Piñata:** se formaron con icopor las bases que luego fueron decoradas con vinilo y escarcha con ayuda de los niños, ellos fueron encargados de realizar consultas sobre sus personajes favoritos, escribieron sobre ellos y se eligió uno para hacer la piñata.
- **Sorpresas:** los niños realizaron juguetes con material reciclable, luego los intercambiaron y le dieron nombre a su juguete además de escribir su utilidad.
- **Recetas:** los niños eligieron sus recetas preferidas, las escribieron con los requisitos de elaboración y luego, con la ayuda de algunos padres, fueron elaboradas para compartirlas el día de la fiesta. Finalmente se unificó la fecha de la celebración contando con la participación de padres de familia, los niños y algunos maestros.

Evaluación: luego de la fiesta, los niños escribieron sus opiniones, qué les gustó y qué no, además de propuestas para una nueva ocasión. Las actividades fueron disfrutadas por los niños, hubo participación y colaboración de los padres. Se fortaleció el proceso lector y escritor en los niños, ya que cada actividad fue acompañada por la lectura y la escritura, tanto de pasos a seguir, como de elementos a utilizar. Es necesario cuidar la distribución del tiempo, ya que se acumularon algunas actividades finalizando año.

Segundo ciclo

Actividad: Pili-Móvil

Propósito: incentivar a los niños, de forma creativa y lúdica, hacia la lectura.

Preparación: decoración de la caja rodante y recolección de libros. (Marcha del Libro).

Desarrollo:

- Se organizó una caja con rodachinas que pueda ser llevada fácilmente a las aulas; dicha caja

contiene diversos textos que fueron donados por los padres para motivar la lectura al interior de los grupos.

- Por grupos, se realizó un ejercicio de motivación para que cada estudiante llevara un texto que le gustase leer y compartir con los compañeros.
- El texto fue utilizado de muchas formas en las aulas: como lectura individual, por parejas o en grupos. Es preciso reconocer que esta actividad fue asumida por muchas aulas en forma específica, y en la actualidad cuentan con pequeñas cajas donde se pueden encontrar diversos materiales de lectura.
- Estas lecturas no son siempre planteadas por el docente, pues al inicio de la jornada o durante ésta, los niños solicitan disfrutar libremente de la actividad.

Evaluación: la actividad ha tenido un alto impacto en los niños y docentes, pues proporciona material de calidad y diverso para incentivar la lectura y llega al aula para ser gozado según su libre elección. La dificultad más cercana es que sólo existe un Pili-Móvil.

Tercer ciclo

Propósito: motivar la producción de textos por parte de los estudiantes de bachillerato para que comiencen a comunicarse con los estudiantes de primaria.

1. Elaboración del Diccionario de Ciencias Naturales

Preparación: durante el año escolar los estudiantes reciben guías de la materia (biología, química y física) y realizan una recopilación de palabras desconocidas para que, posteriormente, investiguen su significado.

Desarrollo:

- En el cuarto periodo académico los estudiantes recopilan las palabras trabajadas en un diccionario que incluye su significado y un dibujo que las represente.
- Deben tener en cuenta las indicaciones del docente para la presentación: utilizar hojas tamaño oficio a la mitad, marcar un margen de 2 cm en el nivel superior, 2 cm en el inferior, 3 cm en el lado izquierdo y 2 cm

el derecho, marcada con color verde, el dibujo debe ser recortado, se requieren separadores por materia, y una organización en orden alfabético.

Evaluación: a pesar de que la actividad se plantea desde el principio del año y se maneja un seguimiento durante el proceso, el producto se concreta sólo hasta su finalización, lo que implica una significación cuantitativa y evaluativa muy alta para algunos estudiantes, ya que se tiende a perder el significado del camino recorrido y del desarrollo gradual durante el año. Sin embargo se puede agregar que hubo una presentación puntual del trabajo y un cumplimiento de las indicaciones, además de la presencia de palabras con ortografía y acordes con los temas vistos.

2. Periódico Ciencias Sociales

Preparación: durante cada periodo el docente informa los temas a trabajar, los estudiantes buscan información sobre ellos, que se suma a las explicaciones dadas en clase.

Desarrollo:

- Los estudiantes revisan y reflexionan sobre las técnicas de presentación de un periódico, el manejo de la información, etc.
- Discriminación y clasificación de diversos tipos de textos teniendo en cuenta la intencionalidad comunicativa: artículos, gráficas explicativas, tiras cómicas, crucigramas, etc.
- Lectura por grupos de los textos producidos por los estudiantes y elección de éstos para su participación en el periódico.

Evaluación: esta actividad provoca cierta competitividad y se concentra en lo gráfico, dejando un poco de lado los textos. Por otro lado, se observa una inclinación de los estudiantes hacia los textos informativos y mayor dificultad a la hora de afrontar textos de opinión y argumentativos, ya sea como productores o como lectores.

Cuarto y Quinto ciclo 20 de minutos de lectura

Propósito: desarrollar en los estudiantes habilidades como la comprensión, el análisis, la reflexión y la argumentación de diferentes tipos de textos.

Preparación: los docentes de las áreas de matemáticas, biología, ciencias sociales y humanidades, elaboran guías de lectura para que sean desarrolladas por los estudiantes cada semana.

Desarrollo:

Los estudiantes del I.E.D. María Cano realizan cada martes una jornada de 20 minutos de lectura, esta actividad implica el uso de guías desarrolladas por los profesores del mismo colegio, y apuntan a la sensibilización de los estudiantes hacia el hábito de la lectura. A través de ellas se pretende motivar a los estudiantes hacia una actitud crítica, analítica y reflexiva, producto de la lectura, acerca de diferentes temas de interés; además, se busca concienciarlos acerca de importancia y aplicabilidad de estos textos en la vida real.

Evaluación: se ha generado en los estudiantes el hábito de leer 20 minutos semanalmente, lo cual ha permitido una mayor disciplina y motivación frente al ejercicio lector. Sin embargo, debido a opiniones dadas por algunos docentes, los temas de algunas guías no tocan precisamente la realidad de los estudiantes; las guías no están enfocadas hacia las diferentes poblaciones que se encuentran en el colegio, por lo cual el objetivo principal no se está cumpliendo, pues los estudiantes frecuentemente las olvidan.

Es necesario dar un nuevo enfoque a las guías (no al proyecto), como un recurso didáctico pensado directamente para las diferentes etapas que atraviesan los estudiantes. Estimular el hábito de lectura requiere considerar temas les sean cercanos para, de esta forma, hacer los contenidos más significativos y crear interés y autonomía en la lectura.

Los factores MOTIVANTES serán los más importantes a cuidar, el que el niño quiera y demande leer será la mejor forma de asegurar el éxito en el aprendizaje lector. Un aprendizaje lector aburrido, tedioso, mecánico, poco significativo al niño será a su vez la mejor forma de dificultar dicho aprendizaje y de predisponer a los niños en su contra.



Enredados

Red Educación Física

Docentes Red de Educación Física

Flor Alba Mendoza (IED Marruecos y Molinos)

Myriam Sofía López (IED Colegio Colombia Viva)

Adalia Martínez (IED Colegio Colombia Viva)

Flor Alba Mendoza¹
Myriam Sofía López²
Adalia Martínez³

La red, de acuerdo con un artículo de *Zully Bismarck*, es un espacio donde se potencia la capacidad de socialización, no sólo a través del uso de la tecnología, sino a nivel presencial; tal es el caso de la red de Educación Física, que se reúne mes a mes en una institución educativa diferente, intentando que en lo posible sea de la Localidad Rafael Uribe Uribe.

En el desarrollo del siguiente texto se esbozará de manera breve la historia de esta red, de acuerdo con la información recuperada por medio de una encuesta aplicada el 29 de Agosto de 2011; de igual manera se explicarán cuáles son las proyecciones que se tienen para el resto del año y los subsiguientes mientras se este espacio, que permite compartir las diferentes inquietudes que atañen al área, se mantenga, pues esto depende de las políticas que se implementen desde la dirección local.

El presente documento, es parte del trabajo a realizar en el Diplomado Pedagogía para el desarrollo de la creatividad, la comprensión y la producción textual, gestionado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP⁴, cuyo objeto es

el de fortalecer las 10 redes por áreas de maestros, de la localidad de Rafael Uribe Uribe, mediante el apoyo a propuestas y su acompañamiento.

La intención del IDEP, con el fortalecimiento de las redes es la de generar y evidenciar los procesos de formación, investigación e innovación pedagógica en el marco del mejoramiento de los procesos lecto-escritos,

- 1 Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional con una Especialización en Edumática de la Universidad Autónoma, en la actualidad se desempeña como Docente de la IED Marruecos y Molinos.
- 2 Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad Pedagógica Nacional, en la actualidad se desempeña como Docente en la IED Colombia Viva.
- 3 Licenciada en Educación Física, Recreación y deporte, Universidad Pedagógica Nacional con una Especialización en Recreación Ecológica de la Universidad los Libertadores, en la actualidad se desempeña como Docente de la IED Colombia Viva.
- 4 Convenio No. 023 de 2010 IDEP con la Alcaldía Menor de Rafael Uribe Uribe.

para a partir de allí construir escenarios educativos incluyentes que cambien las prácticas educativas en las aulas y generen procesos de innovadores que contribuyan a una educación de calidad.

La red de educación física de la localidad Rafael Uribe Uribe tiene sus orígenes alrededor del año 2005, bajo la administración de Ricardo Almanza, y logra su continuidad con el apoyo del actual Director Local de Educación, Herberth Eusebio Reales Martínez; el objetivo desde entonces ha sido el diseño e implementación del plan de desarrollo de la Educación Física de la localidad. En el año 2006, uno de los motivos que más se trabajó en la reunión fue la organización de los Juegos Intercolegiados Distritales junto con el Instituto Distrital de Recreación y Deporte -IDRD⁵, que finalmente fueron celebrados en el Estadio Olaya.

Figura 1. Juegos Intercolegiados Distritales. Fotografías del archivo de Edgar Guzmán. Colegio Marruecos y Molinos



Una segunda actividad que reúne a la red es la participación de los docentes en los juegos del sector educativo⁶, al tiempo que la socialización de experiencias significativas o relacionadas directamente con el área de Educación Física, Recreación y Deporte de los diferentes colegios; este ejercicio desafortunadamente se ejecuta en pocas ocasiones, debido a que a pesar de que se realizan eventos, se carece del hábito de llevar registros y de sistematizar rigurosamente las experiencias, tanto a nivel personal, como de red.

Durante los años 2007-2009 se hicieron exposiciones sobre experiencias significativas desde el área, por ejemplo: "El PEI desde la Educación Física" del colegio Colombia Viva; en donde los docentes Diego Corredor y Luz Adalía Martínez dieron a conocer el proyecto de

la institución que hace énfasis en el liderazgo de los estudiantes y orienta el Programa de Educación Física en cada nivel de forma progresiva.

Este proyecto busca que para el momento en que los estudiantes lleguen al grado once tengan la capacidad de liderar, al interior de la institución, actividades recreativas, deportivas y culturales. El proyecto contó con proyección y liderazgo fuera de la institución, pues generó programas como el del docente Dagoberto Ro-

- 5 La comunidad docente siempre se ha cuestionado acerca de la forma como el IDRD maneja la organización de los Juegos Intercolegiados, los docentes sienten falta de respeto para con la comunidad educativa porque el sistema de competencia planteado no es el más apropiado y justo. Se organizan una serie de programaciones masivas, en donde la participación de los estudiantes se limita a dos partidos, y luego un sólo partido para definir al representante de la localidad que será quien asista a un evento distrital, hecho que nada tiene que ver con la razón de ser de la educación física que: "Desde un punto de vista integrador del área se concibe, como unidad, como proceso permanente de formación personal y social, cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano. No se trata de un currículo que comprenda de manera aislada el deporte y la recreación, pues desde el punto de vista educativo, ellos son pilares y se integran en la educación física. A ella corresponde ubicarlos unas veces como medios, otras como fines, otras como prácticas culturales. Por lo tanto cuando se habla de educación física, desde la perspectiva de formación humana y social, están contenidos el deporte y la recreación, si bien cada uno puede jugar funciones distintas en el proceso de formación. Mientras que la recreación es un principio esencial, permanente y fundante de la educación física, el deporte es una práctica cultural que puede caracterizarse como medio o como fin, de acuerdo con el contexto y el significado educativo que se le asigne". Tomado de MEN, Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte. Adicionalmente, la forma el evento está organizado se presta para realizar prácticas inescrupulosas como inscribir estudiantes en extra edad o que no se encuentran inscritos en el sistema educativo, con tal de llevar a un equipo al torneo nacional.
- 6 Los Juegos de Integración del Sector Educativo en el Distrito Capital responden a la política de bienestar generada por Canapro, Codema, Compensar y la Secretaría de Educación del Distrito Capital; su objetivo es el de contribuir al bienestar social de Docentes y Administrativos adscritos y dependientes de la Secretaría de Educación Distrital; de los asociados y empleados de las cooperativas Codema y Canapro, y los beneficiarios (hijos) del grupo social descrito para participar en deportes de conjunto.



dríguez “El atletismo Escolar”, que comenzó en el colegio San Agustín y que continúa en el colegio Bravo Páez; o el presentado por Miryam Guerrero “El currículo de la Educación Física” del colegio La Paz.

De la misma forma, se ha trabajado alrededor del tema de la implementación del currículo del área en los diferentes colegios de acuerdo a las características propias de cada institución, como espacios recreativos-deportivos, número de docentes por estudiantes, sedes, entre otras. Más tarde, en el año 2010, la red tuvo la oportunidad de hacer el Primer Congreso de Educación Física de la Localidad Rafael Uribe Uribe, “Por la educación física, la recreación y el deporte”, realizado el 2 de Agosto en las instalaciones de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional.

Durante el congreso se trataron temas como el de las políticas públicas de Bogotá 2009-2019, la educación física desde la perspectiva de los colegios de la localidad, o el de educación para la vida y calidad de vida⁷; la red también participó activamente en la organización y desarrollo de los juegos escolares, coordinados en esta ocasión por FUNDECRES.

Figura 2. Juegos escolares . Fotografías del archivo de Floralba Mendoza. Colegio Marruecos-Molinos



Por otra parte, es necesario dar cuenta de nuestra participación en el IV Congreso Distrital de Educación Física “Enseñanza de la educación Física en los ciclos y desarrollo de políticas públicas recreativas y deportivas”, realizado en las instalaciones de la Universidad Javeriana de Bogotá, los días 16, 17 y 18 de Septiembre de 2010 (ver anexo1).

Figura 3. Congreso Distrital de Educación Física. Disponibles en la página la ACPEF



Gracias a la gestión realizada por la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física -ACPEF-, la Secretaría de Educación⁸, y a la comunicación de la red, se logró la participación de 8 profesores de la localidad en el XXI Congreso Panamericano de Educación Física “Formación de una cultura de vida”, realizado en Bogotá del 3 al 7 de Octubre de 2010 en las instalaciones del Instituto de Recreación y Deporte -IDRD- (ver anexo 2).

Figura 4. Participación en el XXI Congreso Panamericano de Educación Física



- 7 Es necesario destacar que la participación de los docentes no fue la esperada, pues es ya conocido por la comunidad, y ha sido fuente de numerosas quejas a través del tiempo, la forma en que directivos docentes manipulan la información de tal forma que esta no llega a los interesados, hecho que repercute en la disminución de la participación en eventos que cualifican la labor docente
- 8 Para este evento la Secretaría de Educación Distrital financió 50 cupos que fueron asignados en todo el Distrito de acuerdo al registro de inscripción (Ver anexos 3 y 4)

En este mismo año algunos maestros participaron en el "Seminario de actualización e investigación para el desarrollo e implementación de Redes de Docentes" ofrecido por la SED y la Fundación Universitaria del Área Andina, realizado entre el 25 de Abril al 30 de Noviembre de 2010, en el cual, además de socializar experiencias significativas de la localidad, se dieron algunas herramientas tecnológicas para la creación de un blog⁹, y la utilización de las TICS en el fortalecimiento de las diferentes redes.

Figura 5. Participación en el Seminario de actualización e investigación para el desarrollo e implementación de Redes de Docentes



Figura 6. Fragmento de la pantalla de entrada al Blog de la Red Docentes Educación Física 18's Blog



Finalmente, durante el año 2011, la red se ha preocupado por participar y plantear criterios en los diferentes proyectos deportivos, recreativos y pedagógicos, presentados por la Alcaldía, que como es usual, intenta favorecer a la educación física, a los docentes, estudiantes e instituciones. Además de lo anterior, la red pretende fortalecer la integración y participación, de los docentes de todos los colegios de la localidad, a través de la reunión que se realiza el último lunes de cada mes, de acuerdo al calendario¹⁰ enviado por la

Dirección Local de Educación, de tal forma que se continúe trabajando por: "Fortalecer la red de Educación física a través de la creación de una fundación de educ-físicos, con el fin de motivar a la comunidad educativa desde el campo biopsicomotor y del aprovechamiento de las capacidades de los docentes de la localidad".

Por otro lado, se ha llegado a la conclusión de que es fundamental la consolidación del trabajo por medio del uso de la tecnología¹¹, pues de esta forma la comunicación y retroalimentación entre los participantes de la red será más eficiente, y permitirá, por ejemplo, garantizar la presencia de todos los docentes, porque la experiencia en algunas instituciones ha hecho evidente que, en ocasiones, la convocatoria a la reunión no llega al interesado, hecho que, además de ser obvio en la asistencia final de las reuniones, impide la fluidez que se requiere para realizar el trabajo de la mejor manera.

Si se cumple con el objetivo planteado, no sólo se podrá sortear un obstáculo logístico, sino que la red podrá participar más activamente en el diseño e implementación de los proyectos deportivos (la creación de las escuelas de formación deportiva, los juegos escolares, los Juegos Intercolegiados), recreativos y de capacitación que diferentes establecimientos, como la Alcaldía Local, las instituciones de nivel central u otros estamentos, ofrecen como alternativa de enriquecimiento a los docentes.

Sin contar con lo anterior se programado el diseño de una propuesta pedagógica curricular de la disciplina que tenga en cuenta las fortalezas, las debilidades, y los espacios de cada colegio, de manera que se com-

9 Es posible ingresar al blog a través de www.wordpress.com

10 Cronograma diseñado por el Director Local de Educación con su equipo gestor desde hace aproximadamente 3 años, en él se busca organizar las reuniones de las diferentes redes de la localidad según la asignatura, y se envía a los colegios hacia final del año para que sea tenido en cuenta a la hora de plantear los horarios internos, de tal forma que exista espacio de participación de los docentes sin que afecte el proceso formativo de los estudiantes.

11 Si bien es cierto, el uso de las TICS facilita la comunicación entre pares, es importante reconocer que tampoco es un medio que haya funcionado al 100% dentro de la red, siempre aparece una excusa por la cual no llega la información.



plementen interinstitucionalmente y, por consiguiente, se potencialice a la localidad en el desarrollo de proyectos relacionados con el área. De esta forma, se reivindica la importancia de la Educación Física en el proceso educativo, ya que muchas instituciones no cuentan con docente del área en la básica primaria, o no cumplen la intensidad mínima de acuerdo con la ley y los lineamientos curriculares¹².

Al tiempo, se busca fortalecer la investigación y la sistematización de las experiencias que se desarrollan al interior de cada institución, de tal forma que se compartan y se publiquen, alimentando el blog que ya existe en la localidad. En este sentido, y en general para todo el trabajo realizado, es importante resaltar la gran disposición de los docentes para participar en las reuniones, a pesar de que en ocasiones, por manejos administrativos, la información no llega al tiempo. Este inconveniente puede ser superado, pero para ello resulta necesario un uso más eficiente de las TICS, un aprovechamiento que facilite la comunicación directa y permanente entre los docentes.

Es necesario implementar, al interior de la red, metodologías que permitan sistematizar y compartir las experiencias que se desarrollan en los diferentes colegios, de manera que se puedan complementar y adaptar en

las diferentes instituciones, para así dar pasos firmes en el futuro diseño e implementación de un currículo, en el área de la Educación Física, que dé respuesta a las necesidades y fortalezas de la localidad. La red debe continuar con su propósito de participar y establecer criterios pedagógicos que favorezcan el desarrollo humano y la calidad de vida de los estudiantes en los diferentes proyectos deportivos, recreativos y propios del área.

Bibliografía

Bismarck, Z. (2010, Septiembre). *Beneficios de las redes sociales. Potencializan la capacidad de socialización. Entrevista a Sandro Marcone*. Obtenido el 18 de septiembre de 2011, desde, http://redp1.files.wordpress.com/2010/09/revista_17_beneficios_de_las_redes_sociales1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. *Serie Lineamientos Curriculares. Educación Física, Recreación y Deportes*. Obtenido el 18 de Septiembre de 2011, desde, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf3.pdf

www.wordpress.com. Consultado el 18 de septiembre de 2011.

12 Al respecto en Lineamientos curriculares de Educación Física, Sección 3 Referentes Socioculturales, 3.4 Dinámica de Cambio en la Escuela pie de página No. 7 se afirma que: "La Educación Física en preescolar y básica primaria como la base de la formación integral del niño, que requiere formar sus potencialidades a través de procesos dirigidos pedagógicamente y adecuados a sus necesidades. Tampoco debe sustituirse la clase de Educación Física por otras actividades, por el contrario, pueden utilizarse las posibilidades que presenta la educación física para procesos pedagógicos integradores, lúdicos y de compromiso directo del estudiante".

Anexo 1

Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física Fundada en 1941 Personería Jurídica 008 de 1944 V Congreso Distrital de Educación Física Bogotá, 16, 17 y 18 de Septiembre “Escuela y sociedad” Enseñanza de la educación física en los ciclos y desarrollo de políticas públicas recreativas y deportivas

Presentación

El V Congreso Distrital de Educación Física es un encuentro participativo y decisorio sobre aspectos académicos, pedagógicos, organizativos y políticos de la Educación Física en la ciudad de Bogotá, que se realiza en la dinámica de organización del XXI Congreso Panamericano de Educación Física.

Los múltiples factores que intervienen en el acelerado proceso de transformación de la ciudad, conforman el contexto de crecimiento, interacción y formación de los habitantes y determinan el diseño de políticas públicas del sector educativo y del sector del Deporte y la Recreación, en los cuales la Educación Física cumple su función formadora y constructora de cultura.

En este marco se implementan el *Plan Sectorial de Educación y la Política Pública de Deporte, Recreación y Actividad Física “Bogotá más activa”*, impulsados desde la Secretarías de Educación y de Cultura, Recreación y Deporte, respectivamente, que hoy están separados y deben lograr una complementación que mejore la enseñanza y se proyecte a todos los habitantes de la ciudad en una perspectiva de inclusión social.

El V Congreso Distrital de Educación Física, es el espa-

cio más adecuado para la construcción de una agenda que clarifique líneas fundamentales de acción común para el desarrollo de la Educación Física, como por ejemplo, la implementación de la enseñanza por ciclos, entendida como proceso integrado y permanente desde preescolar hasta la educación media y superior, y el reconocimiento de la interacción del saber escolar con la cultura y las políticas públicas recreativas y deportivas.

Esta perspectiva de acción exige la concertación de docentes, universidades, instituciones de educación preescolar, básica y media con los entes estatales y las organizaciones sociales para acordar formas de apoyo en el desarrollo de programas, proyectos y estrategias que están explícitos en los Planes de Política Pública y requieren de las fuerzas sociales y académicas para su consolidación como realidades del mejoramiento de la vida personal y social.

Objetivos

1. Analizar la situación de la Educación Física en el Plan Sectorial de Educación en los aspectos de transformación pedagógica y de la enseñanza y en la organización por ciclos y en la política pública de deporte, recreación y actividad física.
2. Establecer acuerdos sobre una Agenda de la Educación Física de Bogotá que articule las acciones del sector educativo con el sector del deporte y la recreación en beneficio de los habitantes de la ciudad.
3. Realizar un Encuentro de Universidades de Bogotá con programas en Educación Física, recreación y deporte, sobre la responsabilidad de la Universidad en el desarrollo de políticas públicas del Sector en la ciudad.
4. Acordar estrategias de organización de los profesores de Educación Física en Bogotá.
5. Reconocer y socializar experiencias relevantes de la Educación Física, el deporte y la Recreación en Bogotá.
6. Acordar acciones de participación y de apoyo al XXI CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACION FISICA - BOGOTA 3 - 7 DE OCTUBRE DE 2010.



Temas

1. Educación Física en el Plan Sectorial de Educación y la organización de ciclos.
2. La Educación Física en las Políticas Públicas en Deporte, recreación, actividad física, parques y escenarios, en Bogotá y en el Plan Decenal Nacional del Sector.
3. Formación profesional, organización y educación permanente de los profesores de Educación Física en Bogotá.
4. Experiencias de investigación e innovación en Educación Física, Deporte y Recreación en Bogotá.

Mesas de trabajo

1. Currículo y organización de la Educación Física por Ciclos.
2. Didáctica y proyección social de la enseñanza de la Educación Física.
3. Ejercicio y organización Profesional.
4. Universidades, formación, educación permanente e investigación con perspectiva de ciudad.
5. Programas y Proyectos interinstitucionales XX I Congreso Panamericano de Educación Física.

Presentación de experiencias y sesiones prácticas

Se presentarán a través de sesiones prácticas que correspondan a las acciones de investigación e innovación que se implementen en las instituciones educativas, deportivas y recreativas y que tengan resultados reconocidos en la comunidad en ámbitos o prácticas.

Ámbitos

Preescolar y Básica Primaria
Básica secundaria y Media
Educación Superior
Educación Física Extraescolar social
Formación Deportiva

Prácticas

Juego
Gimnasia
Expresión corporal y ritmo

Prácticas motrices alternativas
Deportes
Recreación
Actividad Física

Talleres de didácticas creativas

Son sesiones de trabajo práctico de carácter didáctico orientado a explorar nuevas didácticas de enseñanza. Enviar propuestas.

Para presentar experiencias, diligenciar formato y enviar al Correo: efdistrital@acpef.com.co

Inscripción

Valor de la inscripción: 30.000. Derecho a participación, memorias, certificación y refrigerios.

Consignar en el: Banco Popular, Cuenta Corriente No. 012-14497-8

Informes: Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física

Cll 27ª No. 25-18 - Tel. 057 (1) 4757187 - 2877641

www.acpef.com.co

efdistrital@acpef.com.co

Lugar de realización

Centro Javeriano de formación deportiva, Universidad Javeriana,

Bogotá, carrera séptima, calle cuarenta.

Organización

Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física

Instituciones que auspician y apoyan

Secretaría de Educación de Bogotá.

Centro Javeriano de Formación Deportiva, Universidad Javeriana.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

Asociación Colombiana de
Profesores de Educación Física
Fundada en 1941
Personería Jurídica 008 de 1944

Convocatoria a presentar experiencias innovadoras e investigaciones

La Asociación Colombiana de profesores de Educación Física. Mesa Distrital, convoca a profesores e instituciones a presentar sus investigaciones y experiencias significativas, de acuerdo con los siguientes aspectos.

1. El trabajo debe tener un lugar y duración de aplicación con un grupo de población.
2. Presentar un documento con los siguientes aspectos:
 - a. Autor(es).
 - b. Institución
 - c. Resumen.
 - d. Objetivo.
 - e. Conceptos básicos.
 - f. Metodología y Desarrollo de la Experiencia.
 - g. Conclusiones.
 - h. Bibliografía, fuentes.

3. Presentar una sesión práctica-experimental de la experiencia. Taller.
4. Indicar necesidades particulares como materiales e instalaciones necesarios para la sesión.
5. Enviar al e-mail: efdistrital@acpef.com.co

Convocatoria a presentar propuestas de taller de didácticas creativas en educa- ción física

La Asociación Colombiana de profesores de Educación Física. Mesa Distrital, convoca a profesores a presentar Propuesta dirigida a explorar nuevas didácticas en la enseñanza de la educación física, de acuerdo con los siguientes requisitos:

1. La propuesta debe estar consolidada en su aplicación.
2. Presentar un documento con los siguientes aspectos:
 - a. Autor.
 - b. Institución.
 - c. Resumen.
 - d. Objetivo.
 - e. Fundamentación conceptual: disciplinar, pedagógica y didáctica.
 - f. Organización de las actividades.
 - g. Materiales didácticos.
 - h. Conclusiones.
3. Enviar al E-mail: efdistrital@acpef.com.co



Anexo 2

XXI Congreso Panamericano de Educación Física Bogotá, Colombia 3 al 7 de Octubre de 2010

Tema central

Aportes de la Educación Física, la Recreación y el Deporte al desarrollo de competencias específicas en la formación de una cultura de vida.

Presentación

El XXI Congreso Panamericano de Educación Física tiene como tema el aporte de la Educación Física, la Recreación y el Deporte al desarrollo de competencias específicas en la formación de una cultura de vida.

Los grandes problemas de la vida contemporánea demandan de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, conocimientos, prácticas pedagógicas, modelos políticos y administrativos, organizaciones, proyectos y procesos de acción que aporten soluciones a una nueva visión, creativa y transformadora.

En esta perspectiva surgen preguntas como: ¿Cuáles son los fundamentos de la formación para una cultura de vida a partir del desarrollo de competencias específicas de la Educación Física la Recreación y el Deporte? ¿Cómo responden la Educación Física, el Deporte y la Recreación a las exigencias de la vida contemporánea en un contexto de exclusión social, deterioro ambiental, desequilibrio económico y cultural, crisis del sujeto y utilitarismo político? ¿Qué paradigmas epistemológicos, modelos pedagógicos y didácticos y modelos de política pública orientan y potencian procesos integradores y transformadores?

Se abre el debate sobre el análisis del tema del XXI Congreso Panamericano de Educación Física en el cual se puede participar desde diferentes escenarios y formas de expresión. Su proceso y sus resultados serán un material muy importante para la orientación de las prácticas académicas, pedagógicas y políticas de la Educación Física, la recreación y el deporte en el contexto de nuestros países.

Para la Educación Física, la Recreación y el Deporte de Colombia es un motivo de satisfacción y orgullo invitarlos y contar con su presencia en el Congreso. Los esperamos.

Objetivos

1. Estudiar y trazar lineamientos de acción para el desarrollo de competencias específicas de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en la formación de una cultura de vida.
2. Analizar los alcances de los modelos epistemológicos, pedagógicos y políticos desde los cuales la Educación Física, la Recreación y el Deporte desarrollan su función cultural y social.
3. Analizar las potencialidades de las Áreas de Especial Interés en el desarrollo de procesos investigativos, pedagógicos y sociales para aportar a la construcción de una cultura de vida.
4. Promover la cooperación internacional en programas y proyectos que fortalezcan la participación y organización de los diferentes grupos de población en la práctica de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

Temas

Tema Principal

Aportes de la Educación Física, la Recreación y el Deporte al desarrollo de competencias específicas en la formación de una cultura de vida.

Tema Central. Paneles

Paradigmas epistemológicos de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en el contexto de la formación de una cultura de vida.

Modelos Pedagógicos actuales de la Educación Física, la Recreación y el Deporte y su relación con las problemáticas educativas, culturales, sociales y ambientales.

Fundamentos de las competencias específicas de la Educación Física, el Deporte y la Recreación en la formación de una cultura de vida.

Modelos de políticas públicas en el cumplimiento de la responsabilidad cultural, educativa, social y ambiental de la Educación Física, el deporte y la recreación.

Anexo 3

Buenas noches, apreciados colegas

Me permito informarles que la ACPEF obtuvo un apoyo financiero de la SED, patrocinando la inscripción al XXI Congreso Panamericano de Educación Física, de 50 personas, para todo el Distrito. Las personas interesadas podrán hacer su respectiva inscripción a través de la página de la SED (sedbogota.edu.co) por Red Académica; la convocatoria será colgada en la página a partir de mañana, por favor estar pendiente.

De igual forma les confirmo que este lunes no hay reunión de RED en la localidad 18, esto porque parece que hay una información cruzada y es necesario que la reunión sea confirmada por el DILE o en su defecto por la coordinación de la RED.

Cordialmente,
Lic. Diego Corredor
Vic. Comunicaciones.

Anexo 4

XXI Congreso Panamericano de educación física

Estimado(a) Docente, MENDOZA PULIDO FLORALBA identificado(a) con C.C.-----, su inscripción al XXI CONGRESO PANAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA, fue realizada con éxito. Escriba al correo diplomadosdocentes@redacademica.edu.co para inquietudes o sugerencias.

Cordialmente,
ALCIRA PANQUEBA
Secretaría de Educación del Distrito



Red de Ciencias Naturales

De Aristóteles a Galileo: sobre una Tierra que estuvo sin moverse...
¿Eppur si muove? (¿Y sin embargo si se mueve?).

“Con ciencias en el Quiroga Alianza”,
Red Virtual para el aprendizaje de las Ciencias Experimentales
Formando líderes. Transformando el ambiente

Docentes Red de Ciencias Naturales

Luis Alejandro González Sánchez - IED Colegio Colombia Viva
Leonardo Enrique Abella Pena - IED Colegio Quiroga Alianza
Ricardo González Tarazona - IED Antonio Baraya
Liliana Puerto Acosta

Introducción

El desarrollo de las Ciencias Naturales siempre ha sido una preocupación a lo largo de la historia de la humanidad; el hombre está en la búsqueda constante de una explicación a los fenómenos que observa. Es por ello que los individuos diagnostican, experimentan y, finalmente, concluyen ideando una nueva forma de interpretar su realidad. El laboratorio o la cotidianidad del aula de clase son espacios propicios para la reproducción y generación de conocimiento, estableciendo conceptos que contribuyen a estimular el espíritu investigativo de los sujetos.

El docente de Ciencias Naturales debe ser a su vez un científico social que reinterprete no sólo las dinámicas de su contexto, sino también sus problemáticas, y bus-

que las posibles soluciones. Como docente, científico y actor social, debe aprovechar las herramientas que contribuyan a resignificar su papel dentro de la sociedad. Es a partir de este tipo de principios que explora y compara, generando dos puntos de vista de un mismo postulado, como, por ejemplo, en las experiencias de aula que abarcaron el tema de la rotación de la esfera terrestre y llegaron a indagar en el campo científico y el religioso; tema que ocupará el primer trabajo.

Sin embargo, no es el único camino, pues otra de las formas para enseñar ciencias naturales, se apoya en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, herramientas que contribuyen al desarrollo lúdico cognitivo de esta área del conocimiento y que serán tratadas

durante el segundo proyecto que se presenta. Finalmente, es necesario tener en cuenta que las Ciencias Naturales deben contribuir en la interacción de los sujetos sociales con su entorno, contribuir en su capacidad de comprender que es posible aprovecharlo sin alterarlo, es decir generar una cultura de sistemas autosostenibles, con la conciencia de aprender de los fenómenos naturales y sociales que se llevan a cabo en el mundo, elemento que será trabajado en el tercer proyecto.

De Aristóteles a Galileo: sobre una tierra que estuvo sin moverse... ¿Eppur si muove? (¿Y sin embargo si se mueve?)

Luis Alejandro González Sánchez¹

Introducción

El presente texto es producto de la experiencia docente del profesor Carlos Augusto Hernández², inscrita en la Cátedra de Galileo en la Universidad Nacional de Colombia, igualmente cuenta con la valiosa colaboración de Sandra Julieth Villamil³ en la reestructuración del texto y la optimización de las imágenes, a ellos mis más sinceros agradecimientos.

Aparentemente, el movimiento del planeta tierra no parece ser un problema de investigación en el aula, debido a que, en nuestros tiempos, todo el mundo tiene plena certeza de este hecho, no sólo de su desplazamiento alrededor del sol (movimiento de traslación), sino alrededor de su propio eje (movimiento de rotación). Sin embargo, es posible encontrar en el aula que los niños asumen inicialmente que la tierra está quieta, porque cuando se está en plena quietud es imperceptible algún movimiento local. Esta concepción podría ser diferente tal vez para un niño chileno, japonés o del estado de California en los Estados Unidos, dado que allí son frecuentes los movimientos sísmicos.

En todo caso, los niños encuentran como natural la inmovilidad terrestre hasta que por medio de la enseñanza, o de las ideas emitidas por los adultos, aprenden un paradigma acerca de que nuestro planeta no está quieto y que rota sobre su propio eje (lo que explica el día y la noche), y que además gira alrededor del sol (lo que explica la duración del año y las estaciones en las zonas donde se presentan).

En este sentido, es ya muy conocida la noción de paradigma que nos ha legado Thomas Kuhn en su libro *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1982), en el que define el término básicamente como un modelo o patrón aceptado por la comunidad científica en sus tareas rutinarias; además le atribuye otros significados, entre estos:

Un conjunto de normas, valoraciones, reglas y procedimientos que utilizan un marco teórico que posibilita la elección de problemas y la selección de técnicas con las cuales analizar los observables de interés científico. [...] Un logro científico fundamental, que incluye una teoría y alguna aplicación ejemplar a los resultados de la experimentación y la observación (Kuhn, T., en Barnes, B. et al., 1980, p. 89).

En todo caso, cabe tener presente que, desde la perspectiva de Kuhn, los paradigmas siempre vienen aparejados a una revolución científica específica, e incluso en algunas ocasiones a un sentido muy amplio, como una visión general del mundo; esto entendiendo que dicho modelo explicativo es el resultado de una revolución que se viene incorporando en la propia comunidad científica, hasta que la teoría, o los enunciados esenciales que postula, son aceptados por la comunidad científica, en vista de su conformación empírica y su mayor rango explicativo.

Situados desde esta perspectiva, queda claro que habría ciertos paradigmas exitosos que han estimulado o contribuido a innumerables avances en astronomía, en las ciencias de la vida, en la física y en las demás ciencias exactas o naturales. Tal es el caso de la Teoría Heliocéntrica que deja atrás el modelo planetario cen-

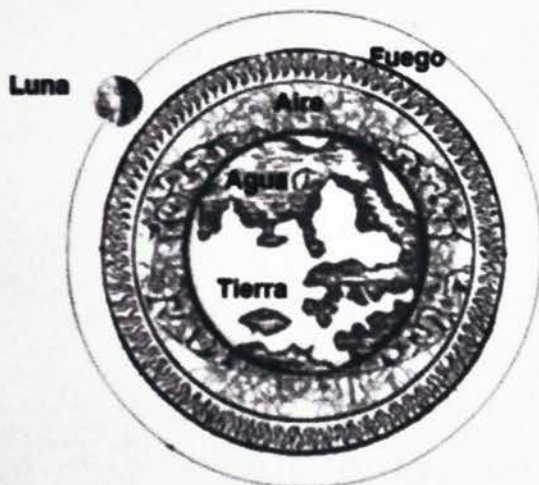
- 1 Licenciado en Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia; Docente IED Colombia Viva.
- 2 Carlos Augusto Hernández Rodríguez, Profesor Titular del Departamento de Física de la Universidad Nacional de Colombia; Maestro en Filosofía de la misma universidad y Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, posee una especialización en Enseñanza e Historia de las Ciencias de la Università Degli Studi Di Roma Domus Galileana (Roma - Italia).
- 3 Sandra Julieth Villamil Romero, Docente del Área de Humanidades, IED Colegio Villemar El Carmen, Localidad IX, Fontibón.



trado en el Geocentrismo constituyendo un cambio de paradigma que se desarrolla en el aula de clase; es posible constatar que los niños hacen miles de modelos sobre el sistema solar, representando al sol como centro del sistema, el movimiento de la tierra a su alrededor y su movimiento de rotación (además del movimiento de la luna alrededor de ésta), todo hasta concluir con la explicación acerca de explicar la sucesión de los días y las noches.

De hecho, cuando los estudiantes llegan a jóvenes definiendo "a capa y espada" dicho modelo, porque así lo hicieron en la primaria, con la misma intensidad que seguramente durante la Edad Media la gente del común e ilustrada defendió el geocentrismo antes de la aparición del copernicanismo. En efecto, la historia nos demuestra que fue hasta después de casi 20 siglos que la humanidad pudo hacer un cambio del geocentrismo al heliocentrismo.

Figura 1. Modelo del Geocentrismo



Esto se debió a las sólidas bases del geocentrismo, entre las cuales destacaremos la física y la cosmología, planteadas por el pensador griego más relevante de la antigüedad dentro de la ciencia, Aristóteles. Su teoría física se basaba en la idea de que la Tierra estaba formada por la combinación de cuatro elementos o compuestos básicos: tierra, aire, agua y fuego; también sostuvo que todos los cielos, y cada cuerpo en el universo, estaban formados a partir de otro elemento, el quinto, que fue llamado el "aether" (también designa-

do como "éter"), cuyas propiedades eran que no tenía peso y era "incorruptible", también se lo conoció como "quintaesencia", o sea la quinta sustancia.

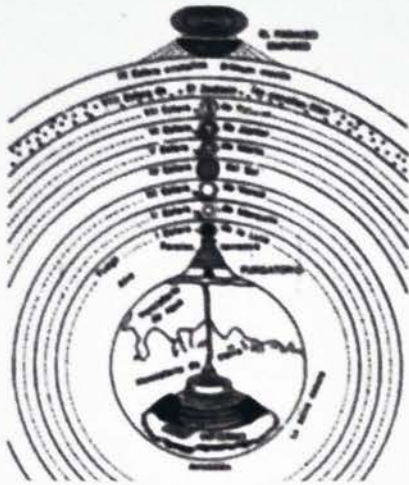
A partir de este principio Aristóteles constituyó un modelo formado por el mundo Supralunar (el perfecto), que contenía dicha sustancia y en el cual todo tenía movimiento circular; y el Sublunar (el imperfecto), compuesto por los cuatro elementos y que albergaba en su centro a la tierra, que estaba obligatoriamente estática y firme para dar armonía al mundo Sublunar, pues las cosas pesadas se dirigirían hacia ella y las livianas se alejarían dirigiéndose hacia la periferia, a la zona del fuego. La armonía del mundo Supralunar también depende, en el modelo aristotélico, de la tierra, pues se necesita un centro estático y firme para que los cielos y los cuerpos giren en círculos.

A todo esto Aristóteles adiciona una prueba contundente en contra de cualquier movimiento terrestre externo: si se deja caer un objeto desde lo alto de una torre, este caerá justo debajo del lugar desde el que se soltó; si la tierra se moviera el objeto caería en un lugar distinto, bien sea adelante o atrás, o bien corrido de lado, por tanto, como esto en verdad no ocurre, la superficie tiene que estar en reposo y la tierra no se mueve, esta prueba es conocida popularmente como La Prueba de la Torre.

Figura 2. Representaciones de *La Divina Comedia* de Dante



El universo de Dante



Posterior a la época griega, específicamente durante la Baja Edad Media, cuando el mundo occidental había sido colonizado por el cristianismo (aunque también el Islam había logrado apoderarse de zonas importantes del mapa de Europa), y la iglesia católica se encargaba impartir y desarrollar el saber intelectual, las ideas de Aristóteles tomaron mayor fuerza. Aunque inicialmente la iglesia mantuvo ciertas prevenciones frente a las ideas del filósofo griego, luego fueron aceptadas porque en las Sagradas Escrituras se encontraron fragmentos en favor del geocentrismo.

De esta manera se estableció un vínculo muy sólido entre el hombre y la divinidad apoyado en el geocentrismo y en las Sagradas Escrituras, tal y como lo establecen pasajes bíblicos como el de Josué 10, 12-13, Salmo 93, 1 y Salmo 104, 5 (Agustench, M., y Baig, A., 1988, p. 74). Finalmente, y como prueba del vínculo entre ciencia, religión y cultura en la época, el gran escritor y poeta italiano Dante Alighieri, a finales del siglo XIII y principios del siglo XIV, ilustra en su obra *La Divina Comedia*, una estructura del infierno y del cielo a partir del modelo aristotélico: la tierra quieta y firme mientras los cielos estaban en movimiento a su alrededor; formas que fueron bien recibidas por la iglesia y que se convirtieron en argumentos aún más sólidos para que el geocentrismo ocupara un lugar inexpugnable en el ámbito intelectual de la época; pensar en el movimiento terrestre como una realidad era ir en contra del conocimiento de miles de siglos, de la religión y del pensamiento de la época.

Del maestro Aristóteles al maestro Galileo en la IED Colombia Viva

La enseñanza de las ciencias necesita acoplar ideas innovadoras en su estructura para responder a las necesidades de los estudiantes de hoy. Por ello, dentro del espacio que corresponde a la asignatura de física, las ideas anteriores pueden incorporarse a modelos nuevos para proponer alternativas de enseñanza que las acerque a los estudiantes, en este caso del grado décimo de la IED Colegio Colombia Viva.

Emprender esta tarea ofrece además la ventaja de que ideas aparentemente disciplinares faciliten la integración de la física con otros campos del conocimiento, tales como: la filosofía, la astronomía o la historia; hecho que favorece lo que se denomina como la interdisciplinariedad y que a su vez permitirá dar un aporte significativo al proyecto de ciclos, ya que como el principio que rige el plan, lo indica: trabajar por ciclos facilita sobreponer los límites de las disciplinas.

Esta transformación pedagógica posibilita una construcción del currículo con proyectos basados en la interacción de diferentes áreas, permitiendo así la integración también de diferentes conocimientos (matemáticos, artísticos, geográficos, etc.), y la generación de espacios para que se complementen entre sí. De esta manera, los ciclos proveen una plataforma amigable para el desarrollo del ser humano (SED, 2009, p. 20).

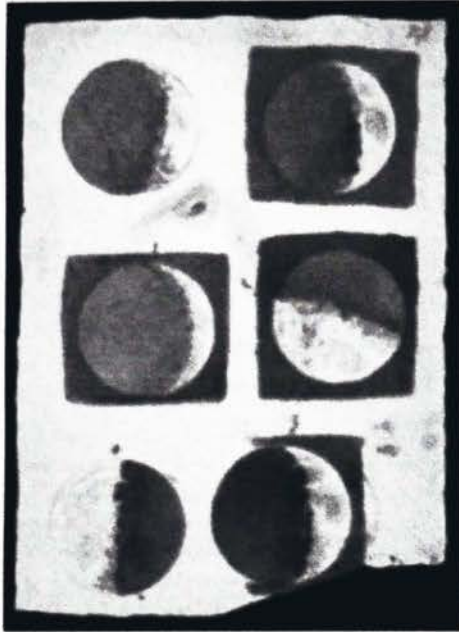
Esta propuesta didáctica se concentró en el movimiento de rotación terrestre y se focalizó en los estudiantes de los grados 1001 y 1002 de la IED Colegio Colombia Viva. El primer período se dedicó a la transmisión del conocimiento expuesto durante la introducción del presente texto, trabajando incluso con diapositivas ilustrativas, así como con simulaciones hechas en el *software* de astronomía Stellarium versión 0.10.6.1.

Además se hizo una sesión con las Sagradas Escrituras para que los estudiantes comprobaran por sí mismos los argumentos que tenía la iglesia católica en el Medioevo; se pudo notar que al comienzo del periodo los estudiantes estaban renuentes a aceptar las ideas aristotélicas, pues tenían incorporado en su acervo intelectual paradigma que manejamos en la actualidad, sin embargo, al familiarizarlo los con los argumentos



cambiaron su posición radical y, aunque no cambiaron su forma de pensar, reconocieron eso sí la solidez de los argumentos a favor del geocentrismo.

Figura 3. Movimientos de rotación

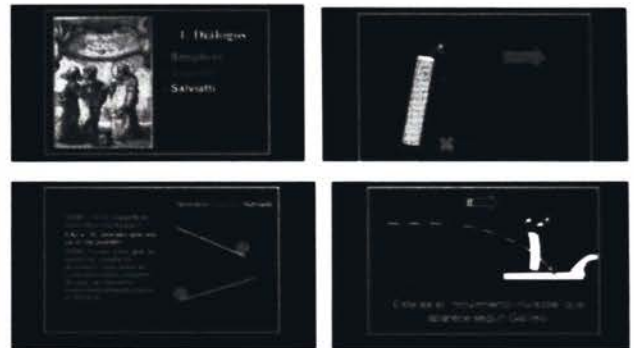


Sin embargo, no es conveniente quedarnos en esta parte de la historia, pues necesitamos argumentos para confrontar el geocentrismo, además, si se ha aceptado el geocentrismo debe haber algún tipo de razón que justifique esta elección, y es ahí cuando el curso de física cambia de protagonista y pasamos de aquel brillante pensador griego a un hombre de ciencia italiano que vivió entre el siglo XVI y el siglo XVII, el físico italiano Galileo Galilei, quien con su obra empezó a abrir camino para arraigar el geocentrismo.

Su invento, el telescopio, le permitió ver las imperfecciones en la luna, las fases de Venus y de los satélites alrededor de Júpiter, hechos que de entrada funcionaron como argumento para contradecir lo que se pensaba del éter y la teoría de los cuatro elementos, pues significaba que todo podría estar hecho de una misma sustancia, evidenciando que la cosmología aristotélica no era correcta, gracias, en parte, a los adelantos tecnológicos, pues contrario a Aristóteles, Galileo contó con un instrumento como el telescopio para contrastar sus hipótesis.

En su obra *Diálogos sobre los dos sistemas máximos del mundo*, Galileo reveló argumentos muy sólidos para aclarar que la prueba de la torre de Aristóteles no demostraba que la tierra estaba necesariamente en reposo, sino que más bien significaba que los objetos caían de la manera descrita por Aristóteles debido a que el movimiento se conserva. La explicación de estas ideas se realizó en forma interactiva se mostraron diapositivas basadas en el libro de Galileo con el fin de observar cómo los cimientos del geocentrismo empezaban a derribarse.

Figura 4. Diapositivas sobre Galileo presentadas durante la ejecución del proyecto



Posteriormente, se explicó a los estudiantes la forma en que el científico italiano se enfrentó a las autoridades de la iglesia, pues él (en su posición de no pertenecer a la jerarquía eclesiástica) hace una reinterpretación de las sagradas escrituras y empieza a construir ese camino en que la ciencia y la teología deben separarse, pues toma como principio exegético la experimentación y el sentido, mientras deja en un segundo plano, para la explicación la fe.

Figura 5. Abjuración de Galileo ante el Santo Oficio, por Joseph-Nicolás Robert-Fleury



Galileo estuvo, debido a sus propuestas científicas, involucrado en un proceso ante el Santo Oficio, 24 de febrero de 1616, cuando una comisión de teólogos consultores de la Inquisición censuró la teoría heliocéntrica de Copérnico y reafirmó la inmovilidad de la Tierra. Sin embargo, los inconvenientes comenzaron realmente el 19 de febrero de ese año con la propuesta de censura de una comisión de expertos que no contaba con siquiera un Astrónomo dentro sus integrantes; de allí se dio una reunión de la Congregación del Santo Oficio en la que, por orden del Papa Paulo V, se inició la amonestación a Galileo realizada por el Cardenal Bellarmino, en la que se le insta a abandonar la opinión de que la Tierra se mueve.

El 1 de marzo la Congregación del Índice prohíbe una serie de libros relacionados con el copernicanismo y su validez desde un punto teológico, y se suspende la obra de Copérnico hasta su "corrección", el decreto se publicaría varios días más tarde, el 5 de marzo. La historia, por supuesto, no termina aquí. Años más tarde, el 22 de junio de 1633, Galileo será formalmente condenado por la Inquisición y forzado a abjurar de rodillas la teoría de Copérnico que, para ese momento, ya era calificada como herética, si quería salvar la imagen del Papa y proteger su vida.

La leyenda dice que al finalizar la audiencia Galileo pronunció la célebre expresión "Eppur si muove" (Y sin embargo, se mueve), sin embargo, Galileo, anciano y derrotado, probablemente nunca pronunció esta frase, hecho que no disminuye sus contribuciones al desarrollo de la física tal como la concebimos en la actualidad, aportes que sin duda le ubican por encima de la humillación a la que se vio sometido y le ubican como uno de los personajes más valiosos dentro de la cultura occidental.

Posterior a las prácticas científicas de Galileo, muchos de sus ejercicios fueron comprobados, por ejemplo, en 1791, desde la torre de los Asinelli, en Bolonia, se experimentó con la caída libre, observando que los cuerpos en su descenso se desplazan hacia el Este; un siglo después, se conoció que otros científicos vieron una desviación de los proyectiles de artillería hacia la derecha en el hemisferio Norte. Además, también se puede notar la influencia galileana en el péndulo y el giróscopo construidos por León Foucault, 1851, que impresionaron al mundo y demostraron la movilidad terrestre.

Para finalizar, mencionaremos el descubrimiento de James Bradley, 1728, de la aberración de la luz, resultado de la suma de la velocidad finita de la luz con la de la Tierra en torno al Sol, que produce una variación de la posición aparente de las estrellas y nos permite ver la actualidad de la expresión "Eppur si muove", que no pierde vigencia a pesar de que en 1905 apareciera un físico de origen judío llamado Albert Einstein con una nueva teoría que nos mostraría una nueva manera de ver el mundo y la física. Pero bueno eso es "harina de otro costal" y de otro tipo de discusión.

Bibliografía

Agustench, M., y Baig, A. (1988). *La revolución científica de los siglos XVI y XVIII*. Madrid: Ed. Alhambra.

Barrado, D. (2007, Febrero). "La inmovilidad de la Tierra, la condena de las teorías de Copérnico y las tribulaciones de Galileo" En *Cuaderno de bitácora estelar*. Obtenido desde, <http://www.madrimasd.org/blogs/astrofisica/2007/02/25/59955>

Kuhn, T. (1978). *La revolución copernicana*. Ediciones Orbis.

Kuhn, T. (1980): "Los paradigmas científicos". En, Barnes, B. et al. *Estudios sociales de la Ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Kuhn, T. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2009). *Manual para Colegios Oficiales de Excelencia 2009, Trabajo por Ciclos*. Bogotá.



“Con ciencias en el Quiroga Alianza”, red virtual para el aprendizaje de las ciencias experimentales

Leonardo E. Abella Peña⁴

Introducción

El uso de las redes virtuales de aprendizaje es considerado hoy en día como una de las plataformas en línea más importantes de la actividad educativa cuya base es la Internet. El uso de redes virtuales permite integrar diferentes herramientas que, en el aula tradicional, sencillamente no tienen cabida, bien sea por falta de recursos o por disposiciones de tiempo y currículo. Esta propuesta busca generar “aprendizajes mediados” en ciencias experimentales a partir de la conformación, y uso constante, de una plataforma virtual basada en las redes sociales, que incorpora ayudas como videos, *blogs*, foros, videojuegos, imágenes y *software* especializado, enfocada en el desarrollo y mejora de habilidades cognitivo-lingüísticas tales como la descripción, la explicación y la argumentación (García y Pinilla, 2007).

La comunicación es el eje de la educación, debe reconocerse que la misma construcción del conocimiento científico depende del uso de distintos tipos de lenguaje, desde el científico al cotidiano, y de formas verbales y no verbales. Con cada generación nacen nuevas maneras de comunicarse, desde la imprenta, pasando por la televisión, el teléfono y las actuales redes de conexión, la misión de todas ellas ha sido comunicar, y la educación es la primera que debe encontrar las maneras de aprovechar estas nuevas formas de hacerlo, para que a su vez permita la construcción de nuevos aprendizajes.

Es por esta razón que las redes virtuales de aprendizaje se convierten en poderosas herramientas comunicativas que a su vez sirven de mediadoras en la construcción y reconstrucción de conocimiento, cuando son soportadas por propuestas didácticas que les permitan realizar la simbiosis entre enseñar-aprender-comunicar.

Sobre la red virtual como mediadora en el Quiroga Alianza

Una red virtual es el conjunto de personas, informaciones, instrumentos y recursos tecnológicos que se organizan en torno a temáticas comunes al grupo objeto

de la red. Mientras que una red virtual de aprendizaje, promueve la mediación de contenidos que apuntan a desarrollar y mejorar conocimientos sobre temáticas particulares. La experiencia presentada, en la IED Quiroga Alianza, se enmarca dentro de las propuestas didácticas alternativas apoyadas en el uso de las TIC, para la cual se realizó la construcción de unidades didácticas computarizadas que apoyan el trabajo desarrollado desde el aula, con actividades virtuales que los estudiantes pueden realizar dentro y fuera de la institución.

¿Por qué una red virtual? El potencial comunicativo de las redes virtuales es innegable, se veía llegar desde los inicios de las pequeñas redes de MySpace, y se ha evidenciado con las grandes comunidades que se han abierto paso con Facebook y Twitter. Estas redes han permeado la educación escolar: cada día más y más estudiantes poseen cuentas en Internet desde las cuales comparten sus gustos, expresan sus sentimientos y se contactan entre sí, ofreciendo a las nuevas generaciones una emotividad (Lozano, 2004) difícilmente otorgable a una clase tradicional.

Para la IED Quiroga Alianza, permitir estos espacios de socialización de manera controlada y en los que el flujo de información es regulado para mejorar aprendizajes en ciencias naturales, ha promovido la participación activa de más de 120 estudiantes, quienes por medio de las diferentes aplicaciones y herramientas de la red, han podido reconocer que se puede dar un buen uso a los diferentes canales de comunicación *online* sin dejar de lado la hipermedialidad que tanto los caracteriza. Como bien lo señala Castelblanco (2010): “las redes virtuales son “ecosistemas mediáticos”, ecosistemas que se nutren del trabajo colaborativo aprovechado por los *blogs*, los foros, los *wikies*, el chat, entre otras herramientas que se han generado con la puesta en marcha de la Web 2.0.”

4 Licenciado en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional; Integrante de los grupos de investigación GREECE de la Universidad Distrital, y Alternancias de la Universidad Pedagógica Nacional; Docente IED Colegio Quiroga Alianza, Red de docentes de la localidad 18.

La red virtual de aprendizaje del colegio, llamada "Con Ciencias en el Quiroga Alianza", ofrece a los estudiantes de la institución el desarrollo de un interesante trabajo colaborativo, donde se busca la construcción de conocimiento compartido, mediante la autonomía y autorregulación de su aprendizaje, al permitir el desarrollo de nuevas habilidades de interacción y comunicación, apoyadas por una mejor apropiación de las TIC, el desarrollo de habilidades comunicativas y tecnológicas, y la mediación de nuevos significados frente al respeto y la tolerancia.

Es así como "Con Ciencias en el Quiroga Alianza" ha permitido una interacción con los estudiantes que no sería fácil de alcanzar en el aula. El manejo del tiempo cambia cuando existe la posibilidad de dejar recursos en línea de fácil acceso al estudiante, así mismo, el poder mediático del video y la fotografía es aprovechado en las secciones de comentarios dispuestas para los estudiantes, dependiendo de la actividad presentada.

La integración entre las actividades de red y las actividades de aula, se regula mediante la ejecución de una UDIC "Unidad Didáctica Computarizada" (Abella, Castelblanco y García, 2006), con la cual se diseñan todos los aspectos relacionados con la estructura conceptual, las actividades de aula y los procesos de seguimiento y evaluación. La UDIC ha sido diseñada desde los principios didácticos del modelo de resolución de problemas, recurriendo al diseño de ACPAs "Actividades Problemáticas de Aula" (García, Diazgranados y Devia, 2003), las cuales se articulan como acciones transversales entre el aula y la red, donde, a partir de preguntas orientadoras, se plantean situaciones que los estudiantes deben resolver por medio de consultas, ejercicios y trabajos experimentales.

A manera de conclusión y proyecciones

Los estudiantes han mostrado un progresivo interés en la propuesta, se ha evidenciado una mayor participación y mayores aportes a la red. Frente al desarrollo y mejora de las habilidades cognitivas y lingüísticas propuestas, los estudiantes han visto la necesidad de realizar mejores descripciones, pues reconocen que esta habilidad es fundamental para poder dar a conocer sus ideas y así comunicarse con sus compañeros.

Igualmente, al socializar vía red los resultados y respuestas dadas a las diferentes actividades problemáticas, se observa una mejora considerable en la capacidad explicativa, al analizar los textos creados por los estudiantes. La habilidad argumentativa ha sido evaluada desde las propuestas del modelo de Toulmin, siguiendo las categorías de Erduran, Simon y Osborne (2004), en las cuales se observa que los estudiantes no logran alcanzar un apropiado nivel de argumentación y suelen expresar la mayoría de veces opiniones muy poco fundamentadas.

Aunque aún hace falta sensibilizar mucho más a los estudiantes frente al correcto uso de las TIC, el manejo del tiempo fuera del colegio y la importancia de la comunicación en su formación integral, el proyecto se visualiza a futuro como eje articulador de las diferentes actividades que se realizan en el área de ciencias naturales dentro de la institución y, contando con el apoyo de la comunidad educativa, elevará significativamente el aprendizaje de las ciencias naturales y permitirá a los estudiantes utilizar lo aprendido en su vida diaria, laboral y académica. La experiencia puede ser consultada en: <http://www.grou.ps/profeleo>

Bibliografía

Abella, L., Castelblanco, J. y García, M. (2006). *Hacia la discontinuidad de la Materia*. Obtenido desde, http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106560_archivo.pdf

Castelblanco, J., y García, A. (2010). "Redes virtuales de aprendizaje como mediadoras comunicativas en la enseñanza y aprendizaje de la química". *Memorias del IV Encuentro Iberoamericano de la Red de Investigadores en Didáctica de las Ciencias Experimentales, la Matemática y la Tecnología*. Santiago de Chile.

Erduran, S., Simon, S., y Osborne, J. (2004). "Tapping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse". *Science Education*. V. 88, N° 6.

García M., Diazgranados S., y Devia R. (2003). "Los trabajos prácticos en la enseñanza de las ciencias naturales". *Actualización en Didáctica de las Ciencias Naturales y las Matemáticas*. V.1. Bogotá: Magisterio.



García M. A., Pinilla J. (2007). "Orientaciones curriculares para el campo ciencia y tecnología". *Serie cuadernos de Currículo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Lozano, D. A. (2004). "Comunidades de aprendizaje en Red: diseño de un proyecto colaborativo en red". *Teoría de la educación*. N°. 5.

Izquierdo, A. M., y Sanmartí. (2000). "Habilidades cognitivo-lingüísticas en la enseñanza de las ciencias naturales". En Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso del lenguaje en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis.

Formando Líderes. Transformando el ambiente. Proyecto ambiental escolar de la IED Antonio Baraya. Pablo Sexto

Ricardo González Tarazona⁵

Liliana Puerto Acosta

Antecedentes

La Educación Ambiental, en adelante "EA", se gesta en el mundo por la necesidad de responder desde la escuela a diversas demandas de transformación, apropiación, comprensión y contextualización del papel que tienen elementos como: la formación para la participación, la ética ambiental, la concienciación de la población global o el impacto del curso del cambio climático; además de la reducción de la diversidad biológica y cultural como consecuencia del hiperconsumo de los productos del entorno natural y de los productos industrialmente fabricados (Puerto, L., Mora, W., y Parga, L., 2010).

Acerca de la educación, es necesario afirmar que la posibilidad real para la intervención ambiental, radica en un diseño del currículo que tenga en cuenta el uso de herramientas para la educación ambiental, aterrizado en elementos como: la formación del profesorado en lo ambiental, la participación ciudadana, la etnoeducación, la formación para la toma de decisiones a través del diseño curricular, quitando de la mirada de la profesión docente la búsqueda inmediateista de actividades que hacen ver lo ambiental de una forma errada y sin sentido.

El diseño del currículo ambientalizado, se constituye, para la ciudad en las escuelas, como el espacio comunicador, facilitador de las competencias para el trabajo, y de desarrollo de competencias básicas y específicas; la formación del profesorado en lo ambiental cualifica y democratiza el conocimiento disciplinar, no sólo en lo en lo transdisciplinar o interdisciplinar, sino de manera integradora en la educación superior.

La visión integradora

Mora y Parga (2007), al analizar la profesión docente, plantean que existen cuatro dimensiones en lo didáctico que profesionalizan el quehacer docente, estos elementos son: el conocimiento disciplinar del contenido (el saber académico de referencia que implica para el docente conocer la materia a enseñar); el conocimiento histórico Epistemológico (comprender qué y cómo ha cambiado el conocimiento); el contexto escolar (aprender a organizar el medio); y el conocimiento psicopedagógico (aprender a pensar desde la perspectiva del estudiante).

Sin embargo es necesario agregar una quinta dimensión no incluida en las dimensiones integradoras del conocimiento del contenido: la dimensión de lo ambiental (comprender los objetos de estudio de lo ambiental). Por lo anterior la propuesta del conocimiento integrador del contenido se dirige a la formación de los docentes con una visión integradora del conocimiento didáctico, involucrando las dimensiones del desarrollo humano.

Figura 6. Reutilización IPPR. (Industria de Producción de Papel Reciclado). Dimensión ética



5 Técnico en Química Industrial; Licenciado en Química, Especializado en Gerencia en Proyectos Educativos; Docente IED. Antonio Baraya.

¿Qué se ha hecho y qué se está haciendo?

- Creación de Currículo integrado ambiental.
- Generación de posturas pertinentes de formación didáctica docente.
- Adopción del énfasis "barayista" en lo ambiental.
- Conocimiento de diseño curricular que sobrepase la actividad de sensibilización.
- Relación de disciplinas creando espacios de diseño curricular colectivo que atiendan realmente los problemas ambientales.
- Diseño de currículos ambientalizados como herramienta para la vida.
- Integración de las dimensiones del desarrollo humano en el diseño curricular.
- Conformación del equipo ambiental.
- Adecuación de espacios físicos ambientales: I.PPR (Industria de Producción de Papel Reciclado), huerta escolar.
- Fabricación de elementos decorativos con material plástico de desecho (PET).
- Vinculación del PRAE a otros proyectos como: servicio social ambiental, afrocolombianidad, PILEO, caminos seguros, jardines "barayistas", prevención de desastres, entre otros.
- Aplicación de estrategias: integración y transversalidad curricular, reconocimiento territorial, participación colectiva de comunidad, interinstitucionalidad, socialización de experiencias significativas.

PRAE y sociedad como proyección

El Proyecto Ambiental Escolar-PRAE- *Formando líderes y transformando el ambiente*, busca promover acciones cognitivas, actitudinales y comportamentales en donde la comunidad del Colegio Antonio Baraya se reconozca y se comprometa como hacedor de su ciudad a través del ejercicio de un liderazgo ambiental. Esta forma de hacer educación ambiental, desde el reconocimiento y la formación de líderes, atiende a la relación Sujeto-Sociedad-Naturaleza, y busca responder a necesidades institucionales y locales observando como unos líderes logran incidir en el ambiente.

Desde la pertinencia del PRAE, y su propuesta pedagógica Ambientes de Aprendizaje en el Aula, se diseña un conjunto de actividades de corte interdisciplinar, contextualizadas, lúdicas e integradoras, al entorno natural, escolar y social de los estudiantes, permitiendo así construir conocimiento, impactar en el Plan de estudios y en el quehacer pedagógico de la institución. A través de la investigación e integración curricular ambiental, se llegará a comprender cómo se organizan, comunican y participan los colectivos de estudiantes y profesores, ejerciendo su papel con una postura hacia lo público desde la dinámica del PRAE.

Bibliografía

Mora, W. M. (2008a). "Inclusión de la Dimensión Ambiental en Programas Curriculares de Educación Superior: un estudio de las ideas del profesorado". En, Organismo Autónomo de Parques Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente, y Gutiérrez, J., y Cano, L. (Edit.). (2008). *Investigaciones en la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Segovia (España): Centro Nacional de Educación Ambiental, pp. 91-114.

Mora, W. M. (2008b). "Inclusión de la Dimensión Ambiental en la Docencia de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales". En, Bermúdez, O. (Comp.). (2008, Agosto). *Memorias de los Foros Ambientales 2006-2007. Red temática de educación ambiental*. Bogotá: IDEA, Universidad Nacional de Colombia, pp. 55-67.

Mora-Penagos, W. (2007). "Respuesta de la Universidad a los problemas socio ambientales: la ambientalización del currículo en la educación superior". *Revista Investigación en la Escuela*. N°. 63. Sevilla: Diada editores, pp.65-76.

Mora-Penagos, W., y Parga, D. (2008). "El conocimiento didáctico del contenido en Química: integración de las tramas de contenido/histórico-epistemológicas con las tramas de contexto/ aprendizaje". *Tecné, Episteme y Didaxis, TED*. N°. 24. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perdomo, C. (2000). "La Actualidad. La caída de los fundamentos educativos de la modernidad". *Revista Educere*. N° 8. Mérida: Universidad de los Andes.

Porlán, J. (1997). *Constructivismo y escuela*.



Red Tecnología

La práctica pedagógica en el área de tecnología e informática,
frente a las orientaciones y políticas educativas actuales

Experiencia pedagógica en informática
“La utopía de un mundo virtual en nuestras aulas”
Colegio Gustavo Restrepo IED

Docentes Red de Tecnología

Diana Carolina Prada Castañeda (IED María Cano)
Luz Stella Morales Arteaga (IED Gustavo Restrepo)

La práctica pedagógica en el área de tecnología e informática, frente a las orientaciones y políticas educativas actuales

Diana Carolina Prada Castañeda¹

Resumen

Un plan curricular representa todo aquello que una comunidad quiere que se forme en las generaciones presentes y futuras, que contribuya hacia el desarrollo de la sociedad en todos sus aspectos. La modernidad y la revolución educativa develan que en Colombia el

camino está demarcado por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la informática, construyéndose desde las aulas escolares; por eso es relevante conocer las relaciones que existen entre el conjunto de las políticas educativas y las prácticas educativas cotidianas de los maestros y maestras de las instituciones.

1 Licenciada en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación de la Universidad Externado de Colombia, en la actualidad se desempeña como Docente en la IED María Cano.

Palabras clave: políticas educativas, TIC, tecnología, informática, innovaciones pedagógicas, ciclos.

Países del mundo en distinta condición de desarrollo han generado, en las últimas décadas, políticas que permiten fortalecer el campo de la ciencia y la tecnología para el desarrollo social, tomando como base el fortalecimiento del componente educativo. El aprendizaje de las ciencias naturales y de la tecnología es básico, en la medida en que contribuye al desarrollo de la independencia cognoscitiva, de la creatividad, y de los procesos de pensamiento de nivel superior.

Además, este aprendizaje es la base de una dinámica de trabajo en equipo y colaborativo, de la argumentación, a través de la creación de explicaciones frente a fenómenos naturales, y de las capacidades de valoración crítica respecto de soluciones expresadas en artefactos, sistemas y procesos; con el desarrollo de estas características un estudiante puede tomar decisiones responsables en situaciones que le afecten de manera directa o a su entorno, asumiendo una postura crítica y reflexiva (SED, 2007, p. 110).

A mediados de los noventa se inicia en Colombia la Revolución Educativa, planteada a través del Informe de la Misión de Sabios², estudio apoyado por la Presidencia de la República en 1993, que sugiere la reestructuración en planes nacionales y sectoriales en ciencia, tecnología e innovación, y promueve la renovación curricular y extracurricular en el sector educativo para que la promoción y desarrollo del espíritu científico, del pensamiento tecnológico, innovador y emprendedor, se dé a partir de un enfoque de desarrollo humano.

En Bogotá, la renovación curricular se promueve desde el 2007, con el fortalecimiento y creación de nuevas instalaciones educativas, dotación de recursos didácticos y propuestas pedagógicas como las Orientaciones Curriculares por Campos de Conocimiento (SED, 2004) y la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos Educativos (SED, 2008). El desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas se fundamenta en el propósito de renovar el currículo teniendo en cuenta las necesidades cognitivas y emocionales de los educandos.

Las instituciones educativas distritales asumen las políticas de calidad educativa con prácticas de enseñanza y aprendizaje ligadas a las orientaciones y

lineamientos curriculares de la SED, del Ministerio de Educación Nacional y de las necesidades propias del contexto escolar. Por ello, para diseñar proyectos de aula y nuevas prácticas de trabajo pedagógico que se articulen con los objetivos de la educación de calidad que actualmente propone el PSE, es necesaria la identificación de referentes contemporáneos, para este caso, en el área de tecnología e informática, por lo cual se presenta a continuación una breve recopilación y análisis de las políticas educativas y de las orientaciones curriculares distritales y nacionales actuales.

1. Política Educativa Nacional

La Ley 115 de 1994 en el Artículo 23, determina el plan de estudios en 9 áreas fundamentales y obligatorias para la educación básica y media, el área de tecnología e informática se encuentra entre ellas. Algunos colegios han subdividido este plan en asignaturas, lo que se considera causante de una dispersión del conocimiento, ya que los educandos tienen que estudiar hasta 14 asignaturas diferentes durante el año.

El Ministerio de Educación Nacional reglamenta, a través de los estándares educativos, la enseñanza de las áreas para el desarrollo de la diferentes competencias educativas tal como lo exige la Ley General de Educación de 1994, y en el año 2006 publica los Estándares para la educación en tecnología (MEN, 2006), que se organizan en cuatro componentes (también interpretados como ejes curriculares), que son:

1. Naturaleza y evolución de la tecnología: se refiere a las características y objetivos de la tecnología, a sus conceptos fundamentales, a sus relaciones con

2. En este informe se realizan recomendaciones como: Desarrollo de un nuevo programa educativo que abarque los doce años de enseñanza escolar (0º a 11º) y que tendrá como fin enseñar a los jóvenes a pensar conceptualmente, con base en un conocimiento global que les permita adquirir la agilidad intelectual que deben tener en la Colombia del siglo XXI. La segunda recomendación es el desarrollo de un programa de formación y capacitación en ciencia y tecnología, para generar los 36.000 científicos y técnicos que requiere el país si aspira a acelerar su desarrollo económico y social. Si se requiere ampliar al respecto, consultar Colombia: al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo.



otras disciplinas y al reconocimiento de su evolución a través de la historia y la cultura.

2. Apropiación y uso de la tecnología: se trata de la utilización adecuada, pertinente y crítica de la tecnología, con el fin de optimizar, aumentar la productividad, facilitar la realización de diferentes tareas y potenciar los procesos de aprendizaje.
3. Solución de problemas con tecnología: manejo de estrategias en y para la identificación, formulación y solución de problemas con tecnología, según los pasos que orienta el proceso tecnológico.
4. Tecnología y sociedad: trata tres aspectos: las actitudes de los estudiantes hacia la tecnología; la valoración social que el estudiante hace para reconocer el potencial de los recursos, la evaluación de los procesos y el análisis de sus impactos, sus causas y consecuencias; y la participación social, que involucra temas como la ética y la responsabilidad social, la comunicación, la interacción social, las propuestas de soluciones y la participación.

2. Política Educativa Distrital

La Secretaría de Educación de Bogotá, en el Plan sectorial 2004-2008, propuso las Orientaciones Curriculares por Campos de Conocimiento, que suponen la organización del currículo alrededor de cuatro grandes campos: matemático, científico y tecnológico, histórico y de comunicación. En el campo de pensamiento científico y tecnológico se evidencia la coexistencia de tres tipos de conocimiento: el cotidiano, el científico y tecnológico (teoría) y el científico y tecnológico escolar.

Con esta división se busca que el estudiante tenga la capacidad de construir explicaciones frente a lo científico y tecnológico, lo cual lo lleva al desarrollo de las habilidades cognitivas de observar, percibir, discriminar y nombrar. Estas habilidades se evidencian a través de actividades para el desarrollo motivacional y de exploración, actividades para el avance conceptual, actividades de tipo explicativo e interrogativo y actividades de tipo productivo y creativo.

El docente debe orientar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y la tecnología a partir de cuatro ejes estructurales: la naturaleza de la Ciencia y la Tecnología, la Modelación, la Comunicación y el Trabajo Práctico.

La idea es que a medida de que el estudiante avance por los niveles escolares, su nivel de complejidad de pensamiento pasa de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo presencial a lo no presencial y de lo vivido a lo no vivido. En este campo el estudiante construye un pensamiento científico y tecnológico asociado a su capacidad de explicación de los fenómenos.

En el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, *Educación de calidad para una Bogotá Positiva* (Consejo de Bogotá D.C., 2008), se proponen, entre otras, las siguientes transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación:

- **Reorganización de la enseñanza por ciclos**

La transformación pedagógica para la calidad de la educación tiene como eje la reorganización de la enseñanza por ciclos, puesto que ésta constituye la acción estratégica para iniciar la vía hacia la excelencia educativa. Cada ciclo desarrolla de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos, de relaciones interpersonales, psicológicos y sociales propios de cada edad, para formar personas felices, autónomas, y ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad. La identidad de cada ciclo tiene en cuenta las características particulares de los niños y jóvenes, sus gustos, intereses y necesidades formativas. La aplicación de la organización por ciclos se basa en el reconocimiento de la autonomía escolar y de la capacidad de cada colegio para ser artífice de su proyecto académico.

- **Fomentar el uso pedagógico de la informática**

En un mundo diversificado, multiexpresivo y atravesado constantemente por diferentes formas de comunicación, se hace necesaria la convergencia entre las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, con los saberes escolares y su uso en el trabajo de aula, para ayudar a los estudiantes a comprender el valor de la información y del conocimiento, y ofrecerles criterios que les permitan seleccionar y jerarquizar los mensajes que llegan desde la Internet, los medios audiovisuales, la televisión, el cine, la radio y la prensa.

Colectivos de maestros y representantes de instituciones educativas de educación técnica, tecnológica y superior, han venido trabajando en las Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología, estas fue-

ron publicadas por primera vez en 2006, buscando motivar a educadores y educandos hacia la comprensión y apropiación de la tecnología desde una mirada social, al enfrentar problemas reales, y desde la capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular la creatividad y el conocimiento.

Las orientaciones curriculares se fundamentan en los elementos esenciales de la educación por ciclos, y aunque la construcción de las políticas y orientaciones para la reestructuración curricular de las áreas de Ciencias Naturales, Tecnología e Informática, se encuentra en constante proceso de elaboración, busca contar con parámetros claros para el diseño de estrategias pedagógicas hacia la construcción de una ciudad desarrollada, sustentada en una educación de calidad, por lo que se tienen en cuenta los siguientes elementos³:

- **Metodologías aplicadas en la enseñanza de la tecnología:** las metodologías más utilizadas en la ciudad para la enseñanza de la Tecnología son: Método de Proyectos, Método de Casos, Método de Preguntas, Simulación y Juego, Juegos de Roles, Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje autónomos.
- **Trabajo en educación en tecnología en relación con las dimensiones a articular por ciclos**

Ciclo	Socio afectiva	Cognitiva	Participativa
1	Caracterización de los aportes personales al trabajo en grupo	Análisis de artefactos y procesos del entorno escolar y local	Desarrollo de planes de trabajos propuestos
2			- Prescripción
3	Caracterización de los aportes personales al trabajo en grupo	Análisis de artefactos y procesos del entorno escolar y local	Desarrollo de planes de trabajos propuestos - Prescripción
4	Cumplimiento de labores acordadas con el equipo de trabajo	Análisis de procesos del entorno local y proyección de transformaciones	Formulación de planes de trabajo con funciones, tiempos y recursos - Autonomía
5	Vinculación a un equipo con un rol definido con base en características personales	Análisis de sistemas productivos y propuestas de mejora o innovación	Selección de los sistemas sustentada en cuanto a proceso y producto - Autonomía

• **Propósitos por ciclos**

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5
La interpretación y comprensión del entorno				
	La identificación y delimitación de problemas, necesidades y oportunidades			
		La propuesta de solución, se realiza por parte de los involucrados en el problema		
			La validación de la solución, para determinar fortalezas y debilidades de la alternativa seleccionada	

• **Ejes temáticos a desarrollar**

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5
Diseño y construcción de estructuras				
	Transmisión, transformación y control del movimiento			
	Manejo de fuentes de energía, convencionales y renovables (Electricidad, electrónica, solar, eólica, hidráulica y neumática)			
		Control y automatización de procesos (Robótica)		
		Uso de software para diseño, simulación y obtención de información		
		Representación y comunicación gráfica		
Procesos técnicos básicos				
Tecnología en el contexto social				

Teniendo claridad acerca de cuáles son las políticas públicas educativas actuales es conveniente que revisemos el nivel de aplicación de ellas en el currículo del área de tecnología e informática en la instituciones de la localidad.

3 Tomado de Lineamientos de política y orientaciones para la reestructuración curricular de la ciencia, la tecnología, la informática y los medios de comunicación en la educación del Distrito Capital. Febrero de 2010. SED Bogotá, pp. 36 y 37.



Experiencia: retos y avances de la red de educadores en ciencia y tecnología de la localidad 18

El CADEL en 2009, propuso la creación de la red de docentes de tecnología e informática, que inició como un espacio que reconocía las experiencias de los colegios de la localidad y buscaba reflexionar sobre su práctica pedagógica. Durante las reuniones realizadas en ese año se pudieron obtener las siguientes conclusiones⁴:

Figura 1. Colegio Alejandro Obregón



1. Las instituciones dividen el área en dos asignaturas, y la mayoría sólo se orienta hacia la clase de Informática.
2. Se encuentran similitudes en cuanto al uso de las herramientas informáticas que se emplean, específicamente los contenidos van ligados a la ofimática.
3. La mayoría de las instituciones no cuenta con salas de computo actualizadas o que funcionen en un cien por ciento, e inclusive las hay que no cuentan con equipos de computo ni aula especializada para trabajar el área.
4. Los colegios que trabajan tecnología profundizan según la experiencia o el perfil profesional de cada docente, programación, electrónica, robótica, astronomía, mecánica, diseño, y no se integran los ejes articuladores de la educación en tecnología según lo propuesto en las políticas educativas.
5. Se presentan algunas dificultades en la conceptualización y teorización de términos técnicos, como en el caso de tratar la informática como el estudio de los computadores o la tecnología como un estudio que se refiere únicamente a maquinaria.

6. Este grupo concluyó que no se puede hacer un currículo homogeneizante para la localidad, ya que cada colegio es diferente en cuanto a la formación profesional de los docentes, los recursos en informática y tecnología, su planta física y el plan de estudios, de acuerdo a las diferencias en el PEI de las instituciones.
7. Ningún colegio planea el currículo del área basándose en las orientaciones y políticas educativas distritales.
8. La intensidad horaria otorgada por las instituciones para el área es muy poca para trabajar adecuadamente los ejes temáticos y competencias requeridos.

Para el año 2010, los propósitos de la red de tecnología se dirigían a la reflexión sobre el currículo; en relación con el área y la institución, los aportes hallados fueron los siguientes:

Figura 2. Colegio Clemencia de Caicedo



1. Es necesario flexibilizar el currículo de acuerdo al contexto, los intereses de los estudiantes y la política educativa.

4 Basado en los Informes de Reuniones de Red 2009 y 2010. Equipo de Calidad CADEL 18. Lilián Parada Alfonso (2009) y Marcela Guerra (2010)

2. Es necesario que exista igualdad en las instituciones, con respecto a las herramientas pedagógicas y las aulas especializadas, para desarrollar adecuadamente el currículo.
3. Los currículos actuales no tienen en cuenta las habilidades de todos sus estudiantes, falta interdisciplinariedad curricular y esto impide el desarrollo del pensamiento integral en la persona; es importante que se realice un acompañamiento y capacitación a todos los colegios en la construcción del currículo por ciclos. Metas viables y flexibles que reconozcan a cada ciclo.
4. Aprovechar las capacidades de los estudiantes y de los líderes en beneficio de la comunidad; su diversidad debería conducir a propuestas que se construyan con la comunidad educativa.
5. Se debe formar para la vida, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo, reconocimiento de necesidades de la población y secuencialidad curricular, de acuerdo con las capacidades de los estudiantes.
6. Dentro de la planeación y los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy importante ver la evaluación como proceso y no como resultado.
7. La Red manifiesta que es importante que los colegios den cumplimiento al artículo 23 de la Ley 115 del 94, donde se considera como área fundamental y obligatoria a la Tecnología e Informática.

Los anteriores puntos demuestran que es necesario solucionar el problema de atomización del conocimiento y la separación del área de tecnología e informática en los colegios de la localidad, a la vez que invitan a generar propuestas pedagógicas de integración de saberes, fundamentadas en el propósito de renovar el currículo teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad y los lineamientos de la política educativa a nivel nacional y distrital.

En este orden de ideas, resulta limitante asumir que la integración curricular es un proceso exclusivamente centrado en la articulación de campos, áreas del conocimiento o ciclos educativos, materializada en la formulación de propuestas didácticas o programáticas, aunque éstos sean ámbitos necesarios de la planeación curricular por parte de toda la comunidad educativa de cada institución.

**Figura 3. Colegio Molinos Marruecos IED.
Sede, feria Local 2011. Junio 2**



Se observa por ejemplo que, en la propuesta de la SED de organizar el currículo por campos de conocimiento, no hay claridad en lo referente a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, ya que no se menciona la forma en que se vincula a las exigencias generales del MEN a los colegios, y en ningún caso puede alejarse de estas orientaciones.

Como las orientaciones educativas deben estar estrictamente ligadas con la política nacional, específicamente a través de los Estándares Educativos que reglamentan el desarrollo de las diferentes competencias educativas según lo dispuesto en la ley 115 de 1994, es tarea de los docentes del área diseñar un plan curricular que integre todos los saberes expuestos en los ejes curriculares; un plan que dé respuesta a los objetivos propuestos en la política de calidad educativa del Distrito Capital; que desarrolle las competencias planteadas en los estándares educativos del MEN, y que articule los propósitos de los ciclos educativos según las necesidades, intereses y recursos de cada institución educativa.

Por ejemplo, una sugerencia de trabajo es la de los proyectos transversales en todas las áreas: dado que la tecnología está presente en los diferentes contextos de la actividad humana, las niñas, los niños y los jóvenes tienen la oportunidad de aproximarse crítica y creativamente a ésta, a través de campos tan diversos como las comunicaciones, el comercio, la industria, la



vivienda, el medio ambiente, el agro, el transporte, los servicios públicos, la información, la comunicación, la salud, la alimentación y la recreación, entre otros.

En la localidad se observan experiencias e innovaciones pedagógicas que, con esfuerzo y compromiso de docentes y estudiantes líderes, se han abierto caminos de reconocimiento; tal es el caso del colegio Molinos Marruecos con el proyecto de astronomía y de robótica; el colegio Clemencia Caicedo con la programación y uso de software libre para diseño y simulación, o el colegio República de Estados Unidos, entre otros tantos.

Cabe anotar que también los colegios han encontrado resistencia y obstáculos al progreso de sus propuestas, debido a los procesos burocráticos, a la falta de apoyo institucional, a la falta de materiales y recursos o a la misma falta de gestión de los rectores.

**Figura 4. Foro Feria Pedagógica 2011.
Localidad Rafael Uribe Uribe**



A continuación observemos dos experiencias pedagógicas del área de tecnología e informática: la del Colegio María Cano, que V ciclo y la del Colegio Gustavo Restrepo IED, ha construido un énfasis en robótica para el que desarrolla el área profundizando en la informática.

Proceso pedagógico del área de tecnología e informática, a partir de las transformaciones pedagógicas planteadas desde PSE y la Sub Secretaría de Calidad y Pertinencia

Articulación de la política educativa con las necesidades e intereses de los estudiantes del Colegio María Cano IED

El colegio María Cano IED es uno de los 5 nuevos Megacolegios de la ciudad; inició la construcción de su

planta física en 2006 y en febrero de 2007, adscrito al Colegio Alfredo Iriarte, inició labores académicas como la sede "El Rosal"; en Enero 24 de 2008 recibió la Resolución Educativa Aprobatoria numero 157.

Debido a los diferentes problemas en la construcción de la nueva planta física, su actividad educativa se ha venido desarrollando desde el comienzo en sedes arrendadas, ubicadas en el Barrio Providencia Alta, para primaria, y en el Barrio San José para bachillerato, en las dos jornadas respectivas.

Figura 5. Colegio María Cano IED



La sede B está ubicada en la Carrera 13B No. 22-51 sur, barrio San José; es un edificio de 6 pisos que no cuenta con áreas de recreación ni con aulas especializadas o canchas deportivas. En nuestra comunidad educativa es evidente la necesidad urgente de contar con alternativas y oportunidades educativas para el acompañamiento de los estudiantes, si se quieren implementar estrategias de apoyo directas y permanentes en el tiempo, dentro y fuera de la institución.

Tenemos, como comunidad educativa, el propósito de fortalecer el desarrollo integral de los niños niñas y jóvenes, exaltar su talento humano y potenciarlo, para evitar que más de nuestros niños abandonen la escuela o repitan grados; es por este motivo que se debe buscar la forma para que mejoren en su proceso formativo como ciudadanos, con el acompañamiento de la escuela y así obtener mejor calidad en el tiempo que transcurren en ella a través de ambientes de aprendizaje lúdicos conformes al contexto y a las políticas educativas.

Teniendo en cuenta la política distrital y el contexto educativo actual, se hizo necesaria la elaboración de un currículo flexible para el área de tecnología e informática que abarque desde grado sexto hasta grado once durante las horas de clase de tecnología, entendiendo que esta es "la intervención responsable del hombre sobre el entorno natural con el fin de aumentar su bienestar y satisfacer sus necesidades"⁵.

Este trabajo se realizó a través de una metodología de proyectos que orienta las temáticas necesarias para el desarrollo de las competencias del área dispuestas en las normas educativas de la SED⁶ y en los estándares en educación del MEN⁷, fortaleciendo así los conocimientos en los ejes de estructuras, mecánica, hidráulica, de diseño, los procesos técnicos, de tecnología y sociedad, y robótica y automatización.

Este compromiso se inició en el año 2008, durante el año lectivo se hizo un diagnóstico del nivel de formación de los estudiantes en el área de Tecnología e Informática, que dio como resultado el hecho de que algo más del 70% de estudiantes sólo había trabajado en su plan de estudios la asignatura de informática y, en ella, específicamente la forma en que funciona un computador y la ofimática.

Figura 6. Ejercicio realizado por los estudiantes



En general se creía que el área de Tecnología se dedica al estudio de los sistemas de computo, y había confusión en cuanto a los términos asociados con ciencia, tecnología e informática: los estudiantes no las concebían desde un enfoque social ni ambiental; hecho que requirió de una revisión y reconstrucción de los conceptos asociados a estas asignaturas con talleres colaborativos e individuales, en los que se hizo un recorrido histórico por la evolución de la tecnología y su influencia en el desarrollo de las sociedades.

Para el 2009, se inicia el trabajo por proyectos orientados al estudio de sistemas mecánicos, hidráulicos y eléctricos, en este recorrido los estudiantes mostraron gran interés por la automatización, por lo cual el proyecto de aula en educación media se encaminó en este sentido; además el desarrollo de competencias disciplinares del área se orientaba hacia el perfeccionamiento del pensamiento tecnológico, buscando generar un ambiente de aprendizaje que contribuyera a mejorar la enseñanza de los saberes en el campo de pensamiento de la ciencia, la tecnología y la informática desde nuestras responsabilidades ciudadanas en relación con la sociedad y su desarrollo.

Figura 7. Ejercicio realizado por los estudiantes



Los estudiantes diseñaron y construyeron con materiales a su alcance, blandos, reutilizables o reciclables, y teniendo en cuenta el estudio de la estructura física de un animal, un prototipo robótico electromecánico que se movía al leer una señal. En el grado décimo realizaron un prototipo mecánico con electrónica analógica que se movía siguiendo un muro, como lo haría una cucaracha o un roedor e instalaron un circuito con elementos pasivos (resistencias, interruptores y motores).

5 Definición de Tecnología. <http://www.edutecno.org/>

6 Lineamientos de Política y Orientaciones Para la Reestructuración Curricular de la Ciencia, la Tecnología, la Informática y los Medios de Comunicación en la Educación del Distrito Capital. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, 2010.

7 Ser Competente en Tecnología. MEN. 2008.



En grado 11 realizaron el control de su prototipo a través de un circuito con elementos activos (fotoresistencias, transistores, optoacopladores y motores), para lograrlo tomaron como ejemplo el seguidor de señal lumínica y el seguidor de línea negra. Los montajes se realizaron siguiendo la arquitectura que compone la arquitectura del robot: estructura, actuadores, sensores y sistema de control.

Figura 8. Trabajo realizado por los estudiantes durante el proyecto



Para el año 2010 se generó un plan curricular en el colegio acorde con las necesidades e intereses de la comunidad, la misión y la visión de la institución, los recursos pedagógicos, los estándares educativos y los lineamientos curriculares en tecnología e informática publicados recientemente.

Entonces, se decidió, dentro del proyecto de aula de educación media, permitir que el diseño físico del prototipo robótico fuera totalmente libre y que mostrara una posible solución a un problema real aplicando las técnicas aprendidas en las diferentes áreas del conocimiento. Se obtuvieron prototipos de robots que enseñaban a los niños a caminar, transportadores de carga, purificadores de agua y guías ecológicos, entre otros. La presentación final del prototipo contiene el plano de construcción, el manual técnico y el manual de usuario.

Para el 2011 se propuso como objetivo de trabajo el diseño y construcción de prototipos robóticos con material reutilizable que muestren la solución a un proble-

ma real del entorno. Actualmente los estudiantes se encuentran trabajando en proyectos de medio ambiente, seguridad y transporte escolar, buscando el desarrollo no sólo de un conocimiento disciplinar, sino de una forma de pensar y de concebir la realidad de una manera más humana y tecnológica.

Figura 9. Grupo de trabajo estudiantil presentando su proyecto

Para el avance del proyecto educativo del área ha sido



muy importante la gestión y apoyo de la Rectora, Pilar Villota Ojeda, y del equipo de directivos docentes y docentes de la institución, pues con su constante acompañamiento se logró el préstamo de materiales, de herramientas y de espacios de trabajo para los estudiantes y la docente encargada del área. Desde 2009 se cuenta con la adquisición de componentes de electrónica básica e instrumentos de medida, así como *protoboards* para la realización de prácticas de laboratorio en clase con todos los estudiantes.

Los objetivos del plan curricular del área de tecnología e informática en el colegio María Cano IED son:

1. Formar estudiantes críticos ante los avances tecnológicos, capaces de utilizar los recursos y su creatividad con un sentido ético y social; se pretende también hacerlos más conscientes de que el uso racional de los recursos naturales es un camino viable en favor de los avances de la ciudad.
2. Utilizar la tecnología como eje transversal de los diferentes campos del conocimiento, con el fin de dar sentido y significado al proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Brindar herramientas que permitan a los estudiantes comprender, analizar, evaluar, usar y transformar los objetos de su entorno, a fin de utilizarlos en su vida social y productiva
4. Dentro del trabajo de construcción del PEI, el área se encuentra trabajando para sustentar un énfasis en robótica educativa.

Figura 10. Estudiantes durante el proyecto



Resultados e impactos

1. Participación en la XI Expociencia Expotecnología Juvenil 2009, con el proyecto "Prototipos Robóticos María Cano". Octubre de 2009.
2. Participación en la Expedición Pedagógica al Mar Pacífico: Parque Nacional Natural Isla Gorgona, estímulo recibido como reconocimiento por el trabajo de calidad que realizan los estudiantes del Colegio a pesar de los inapropiados espacios educativos. Abril de 2010.
3. Participación en la I Feria de Ciencia, Tecnología e Innovación de las Américas 2010, con el proyecto "Robótica Educativa, Mr. tecno". Octubre de 2010.
4. Reconocimiento del Club de Robótica como grupo de investigación dentro del programa Ondas-Colciencias. Junio de 2011.
5. Participar como representante del Colegio en el Foro Feria Educativa Local y Distrital para el 2011.
6. El IED María Cano actualmente se encuentra en el desarrollo de la propuesta del PEI, en las discusiones de la formulación del enfoque pedagógico y énfasis del colegio, se ha hablado de la posibilidad de profundizar en una Línea de Robótica.

Experiencia pedagógica en informática "La utopía de un mundo virtual en nuestras aulas"

Luz Stella Morales Arteaga^a
Colegio Gustavo Restrepo IED

Dentro de todo el contexto que enmarca las políticas educativas, calidad, cobertura y, ante todo permanencia en las instituciones, es importante resaltar cómo a través de las TIC se puede lograr que los jóvenes de nuestra localidad se motiven aún más para continuar con su proyecto de vida y permanencia en las instituciones, ya que esta herramienta para la vida no sólo se ha convertido en un proyecto innovador, sino que ha mejorado en muchas instituciones la motivación de los jóvenes hacia nuevos conocimientos.

Cabe anotar que no todos colegios cuentan con equipos de cómputo, ni aulas especializadas, para llevar a cabo esta misión, de ahí la importancia del tema de calidad y sostenibilidad. Son muchas las instituciones que de una u otra forma le están apostando a la formación en innovaciones educativas mediadas por las TIC, que cumplen una función de red de apoyo a los docentes de las diferentes áreas de la localidad.

Algunas de las instituciones que están trabajando para hacer de las TIC en el aula una realidad, son:

- El IDEP, con su proyectos semilleros TIC.
- La Universidad Pedagógica Nacional, innovaciones en las TIC.
- Red Académica. Las TIC y la reorganización curricular por ciclos.
- Colciencias con el proyecto ONDAS en Robótica.

Con este texto se pretende dar a conocer algunas experiencias, logros y dificultades que se han presentado a lo largo del quehacer pedagógico desde el área de tecnología e Informática en la localidad Rafael Uribe Uribe, así como mostrar la forma en que se está trabajando desde el aula la Tecnología e Informática con el apoyo de las TIC.

^a En la actualidad se desempeña como Docente en la IED Gustavo Restrepo.



Se puede hablar de una utopía, ya que nuestra meta es lograr cautivar a los jóvenes, desde las diferentes áreas, a través del uso de las TIC sin contar con medios adecuados en la institución; lo que cada docente logra es motivar al joven para que, desde sus propios recursos y medios, implemente las herramientas dadas en las diferentes asignaturas. Este mundo fantástico e imaginario nos ha llevado a pesar y repensar cómo implementar las TIC como herramienta para la vida si no se cuenta con los recursos apropiados. ¿Cómo integrar las TIC a los procesos de elaboración de proyectos de los estudiantes, como estrategia pedagógica para fortalecer y desarrollar competencias?

Desde nuestra institución, y a pesar de no contar con equipos adecuados para el desarrollo de las actividades, ya le estamos apostando a la innovación en las TIC; este proyecto abarca diferentes áreas de desarrollo: desde el área artística los jóvenes desarrollan su creatividad a través de la producción de textos, videos, caricaturas, grafitis, etc., los cuales socializan a través de los video foros y de las herramientas multimedia. De la misma forma el proyecto trabaja, desde el uso de las TIC, el área de Sociales, y ha permitido que los estudiantes den a conocer sus realidades acerca de la violencia en su entorno social.

También se ha tocado el área de Tecnología e Informática, donde los jóvenes, a través del uso y creación de *blogs* y páginas *Web* dan a conocer sus intereses como una alternativa de proyecto de vida, autoformación y, al mismo tiempo, formación, a sus compañeros, motivándolos a la lectura, la consulta, la reflexión y la crítica constructiva de sus propios escritos. Esta forma de comunicación implica que los jóvenes hagan un buen uso de la red, como ciudadanos digitales que son.

Retomando todo lo que enmarcan las innovaciones, las TIC y las herramientas para la vida, es importante tener en cuenta como marco conceptual algunas referencias: a nivel internacional, desde las dos últimas décadas del siglo XX (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien Tailandia en 1990) y lo que va del siglo XXI, hay un interés creciente por promover el acceso a una educación de calidad centrada en los aprendizajes donde la incorporación y uso efectivo de nuevas tecnologías de la comunicación y la información resulta estratégica. En términos generales se considera que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC:

- Contribuyen a crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber.
- Como instrumentos de educación de los niños y de los adolescentes, brindan posibilidades sin precedentes para satisfacer, con toda la calidad necesaria, una demanda cada vez más amplia y diversificada.
- Conllevan múltiples posibilidades para la difusión de los conocimientos, un aprendizaje eficaz y la creación de servicios más eficaces de educación.
- Ayudan a mejorar el acceso a la educación en comunidades remotas y desfavorecidas.

Colombia, como parte de la sociedad global, desde mediados de la década de los 90 del siglo XX, viene impulsando la incorporación y el uso educativo de las TIC. En el actual Plan Decenal 2006-2016. "La educación que queremos para el país que soñamos", se asumen cuatro desafíos centrales:

1. Fines de la educación y su calidad en el siglo XXI. (Globalización y autonomía).
2. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía.
3. Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación.
4. Ciencia y tecnología integradas a la educación.

Dos de los desafíos están directamente vinculados con la visión de las nuevas tecnologías, la ciencia y la tecnología en la educación, como la manera más efectiva de cerrar la brecha digital, democratizar el acceso y la inclusión de toda la población del país, y prepararse y empoderarse en el ámbito internacional.

Desde el contexto de herramientas para la vida y las bases comunes de aprendizaje, enmarcado dentro de la Reorganización Curricular por Ciclos⁹, ésta se conciben como capacidades, habilidades y actitudes que todos los seres humanos deben desarrollar y usar para seguir aprendiendo, para seguir formándose, para vivir mejor; su desarrollo permite movilizar el aprendizaje para tareas y situaciones cada vez más complejas, en la escuela y en la vida.

9 Es posible consultar en http://redacademica.redp.edu.co/ciclosz8/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=38

Figura 11. Estudiantes durante el proyecto



Así, las herramientas para la vida se entienden como elementos de formación que ayudan a orientar el desarrollo integral del estudiante, cuya carencia puede ser objeto de exclusión para el sujeto en cualquier momento de su vida. Sin embargo, poseen una doble condición, se refieren tanto a la formación como a la práctica pedagógica, mientras que, al tiempo, son proyectos de la política educativa que buscan establecer las condiciones para el mejoramiento de la calidad de la educación. En todo caso, las herramientas para la vida responden a los objetivos y fines establecidos en la Ley General de Educación de 1994.

Desde nuestras instituciones le apostamos a la implementación de las herramientas para la vida y, desde nuestra área, a aquellas que tienen que ver con el manejo de las TIC y las innovaciones; sin embargo, vemos la importancia de contar con el apoyo de las entidades encargadas para lograr una conectividad que sea asertiva y eficaz para toda la comunidad educativa y se convierta en un eje orientador, tanto para padres de familia, como para los estudiantes.

El uso de las TIC como herramienta para la vida, también ha permitido ampliar diferentes conocimientos multidisciplinares, incentivar la ejecución de proyectos pedagógicos, y motivar la formación y capacitación de los docentes tanto en herramientas Web, como en las aplicaciones de las TIC dentro del entorno educativo.

Dentro de las políticas de calidad que la Secretaría de Educación implementa, se incluye la formación docente, las instituciones de calidad, las aulas especializadas, etc., este hecho destaca la necesidad de realizar un análisis muy detallado sobre nuestro quehacer pedagógico como docentes de tecnología e Informática, tocando la realidad de lo que se vive día a día, cuando en muchas oportunidades no se cuenta con los recursos materiales adecuados para llevar a cabo las llamadas innovaciones educativas.

¿Cómo podemos innovar cuando las políticas educativas son en muchas ocasiones de "papel" y hay una burocracia sin fin? No podemos seguir sometiendo a los estudiantes y docentes a vivir en un mundo desactualizado, cuando vemos que nuestros jóvenes van mucho más allá y cada día desean experimentar y conocer más de este mundo virtual.

Bibliografía

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología ¡Una necesidad para el desarrollo!* Bogotá.

Parra, M. (2010, Septiembre-Diciembre). "Aproximación histórica a la relación entre políticas educativas e informática educativa en Colombia". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, N°. 58. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 89-103.

Presidencia de la República. Consejería presidencial para el desarrollo institucional (1996). *Informe de la Misión de Sabios. Colombia: al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo*. T. 1. Bogotá: Colciencias, Tercer mundo editores.

Secretaría de Educación Distrital. (2004). *Plan Sectorial de Educación. Bogotá una Gran Escuela*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

-----, (2006). *Conformación de ambientes de aprendizaje para el área de tecnología e informática. Informe y compendio de experiencias*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, p. 32.

-----, (2007). *Colegios Públicos de Excelencia. Orientaciones curriculares por campos de conocimiento*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

-----, (2008). *Plan Sectorial de Educación. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

-----, (2010). *Lineamientos de política y orientaciones para la reestructuración curricular de la ciencia, la tecnología, la informática y los medios de comunicación en la educación del Distrito Capital*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91*. Bogotá: Editorial Magisterio.



Red de Matemáticas

Docentes Red de Matemáticas

Sandra Patricia Barbosa (IED Colombia Viva)

Efraín Sánchez Cerón (IED Colombia Viva)

Martha Brigit Padilla Camacho (IED El Libertador)

Milaidi Riaño Gómez (IED Quiroga Alianza)

Rafael Carvajal (IED Alexander Fleming)

¡No piensen que los de pensar ya están completos!

“La posibilidad de reflexión no está programada para este período, por tanto, eso lo ven más adelante”, si seguimos postergando qué es lo que realmente debe aportar la escuela al estudiante, cuál ha de ser la diferencia que marque la diferencia, cuál el sentido y significado de pasar más de la mitad del tiempo en una institución educativa; estamos perdiendo un tiempo y espacio que jamás se recuperará, pues la plasticidad del cerebro se acorta a medida en que nos hacemos viejos, y si no recibe estímulos adecuados, simplemente se vuelve perezoso.

Es por ello que la preocupación para que el pensamiento matemático se visualice de manera más profunda y a la vez práctica, para que se observe más allá de los algoritmos, sin negar su importancia pero sin creer que es lo único importante, ya que éstos deberían promover la reflexión, el proceso que cada estudiante realiza para llegar a comprobar o corroborar algo, muy distinta del simple aprendizaje de una serie de fórmulas para resolver ejercicios y dar la respuesta correcta.

De esta preocupación surge el interés del presente escrito: plantear a los docentes formas que hagan atractiva la matemática a los estudiantes y, más aún, que permitan comprender sin necesidad de trabajar en un contenido específico, sino desde su abordaje como un ejercicio de pensamiento que potencia la posibilidad de plantear diversas soluciones a una situación, un ejercicio, una analogía, un problema, en fin, colaborar en su proceso de descubrimiento para que se hagan conscientes de cuál ha sido el camino recorrido en la argumentación de esa posible solución, refutación o corroboración de lo enunciado.

Pensar matemáticamente requiere de organización y meticulosidad, para que esto sea posible se hace necesario cuestionar al estudiante, saber la forma en que se enfrenta a la situación planteada. Partiendo de lo anterior se puede seguir un recorrido que, a pesar de su sencillez, permite ser puntual y seguir un hilo conductor para llegar donde se pretende.

Podríamos empezar por preguntar al estudiante qué sabe acerca de aquello que se plantea (tema, premisa); es decir que ellos auto indaguen de su saber previo frente a la situación. Se puede dar la posibilidad de que lo enuncien de manera oral o escrita, ya sea de manera individual, parejas o grupos, esto permite que el proceso sea más afable y que se asuma con mayor libertad y sin temor a una nota, ya que se permite la posibilidad de especulación sin el temor de la censura.

Luego pasaríamos a que ellos decidan qué quieren hacer, para ello es muy importante que se dé la posibilidad de la toma de decisiones frente al reto que van a asumir, pues de esto depende la actitud con la cual asuman de manera reflexiva dicho proceso. Lo más significativo es el involucrarlos sin ningún tipo de presión e inducirlos a seguir una ruta de conocimiento distinta de la mera información. Para finalizar, aunque realmente es el comienzo, se puede anotar el paso en el que los estudiantes sean capaces de seleccionar lo que pueden hacer y/o usar para llegar a resolver dicha situación. Esto hace que el estudiante tenga que digerir paso a paso e ir construyendo su propio camino de aprendizaje, que en últimas es lo que realmente deberíamos promover en el día a día los docentes.

En conclusión, potenciar el pensamiento matemático de manera no tradicional, como se ha creído o confundido con la aplicación de fórmulas, posibilita al estudiante el convertirse en el constructor, de-constructor y reconstructor de sus aprendizajes, pues es el encargado de demarcar la ruta que siguió para llegar al lugar que quería.

A continuación, se expondrá un componente conceptual y algunas experiencias pedagógicas que pretendan vislumbrar alternativas del cómo abordar el concepto de pensamiento matemático desde una visión más amplia, simple y a su vez compleja; dando la posibilidad de explorar distintas estrategias didácticas sin dejar de lado la lúdica como un medio de aprendizaje intrínseco que hay que aprovechar para fines superiores, como el de potenciar el pensamiento matemático para ser aplicado en la vida diaria.

Martha Cielo Nausa Silva
Magister en Gestión y Evaluación Curricular
Especialista en Procesos para el
Desarrollo de Pensamiento
Equipo de Calidad Localidad Rafael Uribe Uribe

Desarrollo del pensamiento matemático

El centro de atención de la educación matemática es el desarrollo del pensamiento matemático, entendiendo pensamiento como la unidad de procesos y contenidos (SED, 2007, p. 42); en este sentido la conceptualización del término por parte de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED), según la cual el pensamiento hace referencia a las ideas y a las operaciones que se realizan con ellas, resulta empático, y, junto con la primera premisa, lleva a destacar la importancia de reconocer la estructura y cómo se desarrolla el pensamiento matemático.

Pensamiento matemático

El pensamiento matemático consiste en la sistematización y contextualización del conocimiento de las matemáticas; utiliza los conceptos, proposiciones, sistemas y estructuras matemáticas como herramientas eficaces mediante las cuales se llevan a la práctica determinados tipos de pensamiento lógico y matemático dentro y fuera de la institución educativa (MEN, 2006, p. 48). La SED organiza este pensamiento en tres componentes: ejes, estrategias y subcampos.

Ejes: cumplen la función de articular los contenidos y actividades de enseñanza, y son clasificados de la siguiente forma: razonamiento, modelación y comunicación. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) los describe de la siguiente manera (Acevedo, M., et al., 2007, p. 20): el razonamiento da cuenta del cómo y del por qué de los procesos que se siguen para llegar a conclusiones, justificar estrategias y procedimientos, formular hipótesis, hacer conjeturas y predicciones, encontrar contraejemplos, explicar usando hechos y propiedades, identificar patrones, utilizar argumentos para exponer ideas.

Por su parte, el documento de la SED complementa la definición del razonamiento, aclarando que: este eje hace referencia a hechos que van, desde esa capacidad del pensamiento de explorar una situación y extraer nuevo conocimiento, hasta un significado más restrictivo, más cercano a la capacidad de hacer deducciones, es decir de una o varias proposiciones nuevas, que se consideran consecuencias lógicas de ellas.



La modelación consiste en la identificación de matemáticas específicas en un contexto general (situación problemática real), la formulación y visualización de un problema en formas diversas, también puede ser la identificación de relaciones y regularidades, la traducción a un modelo matemático, y como representar mediante una fórmula o relación, solucionar, verificar y validar. Básicamente puede ser entendida como construir un objeto y establecer una relación analógica entre ese objeto y el sistema real que se desea modelar, de tal manera que partes del objeto y sus relaciones corresponden con partes del sistema.

La comunicación consiste en la expresión de ideas (en forma oral, escrita, gráfica-visual), en comprender, interpretar y evaluar ideas presentadas en formas diversas; construir, interpretar y relacionar diferentes representaciones de ideas y relaciones; formular preguntas, reunir y evaluar información; básicamente en la producción y presentación de argumentos convincentes. En este sentido, la SED argumenta que: al enseñar Matemáticas no sólo se enseñan los principios, conceptos, métodos y procedimientos propios de esta disciplina, sino una forma de pensar, de hacer y de comunicar matemáticas.

Estrategias: hacen referencia a medios planeados e intencionados que atraviesen toda acción de enseñanza de la matemática; se puede pensar que son esencialmente: resolución de problemas, conexiones, apropiación y aplicaciones tecnológicas. La resolución de problemas, entendida en los términos del ICFES (Acevedo, M., et al., 2007, p. 13), se relaciona básicamente con la capacidad de los estudiantes para identificar, seleccionar y usar estrategias pertinentes y adecuadas para obtener soluciones válidas en el contexto matemático; es un proceso que permite dar cuenta de procesos significativos en la construcción de pensamiento matemático, debido a que su potencial se toma como el centro de la actividad matemática en muchas instituciones educativas.

En cuanto a las conexiones, es posible ubicarlas dentro de una dinámica en que, a pesar de que en la enseñanza tradicional de las matemáticas se tenga la idea de que es difícil entablar relaciones con conceptos de otros campos del saber y con la vida cotidiana, se permite a los conceptos Matemáticos no ser entes aislados;

es decir que esta función estratégica se dirige a encontrar vínculos entre el saber matemático y situaciones de otras disciplinas del saber o del medio socio-cultural.

El ambiente educativo no debe ser ajeno a los cambios tecnológicos, éstos proporcionan una ayuda eficaz en la construcción del conocimiento y en la labor pedagógica del maestro. Dentro de los recursos tecnológicos, los medios informáticos ofrecen gran cantidad de herramientas con las que se puede contar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas; es posible contar actualmente con algunos como: hojas de cálculo, programas para realizar gráficos, aplicaciones (Derive, Geogebra, Matlab, Cabri-Geometre, Sketchpad, Geup), sitios web especializados en matemáticas, y muchos más.

Subcampos: se relacionan con partes del pensamiento implícitas en la comprensión de los sistemas conceptuales en los que se organiza la matemática escolar, estos son: el numérico, el pensamiento espacial, los sistemas geométricos y métrico, y los sistemas de medidas, variacional, algebraicos, analíticos y aleatorios. El Ministerio de Educación Nacional, dentro de los estándares básicos de competencias en matemáticas realizados en el año 2006, define o caracteriza los subcampos como un conjunto de procesos, modelos y teorías en diversos contextos, que permitan configurar las estructuras conceptuales de los diferentes sistemas numéricos necesarios para la educación básica y media, y su uso eficaz por medio de los distintos sistemas de numeración con los que se representan, procesos que son necesarios para el desarrollo del pensamiento numérico.

Por su parte, los lineamientos curriculares expresan que el pensamiento numérico se adquiere gradualmente, va evolucionando en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de pensar en los números y usarlos en contextos significativos. Mientras que el pensamiento espacial y los sistemas geométricos son entendidos como el conjunto de los procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones, y sus diversas traducciones o representaciones materiales.

Los conceptos y procedimientos propios del pensamiento métrico y sistemas de medidas hacen referencia a la comprensión general que tiene una persona

sobre las magnitudes y las cantidades, su medición y el uso flexible de los sistemas métricos o de medidas en diferentes situaciones. El pensamiento variacional y los sistemas algebraicos y analíticos tienen que ver con el reconocimiento, la percepción, la identificación y la caracterización de la variación y el cambio en diferentes contextos, así como con su descripción, modelación y representación en distintos sistemas o registros simbólicos, ya sean verbales, icónicos, gráficos o algebraicos. En los lineamientos curriculares, el significado y sentido acerca de la variación puede establecerse a partir de las situaciones problemáticas cuyos escenarios sean referidos a fenómenos de cambio y variación de la vida práctica.

El pensamiento aleatorio y los sistemas de datos ayudan a tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, de azar, de riesgo o de ambigüedad, que se presentan por falta de información confiable, en las que no es posible predecir con seguridad lo que va a pasar; se apoya directamente en conceptos y procedimientos de la teoría de probabilidades y de la estadística inferencial, e indirectamente en la estadística descriptiva y en la combinatoria. Es útil en la búsqueda de soluciones razonables para problemas en los que no hay una solución clara y segura, y utilizan estrategias como la exploración de sistemas de datos, la simulación de experimentos y la realización de conteos.

Estos pensamientos involucran conceptos y procedimientos que están interrelacionados. Los subcampos de pensamiento tienen elementos conceptuales comunes que permiten el diseño de situaciones de aprendizaje capaces de integrar los diferentes pensamientos y, a la vez, posibilitan que los procesos de aprendizaje de las matemáticas se den a partir de la construcción de formas generales y articuladas de esos mismos tipos de pensamiento matemático (Acevedo, M., et al., 2007, p. 70).

El contexto en el pensamiento matemático

Un elemento determinante del pensamiento matemático es el contexto en el cual se desarrolla. El contexto del aprendizaje de las matemáticas es el lugar, no sólo físico, sino ante todo sociocultural, desde donde se construye el significado y sentido para las actividades y los contenidos; por lo tanto, es desde donde se establecen conexiones con la vida cotidiana de los es-

tudiantes y sus familias, con las demás actividades de la institución educativa y, en particular, con las demás ciencias y otros ámbitos de las matemáticas mismas (Acevedo, M., et al., 2007, p. 20).

Existen tres contextos: el inmediato o de aula, el contexto escolar y el contexto extraescolar, estos tienen que ver con los ambientes que rodean al estudiante y que le dan sentido a las matemáticas que aprende. El contexto del aprendizaje es el lugar desde donde se construye sentido y significado para los contenidos matemáticos, y, por lo tanto, desde donde se establecen conexiones con la ciencia, con la vida sociocultural y con otros ámbitos de la matemática misma (Acevedo, M., et al., 2007, p. 17).

Desarrollo del pensamiento matemático

En una primera aproximación, desarrollar el pensamiento matemático es desarrollar los componentes anteriormente expuestos, vistos no individualmente sino como un sistema, hasta alcanzar niveles de competencias mayores. Dentro de la estructura del pensamiento matemático encontramos un saber, un saber hacer y un contexto. Estos elementos se relacionan entre sí en cada acción dentro de la educación matemática.

Lo anterior implica tener en cuenta las competencias, ya que ellas se definen como un saber y saber hacer en contexto. Según el ICFES (MEN, 2006, p. 49), la competencia matemática está relacionada con el uso flexible y comprensivo del conocimiento matemático escolar en diversidad de contextos: de la vida diaria, de la matemática misma y de otras ciencias. Este uso se evidencia, entre otros espacios, en la capacidad del individuo para analizar, razonar, y comunicar ideas efectivamente, y para formular, resolver e interpretar problemas.

De la mano con una revisión de conceptos, como la realizada anteriormente, es posible establecer, conforme con el Ministerio de Educación, que las competencias matemáticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problema que sean significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos (MEN, 2006, p. 49).

Uno de los elementos destacables es que las competencias matemáticas requieren que los ambientes de



aprendizaje tengan ciertas características. El documento Reorganización curricular por ciclos (SED, 2010), de aquí en adelante RCC, categoriza la forma en que se desarrollan procesos cognitivos en los estudiantes según el ciclo al que pertenecen, y tiene en cuenta los aspectos cognitivos, socio afectivos y físico-creativos.

El propósito de la RCC es lograr que la escuela se convierta en el lugar donde sea posible explorar, participar, actuar y proponer; el espacio en el que los estudiantes aprendan y sean felices. Con ello se busca una educación de calidad, creando ambientes de aprendizaje que faciliten el desarrollo de los aprendizajes esenciales, para evidenciar lo que los estudiantes saben y lo que deben aprender en cada ciclo, acorde a la etapa de desarrollo y con las particularidades propias del contexto.

La RCC convoca al maestro a actuar con mayor atención, efectividad y pertinencia, y a los estudiantes a avanzar en el desarrollo de los objetivos del aprendizaje de cada ciclo, ya que se entiende el conocimiento como un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información es interpretada y reinterpretada, facilitando la construcción del aprendizaje, explorando, combinando, experimentado y produciendo nuevas posibilidades que abran espacio a la imaginación y la fantasía, así como a la exploración, desde lo lúdico, soluciones creativas y críticas a problemas cotidianos, a la adecuación a diversos espacios y ambientes, a la utilización segura del tiempo, de los objetos y de los desarrollos tecnológicos.

La RCC busca, a partir de las etapas de desarrollo del ser humano, graduar el nivel de esfuerzo requerido en cada ciclo y construir fenómenos transicionales adecuados que motiven al estudiante hacia un mayor nivel de desarrollo. Esto requiere de la creación de condiciones que permitan a los estudiantes fortalecer sus capacidades, además implica orientar procesos de aprendizaje hacia la comprensión de conocimientos escolares, al desenvolvimiento de actitudes y valores que sólo son posibles en el marco de una perspectiva curricular acorde con la visión contemporánea y compleja del conocimiento y del mundo.

Se trata entonces de materializar en los procesos de aula la transformación pedagógica a través de los ambientes de aprendizaje, en donde el maestro asuma el rol de dinamizador y facilitador del proceso de apren-

dizaje, utilizando métodos, didácticas y formas de evaluar acordes con las necesidades propias de cada contexto educativo y de cada ciclo. En estos ambientes se potencian aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos, de acuerdo con las etapas de desarrollo; se fortalecen los currículos integradores del conocimiento; se generan estrategias didácticas que contribuyen al objetivo fundamental de la enseñanza, el aprendizaje; se desarrollan procesos de evaluación que contemplan el aprendizaje desde lo integral, lo dialógico y lo formativo. Así, estos ambientes se convierten en la transformación real de las prácticas pedagógicas.

En este contexto, se cuenta, por un lado, con los elementos que constituyen la perspectiva de desarrollo humano desde la RCC y, por otro, la caracterización por ciclos que se desarrolla en el marco de la RCC, que determina las necesidades de los aspectos cognitivos, socio afectivos y físico-creativos del ser humano, estas condiciones permiten generar líneas de acción que faciliten al estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades, concretar su proyecto de vida.

Elementos que constituyen la perspectiva de desarrollo humano desde la RCC

Figura 1. Elementos que constituyen la perspectiva de desarrollo humano desde la RCC



De acuerdo con esta caracterización, a continuación se presenta la impronta, ejes de desarrollo, grados y edades correspondientes a cada ciclo.

Figura 2. Característica de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC

Tabla 1. Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC.

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Grados	Preescolar, 1ª y 2ª	3ª y 4ª	5ª, 6ª y 7ª	8ª y 9ª	10ª y 11ª
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Ciclo I. Estimulación y exploración: en este ciclo los estudiantes presentan un acentuado desarrollo de los procesos de representación y realizan actividades cognitivas como categorizar, clasificar y establecer relaciones entre los objetos, lugares y sucesos. Inician el desarrollo del pensamiento numérico, procesos de escritura, lectura y oralidad, y gran parte del desarrollo cognitivo de los estudiantes parte de la imitación de imágenes, proceso en el cual el lenguaje juega un papel fundamental.

El aprendizaje se construye fundamentalmente a partir de la experimentación, contribuyendo a la reflexión, y se facilita cuando las actividades despiertan interés; en este ciclo se forman estructuras de autonomía y dominio de sí mismo, desarrollo de hábitos, autorregulación y disciplina.

Ciclo II. Descubrimiento y experiencia: el ciclo involucra la construcción de cuadros, representaciones simbólicas, esquemas, diagramas, resúmenes y mapas mentales que permiten identificar objetos, hechos o fenómenos; caracterizarlos, compáralos y secuenciarlos, y hacer inferencias sobre ellos. El descubrimiento y la experimentación toman importancia cuando los conocimientos son nuevos y permiten explicar el funcionamiento de los objetos, los fenómenos y los sucesos del mundo que los rodea. Los juegos en equipo se vuelven importantes y propician el aprendizaje y/o desarrollo del sentimiento del deber y del respeto.

Ciclo III. Indagación y experimentación: durante esta etapa los estudiantes sistematizan operaciones

concretas y son capaces de acceder al pensamiento abstracto, se fortalece la capacidad de complejizar experiencias, la creatividad, la toma de decisiones y el acceso al conocimiento; además se generan espacios de discusión en donde se infieren y construyen herramientas para explicar el mundo. El juego cobra importancia, pues se convierte en una actividad para el desarrollo del pensamiento y permite construir normas, razonar, inferir y predecir; el estudiante establece y fortalece las relaciones con sus pares y mejora su autoimagen.

Ciclo IV. Vocación y exploración profesional: el cuarto ciclo de educación fortalece en los estudiantes la capacidad de definición, interpretación, análisis, sistematización y proposición de soluciones a problemas cotidianos. Esta es una etapa de construcción de estructuras de pensamiento, especialmente para la solución de problemas teórico-prácticos, la identificación y clasificación de prioridades, el fortalecimiento de la responsabilidad, el afianzamiento del pensamiento hipotético-deductivo; además de fortalecer el manejo de hipótesis de manera simultánea o sucesiva, el desarrollo de aprendizajes que potencien las habilidades para el manejo de la tecnología, la informática y la comunicación; y, mientras tanto, la capacidad de abstracción se complejiza, se alcanzan nuevas perspectivas de pensamiento abstracto, mayores niveles de introspección y la capacidad para reflexiones filosóficas y existenciales.

Los jóvenes de este ciclo necesitan espacios de trabajo en grupo que fomenten cualidades de liderazgo, y consideren que el trabajo en equipo es útil para aumentar la capacidad de razonar y cuestionar, para juzgar y generalizar con un mayor nivel de abstracción.

Ciclo V. Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo: este ciclo se caracteriza por fuertes cambios intelectuales y psicoafectivos, por el mayor desarrollo de la capacidad reflexiva y de introspección, en él, se cualifica el proceso de formación del estudiante con el objetivo de habilitarlo para continuar estudios en un nivel superior; también se promueve el desarrollo de proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos, que posibiliten la inserción del estudiante al mundo del trabajo.



Algunas experiencias pedagógicas, para compartir...

¡Qué Quiero de ti, maestro!

Trata de conocerme y de apreciarme como persona. Sabiendo mis habilidades particulares podrás ofrecerme oportunidades para triunfar.

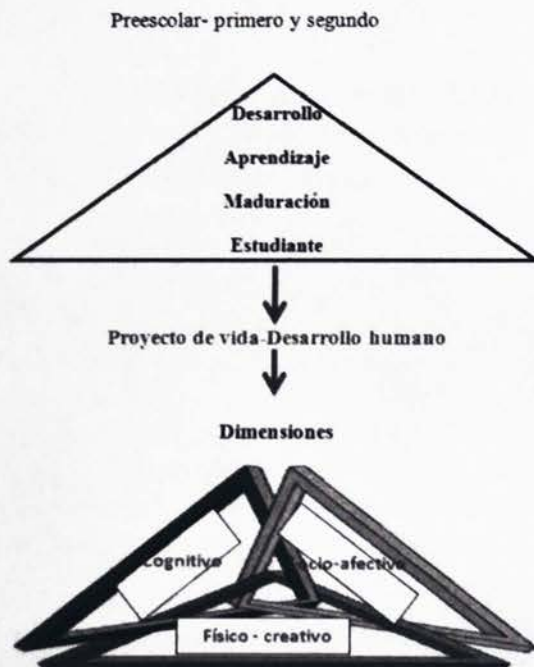
Además, al sentirme capaz e importante para ti, crecerá el concepto que forme sobre mí.

No me infundas miedo, ni temas ser firme conmigo. Es importante hacer respetar tu derecho a enseñar y el de mis compañeros a aprender.

Ayúdame a desarrollar mi mente mediante mis capacidades. Ten un buen estudiante, pero ante todo recuerda que debo ser un buen ser humano.

Ciclo I - Estimulación y exploración

Figura 3. Esquema de desarrollo del primer ciclo



Aspecto cognitivo: comprensión de nociones de tiempo y espacio

- Desarrollo de la representación, realizando actividades como categorizar, clasificar y establecer relaciones entre objetos, lugares y sucesos.

- Inicio del pensamiento numérico, proceso lecto-escritor y oralidad. La imitación genera imágenes, resulta esencial el lenguaje.

Aspecto físico-creativo: comprensión de nociones de tiempo y espacio

- Desarrollo de la inteligencia cinestésico-corporal y de la inteligencia creativa.

Aspecto socioafectivo: comprensión de nociones de tiempo y espacio

- Las relaciones deben ser afectivas y respetuosas con los adultos, pues dan lugar a la formación de la autonomía y el dominio personal; de lo contrario, pueden significar inseguridad y conformismo.
- Didácticas para este ciclo: se aprende haciendo

Experiencia pedagógica

¡Buena almohada, la duda; para una cabeza bien equilibrada!

Noción del círculo como unidad, como un todo

Premisa

¡Cómo un círculo se puede volver cualquier figura geométrica; mientras que por ejemplo en su estado inicial un triángulo no se puede volver un círculo!

Ruta metodológica a seguir por los estudiantes

1. ¿Qué es lo que sabemos?

- 1.1. Lo que sabemos por el enunciado.
- 1.2. Lo que sabemos por la experiencia.

En este momento los estudiantes se preguntan y comentan si alguna vez han visto algo que tenga relación con el enunciado, si pueden escribir o relatar lo que saben acerca del tema.

2. ¿Qué es lo que queremos?

Comprobar si lo que la maestra les dice es verdad o no.

3. ¿Qué podemos hacer y/o usar para comprobar este enunciado?

3.1. En este paso se retoma el enunciado y se le da la mayor fuerza cognitiva posible, con la intención de crear duda.

3.2. Los estudiantes, a partir de la construcción de las figuras y siguiendo las instrucciones, dan respuesta al enunciado.

3.2.1. Cada participante traza los círculos que quiera, del tamaño que desee, y de los colores que quiera.

3.2.2. Ahora recorta los círculos que trazaste.



3.3.3. Luego empieza a hacer dobleces a los círculos, hasta conseguir la figura que quieras.



3.3.4. Únelos y crea lo que tu imaginación te indique.



3.3.5. Exposición artística.

Con el ejercicio anterior podemos llegar a:

1. Comprobar si el enunciado es falso o verdadero, siguiendo los tres pasos, de la ruta metodológica
2. Pero el objetivo principal era:
 - Mediante la competencia comunicativa, promover habilidades de pensamiento matemático:
 - Asociar.
 - Clasificar.
 - Interpretar.
 - Plantear hipótesis.
 - Argumentar.
 - Inferir.
 - Concluir.

Sin pasar por alto la forma en que organizamos la información, qué nos dice esa información y para qué la utilizamos.

Esto es una puerta de entrada, ya que de un conocimiento particular podemos llegar a formular generalizaciones, ya sea para corroborarlas o para negarlas.

Amanera de ejemplo:

Clasifica según el color de cada figura que construyas en cada paso, escribiendo cuántas haces de cada una.

Figura 5. Cuadro de ejemplo del ejercicio

Color					
Primer paso					
Segundo paso					
Tercer paso					
Cuarto paso					
Quinto paso					

El calendario matemático como herramienta para el desarrollo de procesos del pensamiento

Sandra Patricia Barbosa B.¹

Efraín Sánchez Cerón²

Desde hace más de dos años se ha venido trabajando en la Institución, Colombia Viva, sobre desarrollos del pensamiento lógico matemático, buscando incrementar y potenciar en el estudiante sus capacidades de razonamiento dentro del área; para ello se ha trabajado con herramientas como el calendario matemático y el animaplanos, especialmente en cursos de bachillerato

1 Licenciada en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas realizó la Especialización en Pedagogía, Investigación y Tecnología: nuevas tendencias, en ASPAEN, Universidad de la Sabana, y ha asistido a distintos cursos en Sistemas, Seminarios de Familia, y Congresos de Matemáticas; actualmente cursa la Especialización en Estadística Aplicada, de la Universidad de los Libertadores

2 Licenciado en Matemáticas



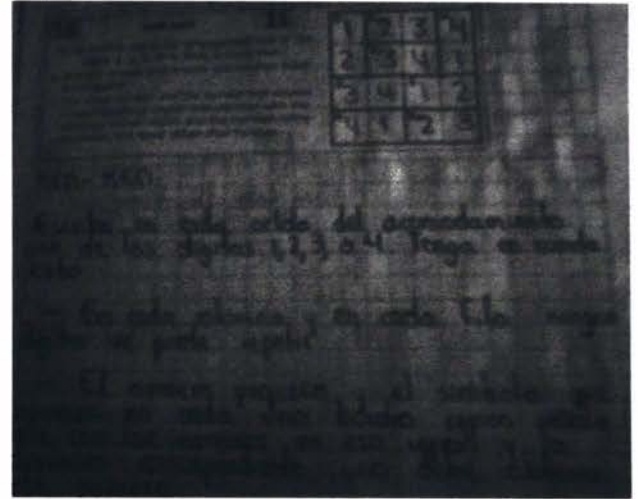
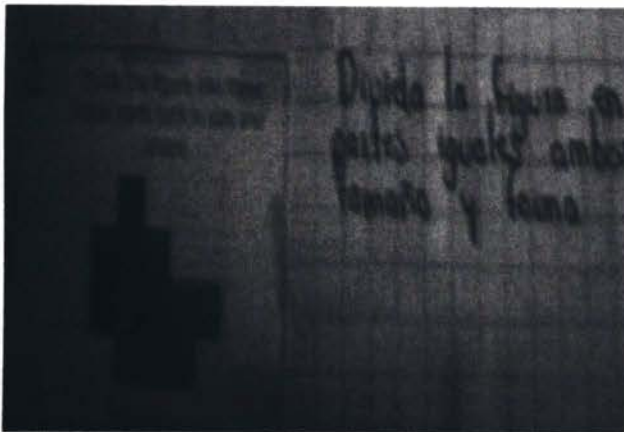
pero con aplicación opcional para algunos de primaria. Este escrito trabajará el primero por ser a nuestro juicio el que presenta más bondades.

El calendario matemático es una herramienta que potencia el desarrollo del razonamiento tanto lógico como matemático en el estudiante, ya que le permite a través de la solución de los diferentes ejercicios que se plantean para cada día, adquirir nuevos conocimientos que están relacionados con lo trabajado en las diferentes clases de matemáticas, tanto en el grado que se está cursando, como en grados anteriores.

El calendario matemático se trabaja mensualmente desde marzo hasta noviembre y presenta un ejercicio diario, a través de los trabajos el estudiante puede desarrollar su capacidad de razonamiento, el desarrollo de la inteligencia lógico matemática y los diferentes procesos de pensamiento matemático planteados en los *Lineamientos Curriculares de Matemáticas* propuestos por el MEN. Por la variedad de ejercicios que esta herramienta presenta, podemos ver como se potencia en el estudiante:

1. **El razonamiento lógico deductivo:** en el que el estudiante realiza un proceso mental de inferir una conclusión a partir de un conjunto de premisas dadas para la solución de un problema, como ejemplo de este razonamiento encontramos ejercicios en los que el estudiante debe completar con números, teniendo en cuenta unas premisas dadas, ejercicios en los que debe dividir una figura en tres partes de igual forma y tamaño:

Figura 6. Ejercicios del Calendario del mes de Abril, resueltos por un estudiante de grado 10*

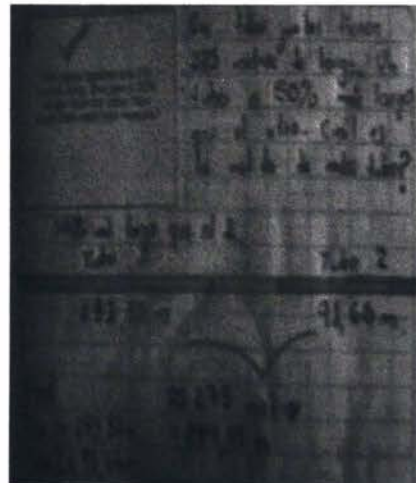


2. **La inteligencia múltiple lógico matemática:** en donde el estudiante tiene la sensibilidad y la capacidad de discernir los esquemas numéricos o lógicos de manera efectiva y razonar adecuadamente su alrededor.

Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Los tipos de procesos que se usan al servicio de la inteligencia lógico-matemática, incluyen la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de hipótesis (MEN, 2006)

Aquí encontramos los ejercicios en los que se dan determinados datos y el estudiante debe inferir, a través de cálculos numéricos, la respuesta y argumentarla.

Figura 7. Calendario matemático del mes de Mayo resuelto por estudiantes de grado 10 y 11



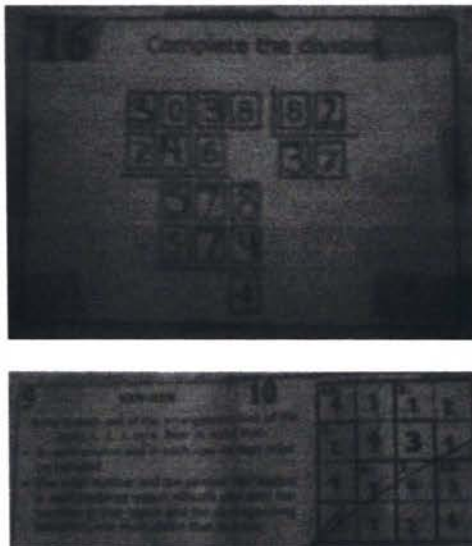
3. Conocimientos básicos propuestos por el MEN en los Lineamientos Curriculares para el Área de Matemáticas:

- **Pensamiento numérico:** en donde se incluye el sentido numérico en las habilidades y destrezas del estudiante; el operacional, las comparaciones, las estimaciones entre otros.

El pensamiento numérico se adquiere gradualmente y va evolucionando en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de pensar en los números y de usarlos en contextos significativos, y se manifiesta de diversas maneras de acuerdo con el desarrollo del pensamiento matemático. En particular es fundamental la manera como los estudiantes escogen, desarrollan y usan métodos de cálculo, incluyendo cálculo escrito, cálculo mental, calculadoras y estimación, pues el pensamiento numérico juega un papel muy importante en el uso de cada uno de estos métodos (MEN, 2006).

Por ejemplo, cuando se desarrollan ejercicios de completar multiplicaciones o divisiones, o de encontrar la divisibilidad entre números, etc.

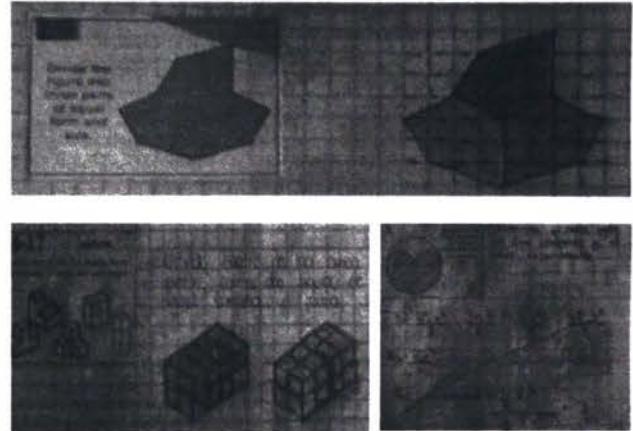
Figura 8. Calendario matemático del mes de Mayo resuelto por estudiantes de grado 10 y 11



- **Pensamiento espacial y sistemas geométricos:** el cual es considerado como el conjunto de los procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones y diversas traducciones

a representaciones materiales. Por ejemplo, en el desarrollo de ejercicios que contienen mediciones y partes geométricas.

Figura 9. Calendario matemático del mes de Mayo resuelto por estudiantes de grado 10 y 11

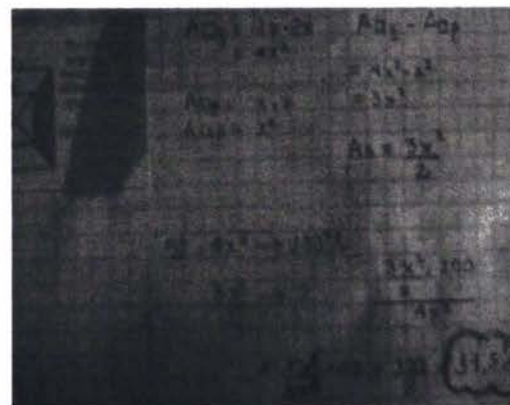


- **Pensamiento variacional:** Básicamente puede ser comprendido como:

El estudio de la variación puede ser iniciado pronto en el currículo de matemáticas. El significado y sentido acerca de la variación puede establecerse a partir de las situaciones problemáticas cuyos escenarios sean los referidos a fenómenos de cambio y variación de la vida práctica (MEN, 2006).

Como ejemplos de este proceso de pensamiento encontramos los ejercicios en los que su solución exige plantear ecuaciones y/o teoremas en donde aparecen incógnitas o variables; estos ejercicios pueden ser de tipo geométrico o simplemente algebraico.

Figura 10. Calendario matemático del mes de Mayo resuelto por estudiantes de grado 10 y 11





Después de encontrar las bondades de esta herramienta, es fundamental seguir aplicándola y haciéndola cada vez más cercana y agradable al estudiante, de tal manera que se renueve cada vez que llegue a sus manos y sea un reto más para su aprendizaje; de igual manera vale la pena invita a todos los colegas docentes para que la implementen en sus aulas y logren mejores procesos de pensamiento en sus estudiantes.

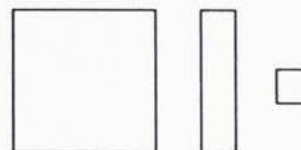
Desde el año anterior durante la práctica docente de la matemática en el colegio Colombia Viva IED, observamos que los estudiantes de grados 11 manifestaron no con las bases necesarias en álgebra y, de acuerdo con las políticas fijadas al respecto por parte de Rectoría y de la Coordinación Académica, optamos por dedicar algunos días a temas básicos como: los productos notables, cocientes notables y factorización, haciendo uso de un material didáctico que permite reunir aquello que los maestros, sin proponérselo, hemos aislado, bases como las matemáticas y la geometría.

Conscientes de la profunda dificultad y animadversión que tienen los estudiantes hacia el álgebra, y la matemática en general, se procedió, con el material a disposición, a recordar desde lo más elemental hasta lo más complejo de los temas propuestos, destacando, ante los estudiantes, el hecho de que no es tan necesario memorizar todos y cada uno de los famosos casos que, extensamente, presenta el álgebra sobre productos notables, cocientes notables y factorización.

El material en cuestión fue elaborado por el Profesor Jaime Sánchez, Licenciado en Física y Matemáticas, y abordó el concepto de cuadrados perfectos y las formas de las ecuaciones de segundo grado, con material plástico que se adhería al tablero de acetato y al vidrio. Para denominarlo de alguna manera lo llamó JASA, y consta de una serie de figuras distribuidas así:

Un cuadrado de lado x que tiene por área x^2 , un rectángulo cuyos lados miden x y 1 , respectivamente, y un cuadrado que mide por lado la unidad.

Figura 11. Representaciones de las figuras utilizadas en el ejercicio JASA

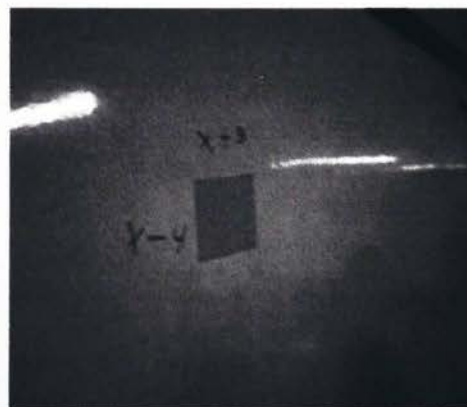


Estas tres figuras se reproducen en la cantidad deseada en dos colores diferentes con el fin de darle manejo a las cantidades positivas y negativas con facilidad. Las formas de las ecuaciones a representar son: $ax^2 + bx + c = 0$, y $x^2 + bx + c = 0$.

A continuación presento algunas fotografías que muestran el manejo y representación de varias ecuaciones. Sin embargo, antes de presentarlas, es necesario afirmar que, una vez analizado el trabajo realizado por los estudiantes, es posible concluir que si se hubiera iniciado con grados inferiores, los resultados pudieran ser más halagüeños, ya que, a pesar del poco tiempo en el ejercicio, se comprobó que con el juego la huella del conocimiento fue notoria.

Estamos en el proceso de ajuste de la malla curricular con el ánimo de implementar los juegos como herramientas pedagógicas que facilitarán el aprendizaje de temas álgidos para los expertos en el álgebra, la trigonometría y el cálculo.

Figura 12. Muestra fotografía del ejercicio JASA



Jugando a aprender

Martha Brigit Padilla Camacho³

En la institución escolar, la lúdica ha recibido distintos tratamientos que van desde su control y uso instrumental, hasta su reivindicación como facilitadora de cambios en la escuela y la sociedad. La inclusión o la ausencia de juego en la actividad pedagógica reflejan la comprensión que se tiene del mismo. Cuando se comprende que el ambiente lúdico es fecundo porque origina alegría y entusiasmo ante los retos y dificultades que deben ser afrontados, entonces, se busca intencionalmente que la visión y la actitud lúdicas lleguen también a las discusiones filosóficas. Si esta se comprende y se asume, toda la vida escolar se inunda de ese carácter divertido que valora el ingenio, que busca formas graciosas y simpáticas para manifestar sentimientos posiciones y valores.

Bajo este concepto nace este trabajo de aula, enfocado en el desarrollo del pensamiento lógico matemático a través de situaciones lúdicas, con estudiantes de grado sexto del colegio el Libertador jornada mañana; se inicia como un intento por resolver una problemática generalizada: los estudiantes asumían las matemáticas de forma mecánica y memorística, lo cual dificultaba su aplicación en la solución de problemas contextuales, así como el uso de rigurosidad matemática en su lenguaje y en su producción. Se realizó durante una hora a la semana y hace parte de las 5 horas que tiene cada grupo para matemáticas, bautizándolo como "Lúdica".

Parto de la premisa de que el desarrollo de pensamiento lógico matemático debe ser un proceso lúdico-creativo que permita al estudiante descubrir el saber y aplicarlo con sentido a su proyecto de vida. El proyecto está desarrollado en cuatro módulos, uno en cada período escolar, tratando de mantener el siguiente esquema:

Módulo 1: Literatura y matemática

Objetivo: realizar la lectura y análisis de textos y películas como:

- Alicia en el país de las maravillas.
- El diablo de los números.
- El hombre que calculaba.
- Ray Man.

Una vez leído el texto seleccionado, se realiza una comprensión de lectura, la cual debe ser presentada en forma creativa: un dibujo, una caricatura, un poema, etc., a continuación se hace una socialización concluyendo con los aportes que obtuvimos para un tema matemático en particular, hecho que da pie al afianzamiento de ese concepto.

Módulo 2: Pentominó/ Tangram y Geometría

Objetivo: afianzar los conceptos básicos de la geometría con el uso de Tangramas.

- Pentominó.
- Tamgram (diferentes versiones).

En este trabajo los estudiantes elaboran figuras geométricas que conocen, hallando perímetros y áreas, haciendo composición de figuras, y realizando exposiciones sobre sus características y aplicaciones en la vida real.

Módulo 3: Arte y Geometría

Objetivo: desarrollar y/o afianzar destrezas y habilidades motoras para la elaboración de figuras y composiciones de carácter geométrico.

- Geoplano.
- Origami.
- Programas de Diseño, y de pintura (TICS).

Cada estudiante pone a prueba su creatividad e imaginación en la elaboración de figuras con plegado de papel, trabajos en telar aplicando estrategias del geoplano, o cuadros con diseños geométricos en diversas técnicas. Todo este material es expuesto durante el día de las Matemáticas en el marco de la Feria de la Ciencia Institucional.

Módulo 4: Juegos de ingenio para genios

Objetivo: desarrollo de procesos lógicos a través de juegos de mesa.

3 Licenciada en Matemáticas de la Universidad Distrital, realizó una Especialización en Pedagogía de la Lúdica en la Fundación Universitaria los Libertadores, y es Magister en Docencia Universitaria de la Universidad de la Salle, en la actualidad se desempeña como Docente en la IED El Libertador.



- Ajedrez.
- Dominó.
- Parqués.
- Astucia naval.
- Scrable.

Indagamos la historia de cada juego, su importancia, sus reglas, qué conecta cada juego con la matemática, realizamos torneos relámpago, intercursos, y elaboramos algunos juegos con material reciclable.

Logros: este proyecto se ha realizado desde el 2005, se inició en grado sexto, pero se ha ido organizando para cada grado; no ha sido perfecto, pero sí ha permitido evidenciar logros con los estudiantes en la manera de trabajar, entender y aceptar la matemática.

- Los estudiantes se motivan con cada una de las actividades y participan activamente.
- La producción al final del año es grande y las exposiciones son muy bonitas.
- Este proyecto ha sido útil en la intención de aumentar la autoestima de algunos estudiantes, y ayudar a aquellos que no cuentan con grandes fortalezas en matemáticas para que busquen estrategias de aprendizaje.
- Hemos fortalecido valores como la cooperación, la colaboración, el respeto, la responsabilidad y el compromiso.
- Se han fortalecido líderes y grupos de trabajo.
- La familia poco a poco se ha ido integrando al verse motivada para ayudar a sus hijos.
- El camino apenas comienza, pero la esperanza es infinita....

Jugando a Aprender

Milaidi Riaño Gómez⁴

Al jugar, el niño desarrolla su inteligencia, y es mediante el juego que puede llegar a asimilar realidades intelectuales que sin él, son externas a la inteligencia.

Piaget.

Hace un tiempo me tropecé con una persona muy apasionada por los juegos de azar y fuimos a visitar un casino... ¡Qué sorpresa tan grata! En estos lugares se respira la matemática, cada juego tiene un propósito,

una fórmula, un cálculo. De ahí nació la idea de crear un casino en el aula, por lo que empezamos conociendo cada juego, sus reglas y cómo apostar; las primeras fichas las elaboramos en cartón, después conseguimos unas muy similares a las usadas en los casinos.

Sin embargo, resulta más interesante cuando empiezan a surgir interrogantes por parte de los estudiantes como: ¿Cuánto tengo?, ¿Cuánto quiero ganar?, ¿cuánto voy a apostar?, ¿Pérdidas... ganancias?, ¿Cuándo me retiro del juego?... Y ahí está la aplicación, la vivencia, el conteo, el cálculo mental, lógica, los porcentajes y se adquiere agilidad con los números, además de potenciar el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la autoestima. Y potencia competencias matemáticas como la comunicación, el razonamiento y la resolución de problemas.

Si entramos en un análisis más profundo, no sólo el pensamiento numérico, el pensamiento estadístico y los sistemas aleatorios nos aportan herramientas para esta actividad; el diseño de estos juegos también implica la geometría y una intención matemática. Tenemos juegos como Ruleta, Craps, Póker, Farkle, Dados y algunos de lanzamientos (tiro al blanco).

En las cuatro oportunidades que he llevado a cabo esta actividad, el juego más completo para evidenciar los aprendizajes matemáticos es el Craps.

El Craps es un juego de origen americano, tiene un diseño específico y dos etapas: la primera es "la tirada de salida", la segunda es "la apuesta". Dentro de las reglas de este juego se pueden contar las siguientes:

- La serie de tiros para establecer y repetir el punto se llama ronda.
- Cada ronda comienza con el tiro de salida.
- Un par de dados pueden dar totales desde 2 hasta 12.
- Solamente los totales 4, 5, 6, 8, 9 ó 10 se consideran punto.
- Los totales 2,3 y 12 son los Craps o chance.
- El total 3 ó 11 se denomina natural.

4 Licenciada en Matemáticas e Informática de la Universidad del Bosque, actualmente es Docente de la IED Quiroga Alianza.

- Si durante el tiro de salida se obtiene un resultado de Craps o natural, la ronda concluye.
- Si el resultado del lanzamiento es un 4, 5, 6, 8, 9 ó 10, el punto queda establecido y la ronda queda abierta, el juego pasa a midgame que es la parte de la ronda donde se continúa lanzando hasta obtener un 7 o el punto.

Sólo con observar las reglas es suficiente como para notar la importancia del desarrollo matemático en la aplicación del juego y las ventajas que ofrece a la hora de conseguir que un estudiante pueda dominarlo y lo asimile con fluidez. Sin embargo, es mucho mayor y satisfactorio el avance cuando se empiezan a manejar los porcentajes de pérdidas y ganancias y muchas estrategias de juego, cada una con su toque matemático personal.

Esto me ha facilitado la enseñanza de las matemáticas y evidenció los avances en los estudiantes a la hora de pasar de lo físico a lo abstracto, aunque cabe anotar que esta actividad requiere de estar ahí... presentes... cuestionando... indagando... promoviendo el análisis.

Figura 13. Muestra fotografía del ejercicio de juegos de azar en el aula



Microsoft Excel® y el mundo de las funciones

Rafael Carvajal⁵

Es indudable que los sistemas de cómputo han permeado los límites de la escuela y han logrado posicionarse, tanto en el campo administrativo, como en el académico. Los computadores con sus aplicaciones ofrecen posibilidades de uso que van desde guardar información, hasta lograr conectividad instantánea con una gran cantidad de personas.

La entrada del computador al aula debe ser asumida no como una opción, sino como un reto donde las aplicaciones computacionales ponen al servicio de la educación gran cantidad de recursos en las diferentes áreas del conocimiento. Es labor del docente hacer una investigación amplia de aquellos recursos que apoyen los procesos de su disciplina y contribuyan a la formación del estudiante.

Dentro de las aplicaciones computacionales se encuentra una que, debido a sus características, es una herramienta de apoyo a la enseñanza de las matemáticas escolares. Este programa es Microsoft Excel®, un programa de hoja de cálculo de Microsoft Windows®. Una hoja de cálculo permite, entre otras cosas, trabajar con datos numéricos en diferentes formatos, realizar cálculos mediante fórmulas, hacer tablas, construir gráficas y utilizar gran cantidad de funciones.

Según Microsoft, Excel proporciona herramientas y funciones eficaces que pueden ser utilizadas para analizar, compartir y administrar los datos con facilidad. El uso del programa es generalizado en el ámbito laboral y se hace indispensable en cualquier institución que requiera sistematizar su información. La persona diestra en su uso tiene ventajas competitivas en el campo empresarial, ya que mucha información debe procesarse con hoja de cálculo.

Una de las fortalezas de Excel es permitir escribir *fórmulas*: ecuaciones que calculan un valor nuevo a partir de los valores existentes; otra, es el uso de funciones, las cuales son fórmulas predefinidas por Excel que operan sobre uno o más valores (*argumentos*) en un orden determinado (*estructura*). Dentro de la gama de funciones disponibles, encontramos los grupos de matemáticas, trigonométricas y estadísticas.

Debido al potencial que ofrece Excel se decidió efectuar una actividad de realización de gráficas de funciones trigonométricas con estudiantes de grado décimo. Las funciones seno, coseno y tangente se encuentran definidas en el grupo de funciones matemáticas y tri-

5 Ingeniero de Sistemas, Universidad Nacional y Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, en la actualidad es Docente de la IED Alexander Fleming.



gonométricas. Aunque Excel no tiene las funciones de secante, cosecante y cotangente de forma predefinida, los estudiantes logran graficarlas usando fórmulas. En estos ejercicios los alumnos aprenden a completar series, usar funciones, trabajar con argumentos, copiar celdas y utilizar diferentes tipos de gráficos; todo esto, dentro del marco de las competencias matemáticas como el razonamiento y la comunicación.

Algunos de estos gráficos los realizan inicialmente en papel milimetrado para luego trabajarlos en Excel, haciendo luego una discusión de las ventajas del uso del programa informático. Se espera que los ejercicios de gráficas de funciones se utilicen en grado once para funciones reales, tema central de las matemáticas en este grado y en grado noveno, donde el fuerte son las funciones lineales, cuadráticas, exponenciales y logarítmicas.

A continuación se presentan algunos ejemplos de gráficas de funciones trigonométricas elaboradas por estudiantes de grado décimo del Colegio Alexander Fleming IED.

Figura 14. Gráfica de la función Tangente, elaborada por el estudiante Alex Acuña del curso 10-01

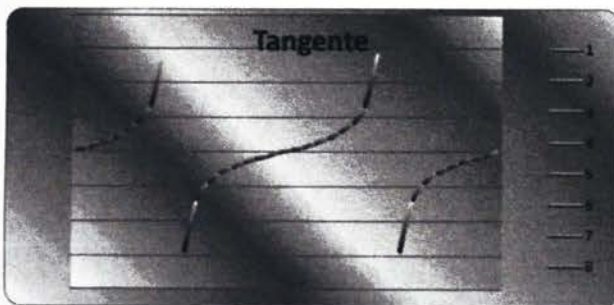


Figura 15. Gráfica de la función Seno, elaborada por la estudiante Leidy Quimbayo del curso 10-02



A manera de conclusión, podemos observar cómo se pueden brindar infinitas posibilidades de abordar el conocimiento y, en este caso, el Pensamiento Matemático. Las experiencias aquí expuestas permiten reflexionar y vislumbrar que cuando se permite y se seduce al estudiante para que sea un de-constructor-constructor y reconstructor, de su propio camino de aprendizaje, este realmente se asume como un sujeto de derechos y deberes, primero, consigo mismo y, luego, con los otros, logrando alcanzar niveles de apropiación del conocimiento por diversas vías; y qué mejor manera de hacerlo que cuando la lúdica está presente.

Bibliografía

Acevedo, M., Montañez, J., y Huertas, C. (2007). *Fundamentación conceptual. Área de Matemáticas*. Bogotá: ICFES. Obtenido el 15 de Septiembre de 2011, desde http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1197

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento matemático*. Serie Cuadernos de Currículo. Bogotá: Imprenta Nacional.

Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Reorganización Curricular por Ciclos (RCC). Referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Los derechos humanos: más que una política en educación

Red de Derechos Humanos

Docentes Red de Derechos Humanos

Martha Chaparro (IED Misael Pastrana Borrero)

Mariela Guerra (Coordinadora Red Local de Derechos Humanos)

John J. Castiblanco P. (IED Clemencia de Caycedo)

John J. Castiblanco¹

Martha Chaparro²

Mariela Guerra³

Resumen

El interés por configurar experiencias educativas que vayan más allá de las concepciones positivistas y homogeneizantes, abre la posibilidad de identificar a las instituciones educativas como escenarios posibles para configurar una nueva manera de abordar los Derechos Humanos; esto, sólo si se toma conciencia de lo que ellos significan en el contexto colombiano y en la localidad. Así mismo, nuestra historia permite ver que detrás de los derechos existe una responsabilidad que debe ser reforzada desde la educación: los deberes que constituyen esos derechos son la salvaguarda de la persona humana y su dignidad.

Palabras clave: Derechos Humanos, educación, dignidad humana, Ley de Infancia y Adolescencia, aprendizaje significativo.

- 1 Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, es especialista en Sistemas y ha tomado el Diplomado en Docencia para la Educación Superior, el Diplomado en Sagrada Escritura y el Diplomado en Teología, todos en la Pontificia Universidad Javeriana, sin contar con que concluyó el Diplomado en Ecumenismo y Diálogo Interreligioso de la Pontificia Bolivariana de Medellín, es Magister en Teología y Miembro de la Red Local de Derechos Humanos en Localidad Rafael Uribe Uribe, Profesor-investigador de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana y Docente del área de Ética y Valores Humanos de la IED Clemencia de Caycedo, Jornada Tarde.
- 2 Docente del Área ERE, Colegio Misael Pastrana IED, Jornada Mañana.
- 3 Historiadora de la Universidad de Antioquia y Especialista en Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Medellín; concluyó el Magister en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, y actualmente es Coordinadora de la Red Local de Derechos Humanos, Localidad 18, Rafael Uribe Uribe.



1. Sentidos y vivencias de los derechos humanos en la escuela

La necesidad que hoy convoca a los docentes de la Red de Derechos Humanos de la localidad Rafael Uribe Uribe, es la construcción de espacios de reflexión-acción pedagógica que permitan desestructurar concepciones positivistas y homogeneizantes de los derechos humanos, al tiempo que la visibilización de experiencias escolares significativas en las cuales dejen de ser un tema de moda del cual se debe hablar en la escuela a través de una cátedra o un proyecto pedagógico orientado por un grupo de docentes, para convertirse en una práctica desde la cual se experimenten en la cotidianidad.

Es decir que lo que se busca es generar procesos de sentido compartido sobre el valor de la vida, el respeto por la diferencia; la posibilidad de una educación de calidad, de una comunicación asertiva, de relaciones de fraternidad y solidaridad, de trabajo colaborativo, así mismo, la construcción de saberes pertinentes con las demandas y las problemáticas del contexto socioeconómico y cultural del momento.

Esta propuesta de incardinar las instituciones educativas con aquellas particularidades, es un reto compartido que, en el ámbito jurídico, tienen también los Derechos Humanos⁴ en cuanto a su contextualización en la vida de las comunidades académicas y las especificidades de su población, mayoritariamente vulnerable por las condiciones sociales en las que viven. En no pocos casos, contamos en nuestra localidad con infantes y adolescentes que han sido desplazados por la violencia en las regiones de provincia, o que han sido acostumbrados a vivir en tales condiciones cuando habitan la periferia de la ciudad.

Es claro que no es posible seguir en contravía de una realidad que exige nuevos referentes de sociedad, en los cuales las relaciones estén determinadas por códigos y universos simbólicos capaces de dar cuenta de una diversidad cultural en la que los valores, los principios éticos, la dignidad humana, el amor por la vida propia y la del otro, han perdido sentido o han asumido nuevos sentidos que deben ser retomados pedagógicamente, a partir de propuestas de aprendizaje significativo sobre la formación, promoción y defensa de los

derechos sociales y culturales; individuales y colectivos; los de la naturaleza, y los sexuales y reproductivos.

La educación en derechos humanos, al ser concebida como una filosofía de vida que dignifica al ser humano, se convierte en una posibilidad real para transformar prácticas y concepciones de exclusión, estigmatización e intolerancia, que han sido naturalizadas por y en los sujetos sociales, legitimando relaciones autortarias y deshumanizantes.

2. Primera ubicación: los derechos humanos en las sociedades contemporáneas y en Colombia

Luego de las atrocidades que se vivieron durante las guerras mundiales (*ver nota al final*) del siglo pasado, las sociedades que hoy reconocemos como desarrolladas, o del primer mundo, tomaron conciencia de la barbarie a la que se sometieron por el deseo de poder, de expansión territorial y por la intención de amenaza y competencia basadas en el poderío bélico logrado con el desarrollo de la ciencia aplicada en tecnología y técnica.

La lección debió repetirse después de doscientos años, pues ya desde las primeras declaraciones de derechos humanos, en las revoluciones francesa y norteamericana, manifestaron que el respeto a la persona humana fue vulnerado por intereses ajenos a lo que significa construir sociedad. Bajo esta perspectiva es claro que los episodios de violencia mundial en las sociedades se volvían a presentar, por lo que se hacía indispensable lograr una comprensión y aceptación mundial de los mismos, que se logró el 10 de diciembre de 1948, luego de 3 años de la finalización de la segunda guerra mundial, caracterizada por el deseo expansionista y la barbarie racial que fueron una muestra extrema de la crueldad de la que es capaz el ser humano.

4 Entre los retos jurídicos se puede contar con la evolución de las formulaciones de los Derechos Humanos, que hace que sean dinámicos y adaptables a las condiciones históricas; la simbólica, que corresponde al campo, aún inexplorado, del descubrimiento de los nuevos significados y revelaciones de su sentido para una vivencia más plena de ellos. Cfr. Etxeberria, Xavier. El reto de los Derechos Humanos, pp. 5-6.

Por otra parte, dentro de la relación entre Derechos Humanos y Educación, resulta conveniente consolidar el sentido de educar no sólo en los derechos, sino en el afianzamiento del significado del deber que subyace tras ellos. Bien mencionaba Bobbio que: “el problema de fondo relativo a los derechos humanos no es hoy tanto el justificarlos como el protegerlos” (Bobbio, N., 1991, p. 61), por lo que una parte de la responsabilidad recae no sólo en los órganos jurídicos del Estado, sino en las instituciones educativas, pues son las encargadas de establecer el sentido de los derechos para las nacientes generaciones de niñas, niños y jóvenes.

En el caso de los países como Colombia, reconocidos como Estados de Derecho, autónomos en el marco jurídico, empezar a reconocer en nuestras propias historias nuestras propias atrocidades—en caso de no haberlas superado—, implica también reconocer las acciones que se han dado para instaurar la necesaria condición de la dignidad humana en el ejercicio racional y experiencial de los derechos, pasando por las diferencias entre quienes buscan, o buscamos, el mismo ideal.

Colombia es el resultado de una larga historia de componendas de quienes han querido hacerse al poder político desde la independencia, iniciada en el grito del 20 de julio de 1810 y consolidada en la Batalla de Boyacá el 7 de agosto de 1819, y su pretensión de dejar de ser colonia de la corona española. Es claro que esta breve descripción no retoma los pormenores que hoy revisamos, como por ejemplo ¿todo el pueblo neogranadino sintió su independencia, o más bien quienes lo sintieron así fueron los no reconocidos como españoles por haber nacido en América (los americanos o criollos) y que por ello accedieron al poder?

Así las cosas, más adelante, luego de la independencia, el ejercicio del poder y el establecimiento de los regímenes, federalista o centralista, marcaron el destino de la mentalidad de mestizos, afrodescendientes e indígenas, y generó una idiosincrasia equivocada entre las gentes acerca del ejercicio de la violencia como mecanismo para la consecución de los deseos. Luego de casi un siglo de aquella independencia, la guerra partidista en Colombia continuó con el sello de quienes querían el poder, ahora con actores, identidades y con bandos más definidos, liberales y conservadores, matizados en cada una de las regiones del país hasta por la religión “oficial” del momento.

Estos hechos, con el pasar de las décadas, han dejado una memoria de lo que significa haber querido el poder de manera equivocada, pues las consecuencias han llegado a la instauración de la violencia por las armas en la misma población, y se ha manifestado en una guerra de guerrillas que, a nuestro pesar, se deslindó en grupos delincuenciales que hoy vulneran la sociedad en sus derechos más fundamentales.

Recuperar la historia y la memoria para el caso colombiano, nos lleva a realizar un proceso que, en las sociedades denominadas hoy como del primer mundo, ya se logró hace 60 años con un interés universal, mientras que en nuestras sociedades en general, y la colombiana en particular, tomamos conciencia de su validez y pertinencia sólo mediante la los tratados internacionales del Estado y los compromisos que éstos implican para el país.

Uno de estos compromisos se lleva a cabo en los contextos educativos, pero con cierta timidez y parcialidad, pues la conveniencia de los derechos de las personas en la sociedad no enfatiza también en sus deberes. ¡Este es el lugar de la nueva interpretación y sentido que es conveniente para los Derechos Humanos! Hoy en día, dados los comportamientos violentos a los que la mayoría de la población nos hemos acostumbrado, (banalización de las masacres, del maltrato), estamos logrando caminos para cambiar las costumbres sociales y culturales en materia de manejo de la agresividad y del modelamiento de la conducta de la población, por lo que aún resulta inicial la forma en que trabajamos, desde los contextos educativos, la imperiosa necesidad de comprender los dos aspectos fundamentales para vivir en sociedad de manera digna: los derechos y los deberes, por el otro.

Tomamos como referencia la lúcida expresión de quien fue en su momento director del CINEP, el jesuita Alejandro Angulo, quien en su artículo *La banalización de la masacre. Claves para una reconciliación en Colombia*, afirma que los colombianos estamos “en camino de tomar conciencia de quiénes somos y por qué estamos así”. Propone como alternativa el restablecimiento de una ética que permita conciliar la justicia y la paz en nuestro país, a fin de superar la violencia sistemática a la que la población, sobre todo la de provincia, ha estado sometida (Angulo, A., 2007, pp. 549-564).



Es un ejemplo que retomamos porque su relación con la labor educativa, que realizamos a diario en las instituciones, debe llevarnos a un proceso que inicie con la toma de conciencia de nuestro actuar, es decir, de los motivos por los que el colombiano resulta siendo tan poco tolerante cuando no logra lo que quiere, de la pérdida de energía que implica que el joven oriente mal su vigorosidad hacia la violencia, y de factores que se suman y contribuyen a la actual configuración de la mentalidad, como la injusticia estructural que afecta las condiciones de dignificación humana en lo económico y educativo, en lo familiar y, en general, en lo social.

Tomar conciencia de sí, como primer paso, debe llevar a descubrir que somos el resultado de comportamientos sociales aprendidos, en los que, por ejemplo, cuando la ley no funciona o es incompetente, se opta por las armas o, en el más leve de los casos, se reacciona con comportamientos no dialogados o con segundas intenciones, como indirectas en contra de las personas. Es por ello que como camino educativo posibilitamos la tarea del diálogo e intentamos su enseñanza y ejecución para que pueda ser considerado un camino efectivo y no pasar por los dos anteriores.

Siguiendo a Angulo, quien propone que "cuando la victoria militar no se consigue, el paso a darse es la negociación-diálogo. Así la ética ilumina para saber cuánto se puede negociar sin arriesgar la convivencia luego de la negociación. La ética permite identificar los puntos de quiebre de las relaciones humanas" (Angulo, A., 2007, pp. 551-552), es posible pensar que, junto a la ética, hay también nuevas posibles comprensiones desde los valores que posibilitan, en la realidad de las comunidades educativas y sus miembros, la convivencia, el respeto y la tolerancia como garantes del fundamental valor de la dignidad.

3. Los Derechos Humanos y la Constitución Política colombiana

René Girard, filósofo contemporáneo, afirma que el poder de las civilizaciones se ha constituido a partir de mecanismos de violencia que, por una parte, han sido empleados en su contra cuando fueron sometidas, y que, por otra parte, tienden a mecanizar las prácticas

rituales religiosas de la humanidad llevando a pensar que con el sacrificio de una víctima desaparece el "sustituto" mal causante del malestar y la incomodidad social.

Sin embargo, la Teoría Mimética de Girard, también hace presente que, como nunca antes, las sociedades modernas se han preocupado por las víctimas de las atrocidades propiciadas por el mismo ser humano. Así mismo: indica que: "el mundo actual no nos proporciona nada capaz de satisfacer esa necesidad de autocondenarnos. Lo que no nos impide repetir a grito pelado contra el mundo contemporáneo acusaciones cuya falsedad conocemos con toda certeza" (Girard, R., 2002, p. 210).

Teniendo en cuenta esta comprensión de las sociedades modernas es posible establecer como hecho social, desde los intereses humanistas de la Educación, que la Educación contribuye a la formación de las nuevas generaciones para que contribuyan al desarrollo de la cultura en todas sus expresiones e instituciones. Sin embargo es también necesario dentro de este trabajo consolidar la comprensión de persona que se tiene para cumplir con dicho fin.

Es por ello que proponemos una categoría, que resulta común en el marco normativo y jurídico colombiano, desde una de las especializaciones de la Teología: la Antropología Teológica, que considera al ser humano como agente llamado a trascenderse en perspectiva de la búsqueda histórica de la divinidad⁵. Al hacerlo, también seguimos una comprensión desarrollada en otro momento⁶ que supone que a partir de la contextualización de los valores según lo deseable en las comunidades educativas, es posible pensar en la escuela de derechos que se espera en la ciudad de derechos que estamos construyendo:

5 A la que va comprendiendo en su vida cada vez más a partir de sus inquietudes vitales y de las experiencias límites, como llaman los psicólogos a la muerte, el nacimiento, la enfermedad, o el sufrimiento, entre otras.

6 Castiblanco, Palomino, J. "Dignidad humana en la sociedad colombiana. Una lectura desde la teología cristiana de la liberación". Revista Vinculum, N° 241, (Octubre-Diciembre 2010), p. 91-93.

El aporte de la teología de tradición cristiana, y en diálogo interdisciplinar⁷ con las ciencias jurídicas buscando el compromiso de los ciudadanos creyentes, ha dado elementos desde la Teología de la Liberación que destacan la importancia de la acción del Dios de Jesús en la historia en favor de quienes han creído en su promesa de sociedad alternativa, de convivencia humana o de Reino de Dios.

Aquella es una teología que pone de manifiesto la confrontación de la fe ante la injusticia obrada en el ser humano y evidente en los más pobres, entiéndase como el colectivo, las clases populares a las que se les niega la posibilidad de participar del progreso social, que no son reconocidas en su dignidad de personas, particularmente en nuestro tiempo, en el que el capitalismo pone en evidencia una cultura de la muerte y la exclusión de los ritmos sociales, disfrazándose de un progreso que beneficia a unos pocos: los ricos cada vez más ricos. En este sentido valdría recordar a Thomas Hobbes: *homo homini lupus* (el hombre lobo para el mismo hombre).

Este interés por manifestar el aporte de la teología de tradición cristiana en la tarea de sociedad, está motivado en una reflexión acerca del legítimo derecho de reconocer la dignidad a quienes no son tratados como miembros de este país, estructuralmente neoliberal, aquellos que no son escuchados o que experimentan limitaciones a la hora de ejercer su participación.

La propuesta es poner en diálogo dos categorías que podrían ser análogas a pesar de tener su origen en saberes científicos diferentes. Esta teología lo denomina la *liberación del ser humano* y rescate de su *dignidad*, o la resurrección del crucificado, en términos de frontera y diálogo entre la Teología y las ciencias político-sociales se diría el *reconocimiento de los derechos* en el marco de *la dignidad del ser humano*, sobre todo cuando se opaca y vulnera con la actuación cruda de los ciudadanos-denombre (funcionarios y fuerzas armadas del Estado) que desatienden, bajo el amparo del Estado, o por indiferencia ideológica y religiosa, el clamor de justicia de los "indignificados" o vulnerados en sus derechos.

Esta Teología, nacida en Latinoamérica, es un saber que aporta, de manera contextualizada y desde la tradición cristiana —pero respetuosa de otras maneras de comprender a Dios en la historia del ser humano, es decir, de otras teologías—, a la dignificación de los que son

excluidos, marginados o no reconocidos por los intereses de quienes se juegan el poder en una sociedad que, como la colombiana, requiere reconstruirse en el consenso y en el reconocimiento.

La teología de la liberación supone, por una parte, una enérgica protesta ante situaciones sociales de injusticia, deshumanización o negación de la dignidad humana y, por otra, la *compasión* ante tales afecciones en la sociedad, causadas por el mismo ser humano, que opta por proyectos egoístas y particulares. La teología de la liberación se propone como una sensibilidad para ponerse en acción y no dar paso a la indiferencia masificada, desafortunadamente, a partir del *ethos* social neoliberal.

En definitiva, la posibilidad de que la Teología, con las características ya enunciadas, aporte a la comprensión de la persona humana en el contexto colombiano, y desde los Derechos Humanos consignados en las constituciones de los estados modernos como derechos de todo ciudadano, se hará desde el aporte específico que esta ciencia hermenéutica interpretativa⁸, de la acción de Dios en la historia humana, hace desde la

7 La interrelación de las ciencias se ubica en el contexto del diálogo entre fe y cultura, de cara a responder a las necesidades del ser humano. Es por ello que en el Concilio Vaticano II, en la Constitución *Gaudium et Spes*, la Iglesia Católica se presenta como dispuesta a tal diálogo para enfrentar las angustias del hombre de hoy, sobre todo de los pobres y toda clase de afligidos (GS1), para ello, la cooperación del saber científico debe pasar de la multidisciplinariedad (yuxtaposición de saberes) y de la colaboración instrumental (una ciencia dominante se sirve de los aportes de otras ciencias y saberes), a la interdisciplinariedad, en donde las ciencias reconocidas como fenómeno moderno, con evidente autonomía y alta especialización, posibilitan una nueva forma de "unicidad del saber" en la interacción, interdependencia e interfecundación recíproca. Para ampliar el tema se recomienda consultar a Scanone, J. "Teología e interdisciplinariedad. Presencia del saber teológico en el ámbito de las ciencias". *Theologica Xaveriana*, No. 94, p. 63-66.

8 Siguiendo la clasificación de las ciencias de Jürgen Habermas en Conocimiento e interés, el P. Alberto Parra S.J. afirma que el interés fundamental de las ciencias (Naturales o empíricas, del espíritu, humanas o interpretativas y las sociales, liberadoras o políticas) es mover todo conocimiento y toda práctica a la emancipación o liberación del hombre. En Parra Mora, Alberto S.J., "Interacción del saber científico en perspectiva teológica". *Theologica Xaveriana*, No. 112, 1994, Octubre-Diciembre, pp. 407-408.



reivindicación de la "dignidad humana" como categoría cristiana en miras a su posibilidad en la sociedad colombiana.

Las ciencias todas, siguiendo la clasificación de Habermas, y no sólo las hermenéuticas, tienen como denominador común la liberación del ser humano; cada una de ellas lo hace desde un método propio y su responsabilidad es evitar caer en ideologización⁹ de sus proyectos, buscando que se evidencie el común denominador como entronque de las ciencias. En lo particular, "lo interpretativo y hermenéutico fundamenta razonablemente, y con sentido, la praxis de inteligencia del hombre con respecto a la transformación de su historia y su mundo" (Parra, M., 1994, p. 408).

4. Una mirada de los Derechos Humanos en el contexto educativo

Dentro de la retórica cotidiana resuena como un eco la importancia de los Derechos Humanos, pero es algo que se escucha distante y lejano del mundo de la vida, del existir que permite al hombre ser y descubrir su naturaleza como ser relacional, que se concibe en relación, en el reflejo de la mirada del otro, en la construcción de signos y símbolos para construir humanidad con quienes lo rodean.

Como especie, la humanidad comparte lo valioso de su desarrollo para las generaciones futuras, por lo que construir su naturaleza humana es asunto que sólo se logra en sociedad mediante el constante aprendizaje, por supuesto, siempre perfeccionándose para labrar la huella positiva que ha hecho la especie humana en el planeta mediante la creación y construcción de cultura¹⁰.

Desde esta perspectiva, cuando el contexto social en el que se desarrollan los individuos permite el reconocimiento de las características que componen al hombre, tales como la dignidad, racionalidad, el lenguaje, la afectividad etc., se reconoce que hay rastros de humanidad y que siguiéndolos se puede llegar a fundamentar una estructura sólida en la que existan garantías para el desarrollo de seres que se protejan, reconozcan y respeten dentro de todo el cúmulo de sus diferencias, generando un cambio frente a la invisibilización del otro, y por ende al reconocimiento propio. La existencia de los Derechos Humanos comienza a ser significativa

en el momento en el que se construye el tejido social de las comunidades, pues cobra sentido el papel de los sujetos, aquellos que buscan resaltar la formación de personas.

Como particularidad del grupo humano se plantea la necesidad de que cada uno de los integrantes den muestras de acciones que se incluyan dentro de lo que

9 Parra hace referencia al manejo ideológico para estas tres ciencias como referente de autocrítica de cada una de ellas, así: las Ciencias naturales pueden erigir en ídolo a la racionalidad utilitaria y técnica que determina una nueva opresión y un nuevo yugo del ser humano mediante la técnica construida por él, como víctima de su propio invento; las Ciencias del espíritu o hermenéuticas pueden enaltecer una cultura como patrón universal de los hombres y los pueblos, una universalización que avasalla las culturas de pueblos y de los grupos menos poderosos, condenándolos al exterminio; y, finalmente, las Ciencias sociales, liberadoras o políticas pueden neutralizar su carga crítica, subversiva y liberadora, fetichizando el status quo de las instituciones y del Estado que juzgan como óptimas, no criticables, no sustituibles (Parra, M., 1994, pp. 402-406).

10 Por cultura se han tenido diferentes conceptos, según lo atestiguan pronunciamientos de entes internacionales, así como estudios de antropólogos como Clifford Geertz (1987, p. 51) [La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta — costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos—, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control — planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones— (lo que los ingenieros de computación llaman "programas") que gobiernan la conducta]; o los clásicos antropólogos A. L. Kroeber y C. Kluckhohn, que hacia 1952 recopilaban 164 definiciones (Citado por: González-C., 1991, p. 15) [La cultura consiste en un conjunto de patrones — explícitos o implícitos simbólicamente — que integran realizaciones características de los grupos humanos y sus materializaciones en artefactos; el meollo esencial de la cultura lo forman las ideas tradicionales (es decir, acumuladas por derivación y selección histórica) y, sobre todo, sus valores inherentes; los sistemas culturales pueden considerarse como resultados de la acción humana, por una parte, y como elementos condicionantes de ulterior acción, por la otra"]. Así mismo entidades como la UNESCO en México, Agosto de 1982 [La cultura, en su sentido más amplio, puede considerarse hoy como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan una sociedad o a un grupo social. Engloba no sólo las artes y las letras, sino también los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La cultura da la capacidad de reflexión sobre sí mismo] (Citado por: González-C., 1991, pp. 16-17).

con orgullo se denomina civilización, que, dicho sea de paso, contiene una desmedida idealización del uso de la ciencia, la tecnología y la técnica, que han marcado una relación alienante donde el hombre se encuentra al servicio del llamado progreso, generando un distanciamiento de lo humano, y se encamina hacia la obtención del poder. Dejando de lado los daños causados al sistema de relaciones sociales y a la naturaleza misma, es necesario reflexionar sobre lo que implica la civilización, y sobre todo, despertar conciencia social hacia la convivencia con los otros para empezar así hablar de desarrollo humano.

Hoy se reconoce con tristeza que para establecer el respeto por la dignidad del otro, y para proclamar los derechos humanos, el mundo se tuvo que estremecer, dando una mirada a los actos más despiadados, a los crímenes que no tienen cabida dentro de la racionalidad; y a partir de allí se establecieron criterios para dar pautas que enfatizen el hecho de que el hombre es un fin en sí mismo, por tanto digno y valioso sin importar cual sea su estructura moral, de raza, sexo o creencias, es decir, su cultura.

Comprendemos que la educación cumple un doble cometido, uno individual y otro social, en cuanto que ayuda a perfeccionar las facultades físicas, intelectuales, intersubjetivas, espirituales y morales de las personas para que vivan en sociedad. Por tanto, en la base del concepto educativo está la comprensión de ser humano, o mejor, de *persona*¹¹ en cuanto referente de su quehacer, pues, ahora sí, mediante el ejercicio educativo se quiere formar en la identidad y personalidad individual y social, es decir, hacer propia la cultura. Por ello, comprendemos que los referentes de la educación no están en ella misma como ciencia o disciplina, sino en cada una de las dimensiones y facultades humanas que se convierten en su pretexto.

En definitiva, comprendemos que la educación, además de otras acepciones, en el marco educativo, se propone: "el perfeccionamiento, [lo que implica] que la educación está dirigida al logro de una modificación optimizadora, un enriquecimiento, el paso de un estado a otro mejor" (García A. L., Ruiz, C., y García B., 2009, pp. 33-34). Lo que significaría, y es conveniente precisarlo desde este momento, que la educación no sólo es un servicio público o un derecho entre tanto

otros, sino que implica diversos estamentos y acciones en la sociedad, y que espera la apropiación para la adaptabilidad del sujeto en particular.

Todo ello implica la sociedad y las instituciones que la conforman, porque su responsabilidad, desde los Estados, es propiciar los recursos, materiales y humanos, para que el sujeto llegue a ser persona y se adapte a los cambios humanos que se suscitan en la sociedad humana plural. En cuanto al sujeto, debe concebirse como responsable de sí, en cuanto toma conciencia de que su adaptación a la sociedad cambiante requiere que afine e integre sus capacidades y habilidades para hacerse más dueño de sí, que personifique de manera única e irrepetible lo humano y que otro semejante no podría ser como él en medio de la sociedad. Con todo ello, la educación en todo su esfuerzo y mentalidad debe conducir al sujeto a ser persona.

La Educación ha tenido en Colombia un tratamiento que rompe esta visión humanista, cuando, bajo la figura de políticas mundiales, ha visto como se ha parcializado su alcance, suscribiéndola a las solicitudes jurídicas, económicas y de desarrollo inequitativo globalizado. Baste con ver cómo, para el caso de las instituciones educativas, por ejemplo, con la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, se establece de entrada la primacía de los derechos de niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, que corresponde a una mentalidad proteccionista que, velando por el bienestar social y particular, delega la función a la sociedad, la familia y a las instituciones educativas. En esta Ley, Artículo 7, se define la protección como integral:

11 Precisa DUBY (1997, p. 231) que es habitual emplear como sinónimos los términos de persona y humano. Bajo esta comprensión entendemos que entonces no todo humano llega a ser persona, sino en cuanto se cultiva para ser único entre su especie y aporte una particularidad a la misma. Siguiendo a DUBY: "la asociación de la noción persona con la de papel o rol o destino peculiar puede ya rastrear en la propia etimología de la palabra" (p. 232). Es clásica la comprensión etimológica de persona, que tiene sus antecedentes en el teatro griego. El término *prosopon* (pros delante de y opos máscara) para designar la máscara que los actores se impostaban delante de sus rostros para representar un personaje o personificación.



Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior (Ley 1098, 2006).

Con ello, damos razón de que los derechos humanos se ofrecen como garantía del Estado colombiano en una sociedad que aún no tiene conciencia de los antecedentes comportamentales de su población y, a pesar de ello, da las herramientas para reclamar los derechos por encima de los deberes. La función social de la educación ahora tiene otro componente que tiene que ir más allá de la norma, puesto que en esta Ley, al proponer otras tareas de carácter legal al contexto educativo (en los Artículos 42 al 45 de esta Ley), deja ver que no podemos perder el horizonte de lo educativo en la formación de nuevos sujetos para sociedades cada vez más nuevas y más normativizadas.

Nota: La primera guerra mundial, 1914-1919, estalla por el asesinato del Archiduque heredero de Austria-Hungría a manos de un estudiante serbio, situación que los austrohúngaros aprovecharon para declarar la guerra con el apoyo militar de Rusia. Sin embargo hoy se lee que la base de las movilizaciones fueron los nacionalismos, demostrar qué país era más fuerte; a esta barbarie se unieron alemanes, franceses e ingleses, y tuvo como consecuencia una reestructuración de los estados europeos. ¿Cuáles intereses se tejieron? Por una parte austrohúngaros y rusos buscaban el dominio de los Balcanes, mientras alemanes e ingleses iban tras el poderío en industria y política; los franceses tenían un pleito con los alemanes por los territorios de Alsacia-Morena. Todo ello afectó a los países de Iberoamérica, que debieron empezar a industrializarse, pues los países europeos en guerra los abastecían de manufacturas textiles y alimenticias.

La segunda guerra mundial, 1939-1945, se deja ver para algunos críticos como una especie de continuación de la primera. Sin embargo, tal apreciación puede atenuar el deseo expansionista alemán, que llevó al país a consolidarse como potencia económica de la región luego de impulsarse en medio de la crisis económica de la década de los 30, hecho que se recuerda como el "milagro alemán"; Alemania quiso apoderarse

de las actuales Polonia, Países Bálticos (Estonia, Lituania, Curlandia, Letonia, Prusia y Lituania) y Ucrania; por otra parte, Inglaterra se había consolidado como fuerza bélica marítima. Las casusas de esta guerra fueron esencialmente territoriales, pues con el final de la primera guerra se firmaron tratados de paz algo débiles, incapaces de garantizar la estabilidad de la región, que dieron pie para que se quisieran recuperar territorios. Se encuentra también el interés de los estructurados y consolidados sistemas económicos capitalista y socialista, y la persistencia de los nacionalismos europeos del siglo XIX, sólo que ahora tomaron la postura de una acción militar abierta. También fue importante la incursión de potencias no europeas, como los japoneses, quien habían logrado someter a la milenaria China para configurar una región independiente y capaz de expulsar a europeos y norteamericanos, para el conflicto se aliaron con el bloque Alemán; mientras que los "aliados" se conformaron a partir de la unión de 51 países encabezados por Inglaterra, Francia y Estados Unidos. Para completar la información es posible consultar a Paredes, Javier. Historia Universal Contemporánea. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días; o, en línea, <http://www.portalplanetasedna.com.ar/guerra1.htm>. La primera guerra mundial. Causas y consecuencias.

Bibliografía

Angulo, A. (2007, Octubre-Diciembre). "La banalización de la masacre. Claves para una reconciliación en Colombia". *Theologica Xaveriana*, N° 164.

Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los Derechos*. Madrid: Sistema.

Castiblanco, J. J. (2010, Octubre-Diciembre). "Dignidad humana en la sociedad colombiana: Una lectura desde la teología cristiana de la liberación". *Revista Vinculum*, N° 241.

Congreso de la República de Colombia (2006, Noviembre). *Ley 1098 de 2006 con la que se expide el Código de Infancia y Adolescencia*.

Duby, G. (1997). *Los ideales del Mediterráneo. Historia, Filosofía y Literatura en la cultura europea*. Barcelona: Icana Editorial.

Etxeberria, X. (1994). "El reto de los Derechos Humanos". *Cuadernos Fe y Secularidad*. Bilbao: Editorial Sal Terrae.

García, A., Ruiz, C., y García, B. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea Ediciones.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Girard, R. (2002). *Veo a Satán caer como relámpago*. Barcelona: Anagrama.

González-Carvajal, L. (1991). *Ideas y creencias del hombre actual*. Bilbao: Editorial Sal Terrae.

Paredes, J. (2004). *Historia Universal Contemporánea. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días*. Barcelona: Editorial Ariel.

Parra, A. (1994, Octubre-Diciembre). "Interacción del saber científico en perspectiva teológica". *Theologica Xaveriana*, N°. 112.

Scanone, J. C. (1990, Enero-Marzo). "Teología e interdisciplinariedad. Presencia del saber teológico en el ámbito de las ciencias". *Theologica Xaveriana*, N°. 94. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vélez, A. (S.F). La Primera Guerra Mundial. Causas y consecuencias. Obtenido el 15 de Septiembre de 2011, desde, <http://www.portalplanetasedna.com.ar/ guerra1.htm>



Arte y violencia en la escuela

El arte como herramienta de conciliación en la escuela

Red de Artes

Docentes Red de Artes

Marilú Sánchez Cárdenas (IED María Cano)

Claudia Victoria Romero Carrascal (IED El Libertador)

Ricardo Garzón (IED Antonio Baraya)

Marilú Sánchez Cárdenas¹

Claudia Victoria Romero Carrascal²

Ricardo Garzón³

La creatividad hace parte de la naturaleza del ser humano y está claramente vinculada al aprendizaje, mucho más en el sentido artístico; es por eso que dedicaremos este escrito a la importancia de la educación artística en la escuela como parte del desarrollo creativo e integral del sujeto, que ofrece la posibilidad de desarrollar al máximo el potencial artístico, la imaginación y la creatividad como elementos fundamentales en la construcción de contextos educativos sanos.

El poco reconocimiento e importancia que se le ha dado a la formación artística en el espacio escolar, ha desencadenado un total desinterés por parte de la comunidad educativa, que ha terminado por asumirla como un área de poca incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desconociendo que las artes son la base para el desarrollo cognitivo, motriz y social del

ser humano, pues despiertan, en el niño y adolescente, el sentido de la vida y el reconocimiento del individuo como sujeto activo en una sociedad.

- 1 Licenciada en Artes, en la actualidad se desempeña como Docente en la IED María Cano.
- 2 Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad Distrital; Tecnóloga en Pedagogía Artística de la CENDA, realizó una Especialización en Danzas y Juegos Coreográficos en la Universidad Antonio Nariño, y una Especialización en Pedagogía de la Recreación en la Universidad de los Libertadores, actualmente se desempeña como Docente en la IED El Libertador.
- 3 Arquitecto de la Universidad Gran Colombia, en la actualidad se desempeña como Docente en la IED Antonio Baraya.

El arte permite el descubrimiento de los intereses, talentos, fortalezas y habilidades del individuo, todo lo observado y admirado a nuestro alrededor es considerado arte por su misma razón de ser; en él se expresan y comunican sentimientos, emociones, formas de ser y concebir el mundo, que se concretan en las diferentes modalidades artísticas como la pintura, la danza, la música, etc.

No podemos desconocer la realidad que se vive en la escuela: el hecho de que ha perdido en cierta medida su función social de promover la sana convivencia y de educar para una sociedad justa y tolerante, para convertirse en un escenario propicio para la violencia entre estudiantes, es alarmante el incremento de matoneo en las aulas.

Se ha perdido el significado de cuidar la integridad y la vida de cada persona, y al parecer el espacio escolar, lejos de ser un escenario libre de violencia encaminado a facilitar el encuentro y reconocimiento de la diversidad cultural y multiétnica de nuestro país, es ahora el más grande escenario de desigualdad y desconocimiento del otro; sumado a esto, fuera del contexto educativo, diariamente encontramos noticias que dan cuenta de una violencia social y colectiva que hace manifiesta la necesidad de intervenir en la reconstrucción del tejido social.

A partir de estos planteamientos vale la pena preguntamos: ¿qué está haciendo la escuela para contrarrestar este tipo de situaciones?, ¿será que el sistema educativo se ha viciado tanto que la violencia hace parte de él?, o peor aún, ¿será que la vida de la persona ya no es considerada como sagrada y como derecho fundamental?

Son preguntas que parecieran no tener respuesta alguna frente a nuestra realidad, porque con tristeza vemos que la violencia se incrementa cada día y, aún más grave, que los protagonistas en muchas ocasiones no superan los 13 años, es decir que son los niños, porque "un sujeto de 12 o 13 años es considerado en nuestra ley colombiana un niño", un niño agresivo y muchas veces nocivo para los ambientes de la escuela debido a su resistencia ante las normas, los conductos regulares y las dinámicas académicas.

Sin embargo, al analizar estas conductas, con seguridad encontraremos que la respuesta a estos com-

portamientos reside en el escenario familiar, donde diferentes factores, como la pobreza, el abandono y el maltrato intrafamiliar en el que el niño ha vivido y del que ha sido víctima, niegan la posibilidad de un desarrollo pleno.

Desde esta perspectiva no es difícil entender que los niños reproduzcan lo que reciben y, en consecuencia, generen estados de ansiedad e inconformidad que terminen expresándose como acciones violentas en su ambiente estudiantil; como dice Mahatma Gandhi: "Lo que se obtiene con violencia, solamente se puede mantener con violencia"⁴.

Aceptar esta situación no significa desconocer que la violencia no es propia únicamente de los espacios marginales y empobrecidos de las sociedades, es necesario también destacar su aparición en cualquier entorno cultural: la violencia verbal en los anuncios radiales, en la serie de televisión, en los debates políticos, en los medios de comunicación, en los video-juegos etc.

Estamos llegando a un punto crítico donde no sólo se debe reflexionar, se hacen necesarios profundos cambios de mentalidad, de la cultura, pero sobre todo cambios en el entorno educativo, ya que este escenario es el que tenemos en nuestras manos, del que podemos disponer para empezar a plantear estrategias que permitan al educando ver nuevas alternativas para mejorar su calidad de vida, sus procesos de socialización, el fortalecimiento de su autoestima, su auto-reconocimiento y, por ende, el reconocimiento del otro.

Una de las estrategias que podrían generar cambios significativos en los esquemas de pensamiento de nuestros estudiantes, respecto de sus acciones violentas, estamos muy seguros, es la apropiación de la educación artística como disciplina relevante en el proceso de formación en la escuela; para ello resulta indispensable reconocer la relación entre violencia y arte, que implica plantear algunas definiciones, no exactas, pero útiles en la lectura de las reflexiones del presente texto.

4 Mohandas Karamchand Gandhi, más conocido como Mahatma Gandhi, fue un pensador y político indio que nació el 2 de octubre de 1869 y murió el 30 de enero de 1948. El apelativo Mahatma significa "gran alma".



Es posible comenzar por lo que entenderemos por artista: "quien capta elementos de su realidad y logra codificarlos y expresarlos en una clave estética", y por violencia: "todo cuanto atenta contra el ser humano". Desde esta perspectiva, vale la pena incorporar las reflexiones del filósofo italiano Gianni Vattimo, para quien arte y violencia son conceptos inseparables, y su relación sólo puede ser tratada a partir del marco de la responsabilidad civil del arte: "que empezó a ser una creencia compartida en el siglo XX. Las vanguardias fueron la expresión del abandono de la neutralidad artística". En este contexto: "No hay una verdadera definición de violencia".

Sin embargo, no se puede olvidar que vivimos la problemática en nuestras escuelas colombianas, por eso no podemos dejar de lado la contextualización de nuestra realidad, y en este sentido resulta acertado aprovechar la oportunidad para recordar el manifiesto sobre la educación hecho por Gabriel García Márquez⁵:

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética- y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora, que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del Coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños (García, Márquez, G., en Unesco, Ponencia Colombia, p. 1).

A pesar de que García Márquez esboza nuestra realidad educativa, y nos llena de esperanza y alivio para el cambio, también hace un llamado para actuar frente a un presente ineludible que, de no plantear soluciones inmediatas, estaría al borde del caos y la desesperanza al enfrentar la pérdida de lo único que da vida a la escuela: nuestros estudiantes. La Unesco, en el apartado que se refiere a Colombia, argumenta lo siguiente respecto de la educación artística:

La educación artística como fundamento y mediación entre los campos de la cultura, la educación y el arte

La educación artística ha estado presente en las bases del desarrollo de la política cultural. Es en gran medida a partir de las escuelas de arte y centros de producción artística en los años 60's, que surge la necesidad de reconocer una entidad específica a las artes y la cultura dentro del sistema educativo. Con la creación del Ministerio de Cultura, se constituye un sistema cultural específico en el cual los procesos de educación artística son reconocidos como estrategia fundamental para el desarrollo cultural de individuos y comunidades. La reflexión de la sociedad colombiana y de los Ministerios de Cultura y Educación de Colombia en torno a la educación artística no ha sido coyuntural ni desarrollada por fuera del contexto de la propia dinámica nacional. Por el contrario, esta ha transcurrido inmersa en el proceso de consolidación del conjunto de expresiones y valores que hacen parte de su identidad multiétnica y pluricultural.

- La educación artística como factor de calidad de la educación

La educación artística garantiza el desarrollo de un área fundamental de conocimiento que moviliza las facultades tanto sensoriales y racionales, como las imaginativas y emotivas, conformando esa misteriosa amalgama de placer que es la expresión artística. El valor de la práctica artística desde la más temprana edad, va más allá de la apropiación de valores estéticos y de gusto, es una forma de construir y reinventar el mundo y de establecer una relación cognoscitiva con la realidad (así mismo, la comunidad y la época) que no es la discursiva. El pensamiento poético, mediado por una profunda afección vital y por una elevación de la imaginación y la emoción a sus posibilidades cognoscitivas, deshace nuestros hábitos perceptivos, acrecienta el asombro, abre puntos de vista singulares y produce nuevas conexiones que terminan por ensanchar el mundo y aportar conocimiento.

- La educación artística es una práctica integral

La educación artística es ante todo una experiencia, se desarrolla en la práctica y como tal promueve no sólo la apreciación sino la apropiación de la creatividad artística. El valor de pensamiento, intrínseco a la práctica

5 García Márquez, periodista colombiano nacido en Aracataca en 1928, en 1982 ganó el premio Nobel de literatura.

artística, no está dado de antemano: ocurre, acontece, emerge con el transcurrir de las propias operaciones de la práctica artística. Lo representado se re-crea o adquiere un sujeto o la comunidad ejercen los materiales sonoros, corporales, visuales, literarios, virtuales y en su integración. Es por ello que la educación artística vale por sí misma, pues establece un mundo propio, cuya construcción de sentido no es ajena a su propio acontecer vital. En la práctica artística se integran las facultades, se manifiesta la memoria cultural al tiempo que se la transforma.

- La educación artística desenvuelve la identidad y cohesionada la comunidad ya que es un mecanismo de apreciación y apropiación.

Entendida como práctica, la educación artística es una invitación a satisfacer el natural deseo de expresión del ser humano, promueve la conversión y transmutación del dolor, del miedo y de otras emociones en posibilidad creativa propiciando con ello una relación libertaria y lúdica con la existencia. Una educación artística creativa promueve la apropiación y re-significa lo dado -estereotipos y lugares comunes, para que el sujeto construya sentido. En este proceso se dinamiza el sentido de la cultura y de la identidad y en consecuencia, se afianza el derecho a la diferencia cultural.

Así mismo la educación artística es el camino para ampliar la base social de la comunidad que participa en la conformación y la visualización de sus deseos, emociones e imaginarios colectivos. De esta manera las prácticas artísticas que fortalecen y recrean los referentes con los cuales se sienten representados, identificados y cohesionados los diversos grupos, etnias y géneros, no son opción de unos cuantos ni pertenecen a una etapa de la vida (Unesco, Ponencia Colombia, pp. 2-4).

Por otro lado, si hacemos memoria sobre la violencia de la que ha sido víctima nuestro país, es posible concluir que la intolerancia, a la hora de enfrentar la controversia, se ha convertido en factor común dentro de los conflictos en los colegios y comunidades, todo en medio de un contexto nacional de violencia, marcada por el conflicto armado, el crecimiento del narcotráfico y el uso de la fuerza como alternativa de solución.

La desesperanza, el limitado campo de oportunidades y la falta de identidad cultural en los estudiantes de nuestros planteles educativos, han reducido las posibilidades de concentración, de diálogo y de pertenencia, hecho que ha significado una resolución de las diferencias a partir de la agresividad; esto se suma al hecho de que los estudiantes se vinculan a grupos, pandillas, culturas urbanas, barras bravas, entre otros, que com-

parten este sentido violento; buscando el refugio y apoyo que no brinda una sociedad que se promulga como democrática, pero que en la realidad no practica los sentidos que esto encierra.

Este es el principal insumo de nuestros jóvenes cuando llegan a la escuela, y es en gran parte el elemento responsable de la crisis de los mismos al entrar en conflicto con las normas institucionales, regidas por la disciplina y los imaginarios contruidos a partir de la apropiación de los estándares curriculares, que a su vez son exigidos por un gobierno con políticas educativas internacionales que no permiten reconocer el arte como un eje integrador y generador del cambio.

A pesar de esta situación y de una tarea que ha sido ardua, la constancia es la que nos permite de alguna manera seguir en la lucha y no desfallecer ante nuestra realidad; por esta razón hemos buscado la posibilidad de brindar a nuestros estudiantes otro horizonte, que atienda de alguna forma su realidad y proyecte su futuro con la perspectiva de una mejor calidad de vida, que les permita además reconocer que efectivamente hay otras formas de comunicar y, sobre todo, de resolver los conflictos y diferencias que hacen parte de su cotidianidad y que estarán presente a lo largo de su vida, no sólo en el contexto educativo, sino en el mismo contexto social.

De acuerdo con estos planteamientos, lo que hemos llamado "Arte como herramienta para la solución del conflicto", no es en realidad más que el pretexto para captar la atención del estudiante en el descubrimiento de sus fortalezas, talentos y oportunidades, al punto de que pueda re-significar el sentido de su vida a través del arte y de la lúdica como herramientas y posibilidades de transformación de la cultura escolar.

Contando nuestra experiencia

Considerando la difícil convivencia y la constante situación de conflicto que se viven en nuestras instituciones educativas, se plantean estrategias artísticas y lúdicas con el fin de favorecer la sana convivencia y transformar la cultura escolar, beneficiando a toda la comunidad educativa.

Nuestra experiencia en la escuela, y en la asignatura de Artes, nos ha mostrado que así como nuestros ado-



lescentes son vulnerables ante la adversidad, también cuentan con una gran capacidad de asombro y curiosidad; esta fortaleza, entre otras, nos ha permitido lograr su atención e interés por el arte, que no es otra cosa que una forma de expresar sus sentires, sacar sus miedos y frustraciones, y plasmarlos en diferentes fuentes artísticas; pues sólo cuando logramos expresar lo que vivimos y sentimos, alcanzamos una elaboración y madurez que permite el crecimiento personal, la superación del fracaso y la posibilidad de mirar hacia el futuro con firmeza, decisión y esperanza.

Acompañar estos procesos con los estudiantes también ha permitido conocer parte de su historia y entender sus diferentes actuaciones y posiciones frente a los eventos que suceden a diario en la escuela, esto ha sido posible mediante un dialogo constante con los estudiantes más conflictivos, y el contacto enfrenta con casos realmente desoladores, ya que su realidad, al interior de sus familias, no es fácil, a sus cortas edades han tenido que vivir muchas más calamidades de las que con seguridad hemos vivido cualquiera de nosotros.

Reconocer esta realidad nos ha permitido algo más que entender su forma de ser y actuar en el espacio escolar, nos ha sensibilizado frente a la necesidad de fortalecer al máximo sus potencias, entendiendo que la escuela, antes que un espacio físico, ha de ser una posibilidad para establecer y fortalecer vínculos afectivos que logren jalonar procesos de empoderamiento y resiliencia. Esta construcción colectiva definitivamente ha mostrado otra perspectiva frente a la educación artística, su lugar en la escuela, y, sobre todo, el valor que tiene en el desarrollo y edificación del proyecto de vida de los y las estudiantes.

Pero el proceso no sólo nos acercó a otra perspectiva, también activó nuestro interés por modificar los esquemas con los que están contruidos los planes de estudio, porque ha representad una gran oportunidad para que, vinculados a las redes, estructuremos y diseñemos un plan de estudios unificado, por lo menos en nuestra localidad.

Esta situación nos convoca, como docentes, a reivindicar nuestra responsabilidad con la sociedad y, por lo tanto, con los estudiantes; esto será posible en la medida en que tracemos y concretemos nuevos horizontes,

y logremos la transformación o fortalecimiento de los planes de estudio que hoy día guían nuestro accionar en clase.

Dichas modificaciones deberán estar fundadas a partir de la comprensión de la asignatura de arte como un agente constructor de visiones de realidad y, por tanto, como un espacio para la edificación de realidades significativas, que a su vez se convierten en herramienta fundamental para la comprensión del mundo que rodea al estudiante.

La comunidad académica deberá asumir la noción de formación artística desde el reconocimiento de nuevos discursos que traspasen la finalidad de este proceso académico, es decir, pasar de concebir la educación artística como una forma de conocer cómo transformar diferentes materiales y elaborar objetos representativos, a entenderla como un saber que afecta y se transforma al ser humano desde su unicidad, y que, por tanto, puede llegar a cimentar elementos que permitirán competencias sociales a los estudiantes.

De esta manera la sociedad se verá trastocada por la percepción y acción, no de estudiantes convertidos en artistas, sino de seres que pueden sensibilizarse y proponer nuevas formas de asumir su realidad, seres que logren utilizar el conocimiento construido para hacer de su vida diaria una existencia menos gris y que logren descubrir más opciones en el trazo de sus proyectos.

Bibliografía

Cordero, M. (2009, Septiembre). "Arte y violencia". *Diario paranoico*. Obtenido el 21 de Septiembre de 2011, desde, diarioparanoico.blogspot.com/2009/03/arte-y-violencia.html.

Gaitán, A. (1999). *Ensayo sobre arte y violencia en la escuela*. Obtenido el 22 de Septiembre de 2011, desde, deandresgaitan.templeofmessages.com

El Clarín (2006, Abril 11). Sección Sociedad. Obtenido el 22 de Septiembre de 2011, desde edant.clarin.com/diario/2006/04/11/sociedad.

Unesco (2006). *Ponencia Colombia*. Obtenido el 21 de Septiembre de 2001, desde, portal.unesco.org/culture/en/files/32034/.../PonenciaColombia.pdf.

La Escuela... un espacio para vivir la ciudadanía

Red académica de Ciencias Sociales:
Localidad Rafael Uribe Uribe

Docentes Red de Ciencias Sociales

Ivón Padilla (IED Alejandro Obregón)
Ludín Rodríguez Villabona (IED Colombia Viva)
Miryam Espitia (IED Colombia Viva)
Adiela Bornachera (IED Gustavo Restrepo)
Giovanni Castro (IED María Cano)
Andrés Currea (IED María Cano)
María Cristina Modesto (IED Restrepo Millán)

El proceso de ampliación de la democracia en la sociedad contemporánea no se presenta solamente a través de la integración de la democracia representativa con la democracia directa, sino también, y sobre todo, mediante la extensión de la democratización, entendida como institución y ejercicio de procedimientos que permiten la participación de los interesados en las deliberaciones de un cuerpo colectivo, en cuerpos diferentes de los políticos.

Norberto Bobbio.

Resumen

El ejercicio de la ciudadanía en la escuela es un requerimiento ineludible para el sector educativo, y más aún para el re-conocimiento de la realidad de los niños, niñas y jóvenes que acuden a ésta. Que se reconozcan como seres humanos con derechos y deberes, participantes de un conglomerado social, en el cual influyen

y son influenciados, exige de nosotros: adultos, docentes, padres de familia, etc., asumir de manera juiciosa el proceso de formación para la ciudadanía; apostarle a individuos democráticos, participativos, incluyentes y respetuosos de los derechos humanos. Es fundamental crear y recrear los procesos de enseñanza-aprendizaje



respondiendo a realidades personales, familiares y sociales en lo local, regional y nacional, para lograr una real ciudadanía en la escuela.

Palabras clave: ciudadanía, participación, inclusión, escuela y jóvenes.

Presentación

Reflexionar sobre lo que sucede en la escuela, en el aula y, de manera general, en el ejercicio docente, es una acción inherente al proceso pedagógico. Es por este motivo que Vasco entiende la pedagogía como “[...] una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestras prácticas y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros” (Vasco, 2002, p. 5). Coherente con esta posición, desde la Red Académica del Área de Ciencias Sociales de la localidad Rafael Uribe Uribe, asumimos el reto de plasmar por escrito la experiencia que cinco Instituciones de Educación Distrital de la localidad, han tenido en torno al ejercicio de la ciudadanía en la escuela.

Las instituciones que participaron en la elaboración del presente documento (Alejandro Obregón, Colombia Viva, Gustavo Restrepo, María Cano y Restrepo Millán) coinciden en considerar el tema de la ciudadanía como un factor importante y relevante, que está mediado por la participación, la inclusión, los derechos y valores, y la cultura juvenil, entre otros subtemas que serán abordados por los docentes que conformaron este equipo de trabajo.

Dentro de los estándares básicos de competencias ciudadanas propuestos por el Ministerio de Educación se retoma una definición de Mockus acerca de la ciudadanía que resulta pertinente para efectos del presente documento:

La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano -al desconocido, por ejemplo- o a quien hará parte de las futuras generaciones [...]. pero el ciudadano

también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos (Mockus, A., 2004, p. 11).

Esta definición sustenta nuestra decisión e interés de abordar el tema de la ciudadanía desde la escuela, que presenta una situación paradójica: a pesar de que todas las instituciones educativas adelantan acciones en caminadas a reconocer y respetar los derechos, considerar al otro y respetar su individualidad, de tener claros estos lineamientos y trabajar en favor de ellos, en la práctica los resultados son distintos de lo que se podría esperar, estos resultados son los pretendemos analizar e interpretar para, de esta manera, contribuir a la reflexión y proponer opciones que redunden en la construcción de una ciudadanía real y legítima en la escuela.

El proceso de elección del gobierno escolar, liderado desde el área de Ciencias Sociales en los diferentes colegios del Distrito, se constituye en una oportunidad para identificar conductas, analizarlas e incidir en la construcción de ciudadanía en la escuela; estos aprendizajes son fundamentales en cualquier sociedad, ya que permiten a los individuos comprender su condición de seres sociales, y junto a ella el hecho de que implica influir y ser influenciado por otros y otras con quienes se comparten pensamientos, sentires y espacios sociales.

Trabajar alrededor del concepto de ciudadanía se explica a partir del principio mismo de lo que es un ciudadano: todo individuo que integra una sociedad, los deberes y derechos que está obligado a asumir forman parte de la ciudadanía. En este contexto, la escuela como institución a la cual acuden cientos de niños, niñas y jóvenes en proceso de formación, se constituye, después de la familia y los grupos de pares, en el espacio que pone en juego eso de ser ciudadano, que a veces parece una cosa abstracta.

Ahora bien, ¿de qué manera se está ejerciendo la ciudadanía en la escuela? La respuesta, de acuerdo a lo que observamos, es que no siempre se ejerce de la manera más óptima, es decir, respetando los derechos del otro, reconociendo la diferencia, generando inclusión, siendo corresponsable con lo que la escuela ofrece,

cumpliendo con los deberes, o en términos generales propiciando espacios de convivencia real que construyan y generen ciudadanía. Es por ello que reflexionar al respecto no sólo es oportuno sino necesario para la realidad actual del colegio.

El Ministerio de Educación ha considerado la pertinencia del tema y de manera coherente plantea estándares básicos de competencia ciudadana, es bajo este proyecto que la Secretaría de Educación y las Instituciones Educativas Distritales, se han trazado este reto, sustentado en el reconocimiento de necesidades reales, sentidas y vividas día a día en nuestras aulas, la escuela, las familias y la sociedad en general. Educar para la ciudadanía es educar para la paz, para la creación de una consciencia política, para la construcción de una sociedad comprometida con un país y respetuosa de los procesos democráticos y participativos.

El documento que presentamos busca que a partir de experiencias -significativas- que se han presentado en instituciones educativas del distrito, en particular, en los cinco colegios que hacen presencia en la red, se posibilite la reflexión y el análisis por parte de docentes, directivos docentes y alumnos, en torno a la construcción de ciudadanía que se está posibilitando y legitimando desde la escuela.

A manera de contexto se encontrará, en la primera parte, una descripción de la necesidad de abordar el tema y una breve reseña histórica de los avances que se han propuesto desde el sector educativo hasta concretarlo en la normatividad actual, que busca ser asumida de manera clara y contundente en los procesos educativos. Un segundo momento se presenta bajo el título de Experiencias-vivencias en la escuela, allí cada institución educativa evidencia su voz y sentir frente a lo que, para ellos, es posible construir, proponer y considerar en la tarea que nos convoca a todas y todos: contribuir en la formación de jóvenes conscientes de su ciudadanía.

Si bien es cierto que el área de Ciencias Sociales ha decidido, en principio, liderar dicha labor, es pertinente mencionar que es desde un trabajo interdisciplinario y comprometido de todos los actores del sistema educativo, que se pueden lograr resultados reales y contundentes. Es este el interés que nos motiva a presentar este primer acercamiento al tema desde la red de

Ciencias Sociales: motivar a pensarnos en torno a la ciudadanía y ver que, desde la orilla en la que nos encontremos, podemos contribuir a que se viva, se sienta y se refleje en la cotidianidad de la escuela.

El grupo de docentes de las cinco instituciones educativas distritales que participan en la elaboración del documento, son profesionales con formación en las diferentes disciplinas que integran el área de Ciencias Sociales, hecho que favorece una visión integral del tema y enriquece en claridad y profundidad el análisis que pretendemos generar.

Ludin Rodríguez Villabona
IED Colombia Viva

A manera de contexto

Ivón Padilla¹

La escuela se ha ocupado de educar para la ciudadanía, y dentro de los estándares de competencias básicas diseña aquellas que se refieren a la ciudadanía y servirán de guía y derrotero al trabajo que se debe adelantar en este sentido desde el sector educativo. El tema cobra particular relevancia en el caso de nuestro país, especialmente en los colegios del Distrito Capital, en donde aprender a convivir con el otro y ejercer y respetar los derechos es una tarea constante e inaplazable en la enseñanza de las niñas, niños y jóvenes, que acuden a nuestras instituciones educativas en busca de aprendizajes significativos para la vida.

Son la escuela y la familia los escenarios fundamentales para educar y practicar la ciudadanía, ya que en la convivencia con el otro se pone en escena el tema de los derechos y responsabilidades, el negociar, el llegar a acuerdos y el trabajar para la convivencia sana y constructiva. En el proceso de formación de nuestros educandos, formar para la participación y para el ejercicio de los derechos es una tarea fundamental e inaplazable.

1 En la actualidad se desempeña como docente en la IED Alejandro Obregón.



Es por ello que en la construcción del manual de convivencia, en la elección del Consejo Estudiantil, en actividades como la semana por la paz, la celebración de fiestas patrias, etc., espacios de participación y construcción colectiva, se le apuesta a construir ciudadanía en el momento de hacer evidentes principios rectores de la misma, como el respeto, el reconocimiento de la diferencia, la solidaridad y la inclusión. Las niñas, niños y jóvenes, deben experimentar la ciudadanía en la escuela y practicarla en los diferentes escenarios en los cuales transcurre su día a día.

El ejercicio de la ciudadanía cobra significado en la escuela a partir del inconformismo social frente a una realidad intolerante y violenta que afecta a nuestra población estudiantil, esta realidad es fruto, en muchos casos, de problemáticas sociales y familiares no resueltas e incluso obviadas. Es entonces cuando surge la necesidad de tratar y abordar temáticas como la resolución de conflictos, la participación ciudadana y valores como el respeto, la inclusión y la tolerancia, entre otros. Frente a esta realidad, hoy por hoy los establecimientos educativos han implementado diversos proyectos de formación ciudadana, luego del mandato constitucional de 1991 y de acuerdo con la Ley General de Educación y la Ley 115.

Si se recurre a la historia para analizar la génesis de la "curricularización" de la ciudadanía en Colombia, es posible ubicar su origen en los años 30 y 40 del siglo XX, en donde predominó la educación cívica orientada como iniciativa del partido liberal. Desde esta perspectiva se instauró la enseñanza como pilar fundamental para la participación mediante el voto, promovido en el gobierno de López Pumarejo en 1936, constituyendo así la escuela como ente facilitador de la orientación y el control, desde temprana edad, de la población que acudía a esta con el interés de iniciar un proceso de aprendizaje-formación.

Para la década del 50 se inició el proceso de expansión escolar, y en los 60 la formación ciudadana, apoyada por la relación Iglesia-Estado, se fundamentó en el ideal ciudadano caracterizado por valores como el amor patrio, la integridad, la fidelidad a Dios y al Estado, la justicia y la solidaridad. Surgieron a la par, organizaciones no estatales que buscaban la formación de ciudadanos críticos, y durante los años 80 se involucraron los conceptos de

discurso emergente, de desarrollo y de lucha contrainsurgente; desde entonces se han ido incorporando nuevos elementos como la democracia, la globalización, la diversidad cultural y los derechos humanos; estos, en favor de la pluralización ciudadana.

El proceso de formación ciudadana en Colombia surgió así como el producto del ideal cívico vinculado al tema de los deberes y derechos humanos, y desde una perspectiva religiosa que propició los ritos y ceremonias que aún se conservan en cuanto a los símbolos y fiestas patrias. Desde mediados del siglo XX, la historia y los valores cristianos fueron las directrices de la formación ciudadana escolar, en ellas, a pesar de que los estudiantes fuesen considerados como sujetos de la educación, no ocupaban un lugar dentro del sentido político.

Esta premisa es la que ha impulsado el desarrollo de diversos proyectos de investigación, liderados por escritores, docentes y políticos, como el de Antanas Mokus, quien impulsó el programa de Cultura Ciudadana. En él se hace referencia al juicio como estrategia que permite la igualdad de condiciones y que contribuye a entender el punto de vista del otro.

Este tipo de premisa resulta afin a nuestro ejercicio docente, por lo que es preciso mencionar y considerar algunos principios que favorecen dicho juicio, además de la capacidad reflexiva en la escuela; estos están consignados en el proyecto de investigación dirigido por Lawrence Stenhouse, *Humanities Curriculum, Un respaldo para la práctica curricular reflexiva*, y son referencias a considerar seria y rigurosamente para contribuir a la construcción de la ciudadanía en nuestros colegios.

Entre otros es posible destacar que: los profesores no deben utilizar su autoridad para imponer sus ideas; hay que tratar con los adolescentes cuestiones controvertidas; el profesor es el responsable y garante de la calidad del diálogo y del nivel de aprendizaje; el diálogo debe proteger los puntos de vista divergentes; el centro de las actividades de encuentro es el diálogo y no la instrucción.

Experiencias-vivencias en la escuela

En este apartado se busca compartir ejercicios de ciudadanía implementados en las cinco instituciones educativas que participaron en el presente documento, éstos pueden permitir una reflexión sobre el trabajo realiza-

do, desde el área de ciencias sociales, y la delimitación de lo que falta hacer para lograr la construcción de nuevas generaciones que ejerzan la ciudadanía mediante el reconocimiento y respeto de los derechos humanos de las niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres que habitan nuestra patria.

Crear y recrear los procesos educativos: una apuesta orientada al ejercicio de la ciudadanía en el colegio Colombia Viva

Ludín Rodríguez Villabona²

Miryan Espitia³

Toda Institución Educativa tiene dentro de sus objetivos la promoción del desarrollo integral del educando, y nuestra IED Colombia Viva, liderada por el área de ciencias sociales, viene generando acciones para promover este principio. Entre los objetivos que se propone alcanzar está el de propiciar las oportunidades necesarias y adecuadas para que los alumnos puedan desenvolverse con libertad, iniciativa y responsabilidad, además se busca brindar las herramientas necesarias para tomar posiciones críticas, propositivas y comprometidas con las realidades sociales evidenciadas en los contextos locales y nacionales.

Se pretende garantizar a los estudiantes la formación de una conciencia ciudadana, indispensable para que en el futuro asuman plenamente sus derechos y obligaciones como miembros de una sociedad. Este ejercicio se adelanta con 40 estudiantes de diferentes cursos, sedes y jornadas de la IED, involucrándolos en la planeación, gestión, ejecución y evaluación de acciones orientadas desde y para la comunidad educativa.

Para lograrlo, consideramos que la formación no sólo se da en el aula, sino que los espacios lúdicos, recreativos y académicos-extraescolares, son fundamentales a la hora de generar no sólo conciencia política en los estudiantes, sino de desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y propositiva que tanto hace falta en nuestro país a nivel local y nacional.

Continuamente observamos que otros –una minoría– están tomando decisiones por un colectivo que no se ve representado en su sentir, su pensar y sus necesidades, pero de la misma forma es posible advertir cómo la

sociedad civil se queda pasiva frente a ello. Se anhela que nuestros estudiantes rompan con el conformismo y de manera seria y juiciosa empiecen a pensarse en torno a una ciudadanía real en lo individual y colectivo.

La participación responsable se adquiere sobre todo en la práctica, y una de las actividades escolares que ofrece mayores posibilidades para conocer y valorar el liderazgo, la participación y el compromiso social de los educandos, es la elección de manera formal del Consejo Estudiantil. Este, como instancia de participación, es el encargado de proveer un gobierno escolar democrático mediante la representación y participación de los estudiantes en los asuntos del colegio; es el canal de comunicación que existe entre los alumnos y la administración.

Esta instancia de participación –Consejo Estudiantil– tiene la obligación de escuchar a los estudiantes y representarlos de una manera responsable ante las directivas y esa es justamente la tarea que nos hemos propuesto desde el área de ciencias sociales del colegio. No es un trabajo sencillo, y los resultados no se verán de manera inmediata, pero lo cierto es que es posible y por ello seguimos apostándole a construir ciudadanos empoderados y conocedores de sus derechos y responsabilidades para con ellos mismos, con el otro, con sus familias y con la sociedad en general.

La elección democrática de un Consejo y el desarrollo de un Plan de Trabajo, fruto del consenso entre los estudiantes, que opte por la inclusión y la participación permite ir construyendo ciudadanía y conciencia política dentro de los jóvenes que forman parte de la comunidad educativa. El ejercicio de elegir nuestro Consejo Estudiantil es una de las primeras aproximaciones que se tienen al ejercicio de la democracia directa, en la cual tenemos la posibilidad de elegir, ser

2 Trabajadora social, Universidad Industrial de Santander. Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, realizó su Maestría Ciencias Políticas en la Universidad de los Andes; en la actualidad se desempeña como Docente en la IED Colombia Viva.

3 Licenciada en Ciencias Sociales de la UPTC, en la actualidad se desempeña como Docente de la IED Colombia Viva.



elegidos e incidir en las políticas y directrices que, para nuestro caso, orientarán el quehacer del Colegio Colombia Viva.

Quisiéramos citar solo uno de los trabajos que hemos adelantando en el presente año con la participación del Consejo Estudiantil: la celebración de la “colombianidad”; consideramos que reconocernos como colombianos, que hacen parte de un país con una diversidad cultural, con una variedad de recursos naturales y con una idiosincrasia regional, permite avanzar en cuanto a la conciencia de que somos ciudadanos y de que como tales tenemos la responsabilidad de ejercer la ciudadanía.

Fue en este sentido que optamos por comenzar reconociendo y mostrando nuestra gran riqueza en cuanto a folclor, paisaje y cultura, mediante muestras artísticas que buscaron recoger la diversidad del territorio; se sintió el orgullo de formar parte de un país que, a pesar de las dificultades, cuenta con personas amables, echadas “pa'lante” y sensibles, que creen en sueños y apuestan por ellos. Los rostros de los estudiantes, niñas, niños y jóvenes del colegio, evidenciaron la alegría de formar parte de un país en donde su gente lucha por construir una sociedad más justa, incluyente, solidaria y respetuosa de la diversidad.

Sobre la elección del Personero en el Colegio María Cano, reseña de caso

Andrés Currea⁴

Es un derecho fundamental de cada ciudadano participar en la conformación, ejercicio y control del poder político, pero hacer concreto este derecho fundamental, demanda una educación capaz de formar sujetos de valores, comprometidos con el bienestar político del país. Para ello, la Constitución de Colombia establece en su Artículo 41 la obligatoriedad del estudio de la constitución y la instrucción cívica en toda institución educativa privada u oficial. Además, promueve la realización de prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

Con base en lo anterior, y tomando en consideración valores como la autonomía y la participación, ejes de las libertades constitucionales de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, la Secretaría de Educa-

ción Distrital (SED) busca constituir prácticas para la generación de tejido social y la profundización de la democracia, a partir del fortalecimiento de la participación de la ciudadanía⁵. Lo cual se ha venido trabajando en los colegios de la SED, con miras a la formación ciudadana y al empoderamiento de la comunidad educativa sobre su papel para acompañar las transformaciones sociales y pedagógicas.

El presente escrito quiere presentar, a modo de reseña, la forma en que se ha llevado a cabo uno de los procesos de participación y de formación que ha venido adelantado el Colegio Distrital María Cano. Por su riqueza como experiencia, se ha querido presentar aquí el proceso realizado sobre la elección del Personero Estudiantil del año 2011.

Tomando como referencia las fases descritas en la circular de la Dirección de Participación y Relaciones de la Secretaría de Educación, se pueden distinguir las siguientes fases llevadas a cabo en el proceso de elección del Personero del colegio María Cano: fase preelectoral y fase electoral. En la primera, el área de ciencias sociales lideró una jornada de sensibilización sobre las elecciones estudiantiles, presentando, de diversas maneras, temáticas centrales para el buen abordaje del proceso, de las que vale la pena destacar, entre otras: el significado de la democracia, el significado y la importancia del voto, y los derechos humanos.

Durante la fase electoral se llevaron a cabo estrategias para estimular la participación de los estudiantes, entre las cuales se destacó la creación y entrega de un certificado electoral a todos aquellos estudiantes que votaron en las elecciones para Personero; el certificado implicó beneficios académicos que para ser efectivos requerían de su presentación.

4 Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, realizó una especialización en Pedagogía en la misma universidad, y en la actualidad se desempeña como profesor en la IED María Cano.

5 Plan sectorial de Educación. “La autonomía y participación con responsabilidad para construir democracia en y desde el colegio”, p. 69.

Por su parte, con el fin de disponer de las condiciones adecuadas para la celebración del día electoral, durante la jornada se adecuaron salones como puntos de votación. En ellos se levantaron mesas de escrutinio, en las cuales los alumnos de los grados 6° a 8° hicieron uso de la forma tradicional de voto: a través de tarjetones y urnas; mientras que los alumnos de los grados 9° a 11° emplearon por primera vez la modalidad del voto electrónico.

Como resultado del proceso de elección del Personero Estudiantil cabe destacar:

1. La alta participación por parte de los estudiantes. Hay que señalar que, si bien durante el proceso no se estableció el voto obligatorio, las condiciones de las elecciones parecieron imponer la obligatoriedad del mismo. Esto se debió en gran parte a que la jornada transcurrió durante las clases de bachillerato, y fue realizada en su sede actual (sede arrendada), que resulta inadecuada y conlleva a que las actividades sean asimiladas por el hecho de romper con la rutina en el plantel antes que por su verdadera importancia.
2. El Personero elegido demostró mayor compromiso durante el proceso de elección, especialmente durante la etapa de campaña para la promoción de las propuestas, ya que venció las circunstancias que actualmente separan espacialmente al colegio en dos sedes: una para bachillerato y otra para primaria. Pese a esta dificultad, a diferencia de los demás candidatos, exceptuando al estudiante que obtuvo el segundo lugar, el candidato elegido como Personero promocionó sus propuestas a todos los estudiantes de la comunidad marianista, desde los más pequeños hasta los más grandes.

Como un hecho especial, los estudiantes de los grados 10 y 11 de la jornada de la tarde, al día siguiente de la elección del Personero, protagonizaron una protesta frente a las instalaciones de la sede de Bachillerato. No es claro que este hecho pueda presentarse como una consecuencia de la jornada de sensibilización llevada a cabo, aunque en ella se hayan mostrado marchas y protestas ciudadanas con el fin de evidenciar formas en las que diferentes movimientos sociales se organizan en torno a una transformación de índole económica, social y política.

Es importante aclarar que la protesta tuvo lugar a propósito de la situación del colegio María Cano: su infraestructura. El edificio que hoy se construye para el colegio está diseñado para hacer de éste un megacolegio, equipado con los servicios y espacios requeridos para brindar una educación de excelente calidad. Lastimosamente, su entrega se ha retrasado durante varios años.

Al respecto, directivas y docentes del colegio han informado a los estudiantes y a sus padres los problemáticas que ha sufrido el colegio en los últimos años: la quiebra de los contratistas de la obra, las demandas y procesos judiciales que se han entablado y han retrasado aún más la entrega. También se ha informado sobre los avances en torno a la apertura de una nueva licitación para la terminación y posterior entrega del colegio.

Pese a ello, ciertas opiniones sobre la situación del colegio parecen tener una mayor acogida entre los padres y estudiantes de la institución, debido quizá a su carácter alarmante: el colegio se está derrumbando, el colegio se está hundiendo, el colegio es un elefante blanco, son algunos de los comentarios que parecen recibir mayor eco entre padres y estudiantes de la institución.

Ahora bien, puede afirmarse que en cierto sentido la protesta de los estudiantes tuvo algo positivo, ya que hizo evidente el empoderamiento de estos en relación con el colegio, sus derechos y deberes. La protesta realizada por los estudiantes, que conllevó a la toma del colegio una vez agotadas las vías para la comprensión del problema, nos señala y nos pone como tarea la necesidad de profundizar y de mejorar en los contenidos y actividades relacionadas con la comprensión de los procesos participativos y democráticos que se fomentan en la institución.

De esta manera, antes que contar cómo se ha llevado a cabo un proceso de participación democrática en el colegio María Cano, se han querido mostrar también ciertos aspectos que permitan la reflexión sobre el proceso brevemente reseñado, con el fin de identificar debilidades y fortalezas que posibiliten el perfeccionamiento del proceso relacionado con la formación y la participación ciudadana en nuestro colegio.



Las TIC, un recurso para trabajar la inclusión y la ciudadanía Colegio Restrepo Millán

María Cristina Modesto⁶

Colombia se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social; en nuestro país conviven etnias (Mestizos, Indígenas, Afrodescendientes, Rom) y poblaciones en diferentes situaciones: necesidades educativas especiales, desplazados, de fronteras, reinsertados, desvinculados, rural dispersa e iletrados. Este escenario implica una imposibilidad para delimitar una frontera clara y una independencia entre etnias y poblaciones, pues hay personas que reúnen simultáneamente distintas condiciones de vulnerabilidad que se suman a espacios de inequidad en términos socioeconómicos, culturales, tecnológicos e individuales.

Teniendo en cuenta el marco de la Declaración de los Derechos Humanos, y la premisa de que la diversidad es el factor fundamental de supervivencia y mejoramiento de la especie humana, se puede afirmar que la inclusión educativa sea entendida como una estrategia mediadora en la resolución de los problemas sociales de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país.

La educación como "derecho humano" y "bien público", permite a las personas ejercer los otros derechos, por esta razón nadie puede quedar excluido de ella, los procesos de educación, formación y capacitación, están orientados a la transformación social de la realidad, a la construcción de sentido colectivo y se realizan mediante la validación de lo individual, y la interacción sociocultural en la organización de las acciones, vinculando lo político y la ética a la práctica social.

El conocimiento es social y se afirma en la democracia real y directa, entendida como un orden de convivencia centrado en relaciones sociales apegadas a los derechos humanos (valores sociales) como referente de transformación política. En él se hace énfasis en la configuración de sujetos políticos y de derechos, por lo cual la intención educativa, de formación o de capacitación, es configurar sujetos políticos de cambio que sean capaces de problematizar el presente y pensar históricamente, preferiblemente en forma colectiva,

comprendiendo las manifestaciones de la sociedad relacionadas con los conflictos sociales, culturales, económicos y armados, entre otros.

Leer y problematizar es identificar, describir, caracterizar las tensiones entre la garantía de derechos y su respeto, las acciones vulneradoras y los procedimientos para la restitución de los mismos. La problematización de la realidad se hace a través de un conjunto de instrumentos que, al ser aplicados de forma colectiva, permiten construir vínculos entre el pasado histórico y el presente político.

Resulta obvio que la capacidad de penetración de las TIC (tecnologías de informática y comunicación) alcanza a la mayor parte de la actividad humana, planteando nuevas necesidades educativas; en consecuencia, cambios sociales de importancia sobresalen en el actual proceso de globalización. La incorporación de las TIC ha acrecentado las diferencias ya existentes entre países y grupos sociales; actualmente se habla, por ejemplo, de la división o brecha digital. Esta expresión muestra cómo se va estableciendo una separación entre países y personas que carecen de los conocimientos y de las tecnologías requeridas para el desarrollo de una sociedad de la información.

La formación de esta y las nuevas generaciones no puede quedar al margen de la sociedad digital, no se trata sólo de proporcionar acceso a las TIC, sino de formar para una utilización adecuada. La sociedad digital ha creado nuevas formas de alfabetización que no podemos dejar de lado si pensamos que la formación ciudadana también implica ser competente en el mundo digital. El acceso a la información globalizada, a los sistemas de participación en la red, o a la comunicación a través de los medios electrónicos, es un elemento de importancia para el desarrollo de competencias ciudadanas.

6 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Multimedia Universidad Antonio Nariño; Especialista en Informática Educativa Universidad Antonio Nariño; Especialista en Informática para la Gestión Educativa Universidad Autónoma y Magíster en Administración y Supervisión Educativa Universidad Externado de Colombia, actualmente se desempeña como Docente en la IED Restrepo Millán.

La utilización de las TIC para el desarrollo de competencias ciudadanas no puede ser simplemente a nivel informativo (Educación sobre la ciudadanía), el desarrollo de procedimientos es también un punto de partida importante. Se trata de crear situaciones que permitan la participación de los estudiantes y un nivel de implicación en el que el uso de las TIC juegue un papel importante. En definitiva, se trata de crear entornos de aprendizaje (Jonassen, 2000) que permitan presentar al estudiante una serie de variadas experiencias y escenarios que le faciliten su propia construcción del conocimiento (Educar a través de y para la ciudadanía).

Apostándole a la formación ciudadana Colegio Gustavo Restrepo

Adiela Bornachera⁷

La formación ciudadana no puede limitarse exclusivamente al ejercicio de los procesos democráticos en la Escuela, también implica una atención especial a lo que los maestros realizan en las diferentes áreas del conocimiento, siempre con el objetivo de contribuir a la formación de personas con responsabilidad social, conciencia social y sentido ético, entre otros.

En el caso del trabajo de las Ciencias Sociales en el Colegio Gustavo Restrepo, el abordaje de la formación ciudadana se propone desde el proceso de elección del gobierno escolar, que luego de varios años presenta un desgaste, pues a pesar de que se desarrolla el período de preparación, capacitación, en el proceso elección, tratando de emular en gran medida el proceso electoral a nivel nacional y otorgándole gran importancia, los representantes elegidos ven limitado su ejercicio por cuestiones de tiempo y académicas (media técnica en jornada contraria en Gestión Ambiental y Gestión Recreativa), hecho que ha significado para la comunidad, una concepción de la democracia desde el punto de vista electoral por encima de la impresión de una democracia participativa, con poder de decisión.

Esta situación ha tenido como consecuencia una falta de iniciativa en los estudiantes y carencias a la hora de probar un empoderamiento real de los procesos de liderazgo en la institución, para la toma de decisiones fundamentales, en instancias como el Consejo Directivo o el Consejo Estudiantil. De todas formas se han presen-

tado casos en que los estudiantes, mediante la protesta estudiantil, exigen lo que consideran sus intereses más inmediatos, por ejemplo, en el año 2009 se pronunciaron para lograr que la promoción tuviese una chaqueta y decidieron impedir las clases para lograr su objetivo; en el 2010 buscaron la conservación de los cursos, y en el 2011 al no ser tenidos en cuenta para participar en un evento a nivel distrital, procesos liderados por estudiantes de grados 10 y 11 de ambas jornadas.

Como fue señalado anteriormente, la formación ciudadana en la institución tiene otros matices, como la posibilidad del individuo para proyectarse hacia un futuro como ciudadano, y no sólo como tal, sino como profesional, por medio de la planeación de su proyecto de vida desde grado 8 en el área de Ética y Valores, bajo la responsabilidad de los docentes de Ciencias sociales.

Una aproximación a la ciudadanía a través de las culturas juveniles

Giovanni Castro⁸

En el presente escrito se abordará a la juventud, más precisamente las culturas juveniles, como movimiento social que, al poseer unas características esencialmente culturales (con un profundo trasfondo político), se plantea una serie de demandas frente a la sociedad y la escuela y lucha de diversos modos para la satisfacción de estas.

Es evidente que la categoría "juventud" no ha existido siempre, Reguillo (2000) ubica su aparición en el periodo de la posguerra, en donde las condiciones económicas y sociales de las sociedades industriales sirven como "caldo de cultivo" para el surgimiento de una nueva condición social y cultural: el ser joven. Anteriormente no existía un periodo de transición concreto entre la adolescencia y el mundo adulto, valga decir el mundo del trabajo.

7 En la actualidad se desempeña como Docente en la IED Gustavo Restrepo.

8 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Coautor del libro ¿Ciudadanía en la escuela? Imaginarios, interacciones y retos, IDEP, en la actualidad se desempeña como Docente en la IED María Cano.



El inusitado incremento en el nivel de esperanza de vida hizo que la incursión de la población más joven al sector productivo tuviera que ser retenida por algún tiempo, esto sumado a la naciente industria cultural (música, ropa etc.), generada alrededor de los jóvenes y su disposición de tiempo libre (ocio), hizo que el joven adquiriera una relevancia social.

Tal relevancia en la sociedad se vio acompañada por la necesidad de crear un discurso jurídico alrededor del joven, es así como surgió una legislación particular para este sector poblacional que poco a poco se perfiló como inconforme ante el orden establecido constituyendo así la figura del "rebelde sin causa", propiciada en gran medida por la industria cinematográfica de Hollywood⁹.

Para el caso de Latinoamérica, Reguillo (2000) ubica la aparición del joven como actor social en la década del 60 junto a los movimientos estudiantiles vinculados con los ideales revolucionarios que caracterizaron estos años, posteriormente, en los 80, tras la derrota política y simbólica de dichos ideales, se da un repliegue de los jóvenes hacia el mundo de lo privado, convirtiéndose en actores prácticamente invisibles socialmente.

Para los años 90, con la implantación del neoliberalismo, la juventud pasa a representar el papel de amenaza social; con el ahondamiento de las diferencias sociales y el aumento de la violencia en las ciudades, el joven pasa a ser visible socialmente como el principal responsable de la delincuencia, agravado esto por la irrupción del consumo de drogas, en últimas, tal y como señala Reguillo:

Resultó fácil convertir a los jóvenes tanto en "víctimas propiciatorias", en receptores de la violencia institucionalizada, como en la figura temible del "enemigo interno" que transgrede a través de sus prácticas disruptivas los órdenes de lo legítimo social (Reguillo, R., 2000).

En el presente siglo, en medio de una profunda crisis política y social, la juventud se sigue haciendo presente sentando una posición crítica, señalando la incapacidad que el modelo económico implantado en Latinoamérica ha demostrado para resolver las contradicciones sociales, pero sobre todo para realizar la promesa de un futuro incluyente, justo y posible.

Hasta aquí se podría concluir que los jóvenes han adquirido visibilidad social como actores diferenciados básicamente a través de tres procesos, distintos pero articulados entre sí: a través de su paso, por afirmación o negatividad, por las instituciones de socialización; por el conjunto de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto ciudadano para protegerlo y castigarlo; y por el contacto, consumo y acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos.

Mientras que en los dos primeros procesos los jóvenes son tratados como sujetos pasivos, a quienes la sociedad y sus instituciones tienen que regular en función de mantener un orden determinado, en el tercero se presenta una conceptualización activa del sujeto, generando espacios para la producción, reconocimiento y circulación de la diversidad cultural juvenil, lo cual abre el espacio para la inclusión estética y ética de los jóvenes. Es precisamente en este contexto en el que se empieza a hablar de culturas juveniles, entendidas como "el conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles" (Reguillo, R., 2000, p. 55).

Las culturas juveniles como medios de expresión de las demandas juveniles

Hablar de ciudadanía implica frecuentemente una referencia directa a la política, no obstante, no sucede lo mismo cuando hablamos de juventud, esto nos debe convocar necesariamente a la discusión del por qué existe el imaginario social de que los jóvenes de hoy son apolíticos. Se ha convertido en lugar común decir que no les gusta participar en política o en cualquier cosa que tenga que ver con el bien común, a pesar de los "esfuerzos" institucionales por convocarlos (Ley de juventud), pero rara vez nos detenemos a cuestionar si realmente la política está teniendo en cuenta sus intereses.

9 Reguillo, en su libro *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*, cita la película *Rebelde sin causa*, que en los años 50 contribuyó a configurar el imaginario social de la juventud.

Los jóvenes a pesar de la exclusión, intencional o no, que la institucionalidad ha operado desde sus prácticas socioculturales, cuestionan el mundo que habitan, convirtiendo los lugares en que interactúan (la esquina, el parche, el estadio, la rumba, la misma escuela), en espacios, no instituyentes, sino constituyentes de lo político:

La política no es un sistema rígido de normas para los jóvenes, es más bien una red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida, estrechamente vinculados a la cultura, entendida ésta como "vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo" (Jameson, 1993, en Reguillo, R., 2000, p. 43).

Es por este motivo que Reguillo ubica a las culturas juveniles en lo que algunos teóricos han dado en llamar nuevos movimientos sociales, que reúnen básicamente características como: no partir de una composición de clase social (aunque no la excluyen); una organización en torno a demandas por el reconocimiento social y la afirmación de la identidad (y no por la búsqueda del poder); y ser más defensivos que ofensivos (lo que no necesariamente se traduce en mayor vulnerabilidad).

Tales movimientos poseen la capacidad de ocupar los lugares donde el estado o las instituciones no hacen presencia o presentan dificultades a la hora de responder a las demandas sociales, convirtiéndose de esta manera en verdaderos agentes de transformación social, en la medida en que reinventan la política alejándola de las estructuras tradicionales (partidos y organizaciones políticas).

Bibliografía

Constitución política de Colombia (1991). Obtenido el 11 de septiembre de 2011, desde, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Mockus, A. (2004, Febrero-Marzo). "¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?". *Al Tablero*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. Tesis de Doctorado no publicada para optar al Doctorado de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Manizales: Universidad de Manizales, CINDE.

Secretaría de Educación. (2008). *Plan sectorial de Educación. "La autonomía y participación con responsabilidad para construir democracia en y desde el colegio"*. Bogotá. Imprenta Nacional.

Suárez, E. (2006). *Cambios en la formación con la Constitución de 1991*. Presentado en el Seminario Pasado, Presente y Futuro de la Educación Ciudadana y la Formación política en Colombia. Octubre, Bogotá.

Vasco, C. E. (2002, Marzo). "Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación". *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: FECODE.



Más que proyectos ambientales, proyectos de vida

*More than environmental projects,
projects of life*

Red PRAE

Nelson Oswaldo Lara¹(IED María Cano)

Resumen

Dirigido a maestros de todas las áreas, el presente artículo pretende resignificar la importancia y pertinencia de los proyectos ambientales escolares, a partir de un análisis crítico que parte de la legislación que normatiza el desarrollo de los mismos, y de reflexiones en torno al papel de las instituciones educativas en términos de una propuesta que incluya el trabajo cooperativo, la investigación, las relaciones interinstitucionales e interculturales, el carácter multidimensional de los sujetos que conforman la escuela y las múltiples interacciones que allí se suscitan, esto con el firme propósito de identificar su incidencia en los procesos de conservación ambiental.

Palabras clave: Proyectos Ambientales Escolares, interdisciplinariedad, investigación, educación, diálogo de saberes.

Abstract: Aimed at teachers in all areas, this article attempts to reinterpret the importance and relevance of school environmental projects from a critical analy-

sis of the legislation to standardize the development of these reflections and the role of environment educational institutions in terms of a proposal that includes collaborative work, research, and inter-institutional relations, the multidimensional nature of the subjects that make up the school and the many interactions that arise, that with the firm to identify its incidence in the processes of environmental conservation.

Keywords: School Environmental Projects, interdisciplinary research, education, dialogue of knowledge.

1 Licenciado en Biología y candidato a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, coautor del libro *Del Individualismo a la cohesión social: alternativas de política pública para los (as) jóvenes desvinculados de grupos armados organizados al margen de la ley*. ISBN 978-958-623-090-2. Bogotá: Mojica Impresores. 2007, actualmente se desempeña como docente del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental del Colegio María Cano I.E.D.

Introducción

No basta con investigar, describir y entender los maravillosos sistemas ecológicos y culturales, que se despliegan en América Latina. Es necesario y urgente contribuir también con espacios intelectuales y físicos que inspiren a las diversas personas de nuestras sociedades a participar en la conservación biocultural y posibilitar así la continuidad del devenir de las multifacéticas historias de vida de los seres humanos y otras especies biológicas que habitan en el Continente Americano y el planeta.

Ricardo Rozzi.

La cita que precede a esta introducción busca reconocer el papel de la cultura en los procesos de conservación biológica, de esta manera se rescata la importancia de la escuela y sus finalidades en cuanto a la preservación del acervo cultural, acción que posibilita recuperar aspectos relacionados con los valores, las creencias y demás virtudes que afiancen y consoliden un trabajo mancomunado entre las partes constituyentes de una comunidad, noción que parece ser la naturaleza del trabajo auspiciado desde los proyectos ambientales escolares (PRAE).

Los PRAE han sido un tema central para todas las instancias académicas que confluyen en la escuela contemporánea; central en el sentido de que se "ha tomado conciencia de la grave crisis ambiental que confrontamos" (Rozzi, 2001, p. 35) y, por tanto, se ha reconocido el papel de la escuela como institución que debe tomar posición y medidas que mitiguen el deterioro ambiental, problema que no es ajeno a sus realidades.

No obstante a lo anterior, las dinámicas escolares presentan limitantes para el trabajo que se viabiliza desde los proyectos ambientales, esto debido, entre otras cosas, primero, a la falta de continuidad en los procesos llevados al interior de las instituciones; segundo, al acompañamiento desarticulado por parte de las instancias contratadas, que frustran las intenciones de la comunidad escolar al asumir diversas posturas en cuanto a la formulación e implementación de un proyecto ambiental; tercero, al carácter activista otorgado a los proyectos ambientales, que desliga el conocimiento teórico fundante de una correcta práctica

ambiental; y cuarto, a la mirada reduccionista que se le da a los proyectos ambientales al convertirlos en un mero requisito para cumplir la ley.

El anterior panorama exige a la comunidad educativa una evaluación crítica y constante de su quehacer con relación a los PRAE, esto con el propósito de reivindicar el papel transformativo de los mismos, lo que sólo es posible si se hace una reflexión crítica acerca de la normativa que orienta las acciones ambientales a nivel de las instituciones, del carácter interdisciplinar que posibilita un trabajo articulado y coherente entre las diversas áreas del conocimiento, de la transformación consiente de las aptitudes y actitudes ambientales responsables y por tanto sostenibles de la comunidad, del trabajo por redes de conocimiento que muestren el carácter indispensable de la participación de colectivos interesados y decididos a aportar soluciones que desde la teoría y la práctica mitiguen las problemáticas ambientales de las instituciones, la localidad y por tanto de la ciudad.

[...] generar espacios comunes de reflexión, no sólo al interior de las instituciones educativas sino también en el trabajo concertado con las demás instituciones y organizaciones con las cuales se asocian, para contribuir en el análisis de la problemática, la implementación de estrategias de intervención y en general en la proyección de propuestas de solución a las problemáticas ambientales concretas (ABC del Proyecto Educativo Escolar – PRAE, 2005, p. 2).

El presente artículo pretende entonces, hacer un análisis de los alcances y limitaciones de los proyectos ambientales escolares, referidos en primera instancia al marco normativo que orienta y resalta el carácter obligante de pensar y actuar sobre el ambiente a nivel de las instituciones educativas; de igual modo señala el trabajo realizado desde la red académica en la cual se ha afianzado la noción de un trabajo colectivo conducente a la consolidación de un marco conexo y articulado desde el fundamento académico que optimiza los fines de propuestos para los proyectos ambientales.

Por otra parte, pretende señalar las características de corte interdisciplinar que facilitan la adecuación de los proyectos ambientales con las demás áreas del conocimiento y, finalmente, se somete, a manera de conclusiones y proyecciones, al análisis de los componentes anteriormente señalados, esto con el fin de consolidar



una serie de sugerencias y alternativas que permitan maximizar el trabajo colegiado y articulado de los proyectos ambientales escolares.

Nuestra responsabilidad ambiental: una acción más allá del marco normativo

La normativa legal colombiana, por la cual se instituye el *Proyecto Ambiental Escolar* para todos los niveles de educación formal, y que fija criterios para el fomento de la educación ambiental y establece mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación Distritales y el Ministerio del Medio Ambiente, posibilitan el reconocimiento del componente ambiental como eje estructural en los procesos de desarrollo del país.

La política que orienta y justifica el desarrollo e implementación de los proyectos ambientales puede ser rastreada desde lo expuesto en el Decreto 2811 de 1974, que dio inicio a los diferentes temas ambientales, al *Código de los Recursos Renovables* o código ecológico del país, y condujo a la elaboración de estrategias de protección y conservación del ambiente, así como a políticas planificación, uso y manejo de recursos, y a la inclusión de la educación como herramienta fundamental para el alcance de estos propósitos; por otra parte, la *Constitución Política de Colombia* de 1991, también brinda elementos, Artículo 189, ordinal 11, que facultan al gobierno nacional para reglamentar todo lo relacionado con la política ambiental.

De esta manera, en relación con la política pública que orienta el marco de reglas para la educación ambiental, y por tanto la elaboración de proyectos ambientales, se pueden señalar: la Ley 99 de 1993, que otorga funciones conjuntas a los Ministerios de Medio Ambiente y de Educación Nacional, en lo relativo al desarrollo y ejecución de planes, programas y proyectos de Educación Ambiental que hacen parte del servicio público educativo.

De la misma forma, se suma a esta intensión la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, MEN), que señala las normas generales para regular el servicio público de la educación, incluyendo como uno de sus fines la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente por

parte de la sociedad, complementada con el Decreto 1743 de 1994, que institucionalizó el PRAE, a partir del mes de Enero de 1995, de acuerdo con los lineamientos curriculares en todos los establecimientos de educación formal del país y en todos los niveles como parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo a los criterios y principios estipulados en el mismo.

De igual modo, el anterior Decreto le asigna responsabilidad compartida a toda la comunidad educativa en cuanto al diseño y desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar, mediante los órganos del gobierno escolar, y el apoyo y asesoría de instituciones de educación superior y otros organismos públicos y privados ubicados en la localidad o región. Además el capítulo 2, del mismo Decreto, establece los criterios para la elaboración e implementación del Proyecto Ambiental Escolar, tales como la asesoría y el apoyo institucional, la formación de docentes, la evaluación permanente, servicio social obligatorio, estrategias de divulgación, el comité técnico interinstitucional, la participación en el Sistema Nacional Ambiental, la financiación, la ejecución y sistema de información de los proyectos.

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres dentro de una cultura ecológica y del riesgo, y la defensa del patrimonio cultural de la nación (Artículo 5 de la ley 115 de 1994, MEN)

Por su parte la Política Nacional Ambiental-Salto Social Hacia el Desarrollo Humano Sostenible, Documento No 2750 -DNP-, de Diciembre de 1994, comprende aspectos como la protección de los ecosistemas, el agua, los mares y las costas, y señala el papel de la educación y concienciación ambiental, concediendo responsabilidad a la comunidad educativa para la proyección de posibles soluciones que confronten la crisis ambiental y promuevan formas de concienciación en personas de todas las edades, intención que implica la vinculación de la comunidad en general.

Sin embargo, independiente del avance en cuanto a política pública, se percibe un detrimento constante del ambiente, una incapacidad en cuanto a la consolidación de una conciencia ambiental colectiva, una indiferencia que se promueve desde los medios de comunicación que "inducen a un consumismo irreflexivo"

(Bermúdez, 2003) que crece generación tras generación, una ausencia en cuanto al sentido de pertenencia con el territorio, que son, por mencionar algunas, conductas aparentemente no reguladas desde la ley, y por lo tanto entran a formar parte del entramado escolar que implica:

1. Señalar que la conciencia ambiental no debe responder a exigencias de carácter extrínseco únicamente, es decir, aunque la política pública existe, también existe una responsabilidad de corte intrínseco que le compete a instancias menores de la sociedad como la familia y la escuela.
2. Asumir desde lo ético la posibilidad de hacer una práctica educativa que fortalezca lo expuesto desde el marco legal, es decir, romper con la noción de que lo relacionado con los PRAE sólo le compete al maestro de ciencias.
3. Reconocer y evaluar de manera constante la política pública que atañe al marco ambiental, esto como ejercicio pedagógico que posibilite una reflexión crítica de lo propuesto desde la ley.
4. Participar activamente y crear espacios que permitan el dialogo de saberes por fuera del marco normativo, esto con el fin de reconocer el valor de la responsabilidad ambiental.

Lo anterior corrobora, como lo señala Durkheim, citado por Bermúdez (2003), que la educación "es el medio por el cual la sociedad prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia", labor que implica reconocer el papel transformativo de la actividad docente y su incidencia en las prácticas ambientales: "[...] se requiere una escuela y una universidad abiertas, que se integren a la comunidad e incentiven proyectos colectivos de vida, y propendan por una sociedad solidaria y democrática" (Bermúdez, 2003, p. 50).

Los Proyectos Ambientales Escolares: plataforma para la investigación, la participación y la cooperación, un análisis desde la interdisciplinariedad

Según Bermúdez (2003), la educación ambiental requiere de tres soportes para lograr sus objetivos: la investigación, la participación y la coordinación inte-

r-institucional; por tal razón, resulta indispensable comprender el accionar de cada uno de estos elementos y su incidencia en la formulación, desarrollo e implementación de los Proyectos Ambientales Escolares, los cuales viabilizan la inclusión de la dimensión ambiental en los currículos.

La educación ambiental, y por tanto los proyectos ambientales, no conciben una escuela fragmentada, sino que, por el contrario, asumen y fundamentan su quehacer desde la perspectiva de la interdisciplinariedad, postura que considera: "cierta razón de unidad, de relaciones y de acciones recíprocas, de interpretaciones entre diversas áreas del saber llamadas disciplinas científicas" (Smirnov, 1983), permitiendo el análisis que, desde "distintas miradas científicas", se da a la complejidad de la problemática ambiental.

La investigación posibilita el "conocimiento profundo" de las realidades suscitadas en lo que se pretende estudiar, facilita la adquisición de datos relevantes, que permitan la puesta en marcha de alternativas mitigadoras o mediadoras, y, de la misma manera, rescata el valor del trabajo cooperativo y la participación, que amplía la mirada dada a un fenómeno al vincular saberes, disciplinas y cosmovisiones diferentes.

Por lo tanto, la importancia de la investigación recae en la propuesta de un esquema de trabajo conjunto, que exige a la comunidad educativa trascender del transmisionismo a la construcción de conocimiento, a la significatividad del acto educativo, al dialogo argumentado de saberes, al fomento de actitudes críticas y reflexivas frente a situaciones de interés común o particular, al reconocimiento de la importancia de la gestión que concrete los intereses dispersos, a la posibilidad de una evaluación constante, sucesos que sólo son posibles si se actúa responsablemente desde la escuela.

Nos enseñaron a hacer cortes y distinciones en el tejido complejo de lo real, a aislar las disciplinas [...] mientras que hoy la ciencia de la tierra y la ecología muestran que una unificación disciplinaria es posible, los resultados de las ciencias ecológicas nos muestran que contrariamente el dogma de la hiperespecialización, hay un conocimiento organizacional global, que es el único capaz de articular las especialidades complejas (Morin, 1997, citado por Bermúdez, 2003, p. 6).



Sin embargo, y aunque la posibilidad anteriormente señalada adquiere cada vez más fuerza, la escuela se resiste a ser vista desde la complejidad, lo cual se convierte en un obstáculo que impide el alcance de los objetivos planteados para las dinámicas escolares, esto a razón de la fragmentación del conocimiento, que refuerza una organización y gestión diseccionada de áreas aisladas que desconocen las implicaciones y aplicaciones de unas sobre las otras, olvidando el carácter pluridimensional de los agentes que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje,

De esta manera, la escuela, como escenario de múltiples interacciones, se constituye en un espacio relevante para el desarrollo y transformación de la sociedad actual, donde los actores y sus acciones permiten el cambio y la transformación o por el contrario el refuerzo de lo existente, convirtiéndolo en un algo predeterminado que pasará a manera de edicto de "comuniqúese y cúmplase" generación tras generación.

Así, mientras más multidimensionales devienen los problemas, mayor es la incapacidad para pensar su multidimensionalidad; mientras más progresa la crisis, más progresa la incapacidad de pensar la crisis (Morin, 1993, p. 187).

Por tal razón es inexcusable delegar la función transformativa a otra instancia diferente de la escuela; su papel dentro de los procesos sociales es vertebral y debe propender por rescatar el valor histórico de la educación, todo en favor de la construcción de sujetos críticos y propositivos, circunstancia que es fin y no medio en la educación ambiental, de ahí la intención de este apartado por rescatar el valor intrínseco de la investigación como fundamento en la consolidación, desarrollo y puesta en marcha de los proyectos ambientales en los que se asume el trabajo cooperativo y la coordinación interinstitucional como pilares fundantes y promotores del mismo.

Dialogo de saberes: de las experiencias inconexas al trabajo en redes

Como se ha señalado a lo largo de esta reflexión, la gestión conjunta es indispensable para el reconocimiento de otras formas de ver y actuar frente a una situación determinada, por esta razón, "la acción pedagógica debe ser fundamentalmente una acción comunicativa"

(Habermas, 1986), que posibilite la articulación de conocimientos y experiencias, dado que estas no responden a una única e individual construcción y sí, por el contrario, a la interacción entre los sujetos partícipes de las dinámicas escolares. De tal manera, la puesta en marcha del trabajo por redes de maestros, propuesta dinamizada por la Secretaría de Educación del Distrito potencia:

El reconocimiento de espacios y tiempos docentes – diferentes al escolar – dedicados al desarrollo de actividades académicas y científicas en beneficio propio y de su comunidad, en donde el diálogo y la interacción de los diferentes colectivos posibilita la visibilización de la labor docente, y su cualificación al compartir entre pares (Secretaría de Educación del Distrito Capital).

Esta intención facilita la comprensión de la complejidad de las problemáticas ambientales desde el escenario escolar.

Para realizar cualquier tipo de trabajo en educación ambiental, además del aporte interdisciplinario se requiere la colaboración de las diferentes instituciones y organizaciones que operan en la región, a quienes cabe la responsabilidad en el manejo adecuado de su entorno (Bermúdez, 2003, p. 43).

De igual manera, es preciso señalar que estos espacios proveen herramientas para el desarrollo de propuestas investigativas de carácter crítico, propiciando espacios para el debate, la reflexión y el análisis colectivo que permiten trabajar en equipo para lograr objetivos comunes diseñados y pensados, que nos hagan conscientes de la responsabilidad adquirida para la toma de decisiones, acciones y todo lo que se deriva de éstas y así reconocernos como sujetos políticos, éticos y como agentes transformadores.

El dialogo como actividad relacional y colaborativa, invita a la construcción de espacios en el que los participantes, examinan, reflexionan, cuestionan y piensan la problemática en torno a los proyectos ambientales escolares, ejercicio que insta a un compartir y a un mutuo interrogatorio en el que las partes, desde la perspectiva crítica, pretenden aproximarse a la comprensión del fenómeno ambiental colombiano y sus implicaciones en los sujetos a quienes toca, entre ellos nosotros mismos.

Para impulsar el dialogo de saberes se requiere de un docente que cumpla una practica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar (Pérez, E. 2008, p. 456).

Sin embargo, estos espacios pueden verse sometidos a un detrimento funcional si se los considera únicamente desde la perspectiva del activismo irreflexivo que, en lugar de dinamizar procesos, obstaculiza las pretensiones de los Proyectos Ambientales Escolares, es decir, los espacios de reflexión pueden convertirse en espacios de reproducción acrítica que fortalecerían la noción de una práctica ambiental alejada de referentes teóricos y debates académicos, por lo tanto, la posición de la escuela, los maestros y estudiantes se reduciría a la condición de operarios de intenciones orquestadas desde otras instancias diferentes a la escuela. Este panorama señala las debilidades del trabajo por redes académicas, sin embargo es necesario y preciso convertirlas en oportunidades de mejoramiento y en alternativas para reivindicar el trabajo en los proyectos ambientales.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante insistir en que:

1. Los proyectos ambientales escolares se optimizan a partir del trabajo cooperativo.
2. El trabajo cooperativo posibilita el desarrollo investigativo de los proyectos ambientales.
3. La investigación permite reconocer el carácter interdisciplinar y su incidencia en el desarrollo e implementación de los proyectos ambientales.
4. La inclusión de instancias distintas a la escuela facilita la comprensión de la complejidad del tema ambiental y reconoce la responsabilidad de la comunidad en cuanto a los temas ambientales.
5. El desarrollo del pensamiento crítico y divergente promueve alternativas de trabajo y propuestas que mitigan y orientan las acciones ambientales en las instituciones educativas.
6. El trabajo por redes debe propender por la dignificación de la profesión docente y el reconocimiento de su papel como agente transformador de las dinámicas sociales.
7. Los proyectos ambientales escolares deben convertirse en el punto de convergencia entre la teoría y la práctica y, por lo tanto, deben salir del imaginario simplista del activismo irreflexivo e incoherente.

Estas conjeturas, entre otras que se descuidan, consolidan la construcción de una cultura ambiental que se debe ver reflejada en los proyectos de vida de los in-

tegrantes de la comunidad educativa, permitiéndoles una comunión constante, responsable y sostenible con su ambiente.

[...] los PRAE contribuyen en el desarrollo de competencias de pensamiento científico y ciudadanas, orientadas al fortalecimiento de los procesos de gestión ambiental y, por ende, al mejoramiento de la calidad de la educación y de la vida, desde una concepción de desarrollo sostenible (Torres, 1996, p. 35).

A manera de conclusiones y proyecciones

Los proyectos ambientales escolares se constituyen, para la educación ambiental, en un insumo didáctico que provee herramientas para el desarrollo cognitivo de los educandos y, en general, de toda la comunidad educativa, además son un muy buen pretexto para la iniciación en el ejercicio investigativo y la práctica interdisciplinaria, que implica comprender el vínculo del mundo natural y social desde una revisión crítica y reflexiva de las acciones humanas, condición que promueve el carácter central y articulador de la escuela para la formación en valores que procuren mediar en los comportamientos y el imaginario de ambiente que tiene la comunidad.

Confrontamos una gran crisis, tanto ecológica como social. Tanto el diagnóstico de sus causas como el diseño de sus soluciones demandan una integración entre los sistemas sociales y ecológicos. Esta reconexión requiere de aproximaciones interdisciplinarias y de valoración múltiple de los ecosistemas (Rozzi, 2001, p. 685).

De la misma forma, y retomando el título de esta reflexión, los proyectos ambientales escolares deben constituirse en parte fundamental del proyecto de vida de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, reconocernos como sujetos multidimensionales constituidos por lo moral, lo estético, lo ético, lo intelectual, lo espiritual y lo instintivo, es el primer paso para comprender nuestra estrecha y dependiente relación con el ambiente.

En este sentido, no podemos negar que su conservación incide en la calidad de vida, ni continuar con la idea de que los recursos son ilimitados y de que están a servicio exclusivo de los seres humanos; debemos recordar la influencia de la naturaleza en las artes, la música, la pintura, la poesía, su relevancia en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el estrecho vínculo



de nuestros antepasados con el medio, sus prácticas sostenibles, racionales y responsables con la tierra, el poder transformativo de las acciones humanas y a la educación como pilar fundamental del cambio, esto por mencionar algunas de las manifestaciones propias de la cultura que modifican las percepciones y acciones en relación con el ambiente.

Por este motivo puede considerarse que un proyecto ambiental a nivel educativo, llámese colegio o universidad, debe:

- a. Permear en las formas de vida de los sujetos y adquirir un significado para la misma.
- b. Lograr pasar de la construcción de objetivos ambientales, a la construcción de buenos hábitos ambientales.
- c. Pasar de estrategias que mitiguen el deterioro ambiental, a prácticas que repliquen acciones de conservación.
- d. Rescatar la cultura como medio para la consolidación de buenas prácticas ambientales.
- e. Promover el trabajo articulado, reflexivo y crítico desde todas las áreas del conocimiento.

De esta forma se podría dar inicio a una nueva concepción del trabajo que se adelanta desde los proyectos ambientales de las localidades del Distrito Capital, que salgan de la precarización y reducción del activismo inconexo, irreflexivo e incoherente, que aún convive en algunos escenarios escolares, y que por el contrario emerja una forma de viabilizar desde la teoría y el ejercicio académico, prácticas que se transformen en proyectos de vida.

Bibliografía

Bermúdez, G. (2003). *Cultura y Ambiente. La Educación Ambiental, contexto y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Congreso de la República (1991). *Constitución Política de Colombia*.

----- (1994). *Decreto 1743*.

----- (1974). *Decreto 2811*.

----- (1993). *Ley 99*.

Departamento Nacional de Planeación. (1994. Diciembre). *Política Nacional Ambiental -Salto Social hacia el Desarrollo Humano Sostenible- Documento No 2750*.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación (Ley 115)*.

Pérez Luna, A. (2008, Julio-Agosto-Septiembre). "Diálogo de Saberes y Proyectos de Investigación en la Escuela". *Revista Educere*. N° 42, Venezuela: Universidad de Oriente.

Pérez Matos, N., y Setién, E. (2008). "La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa". *Acimed*. Obtenido desde, http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm

Primack, R., y Rozzi, R. (2001). *Fundamentos de conservación biológica: Perspectivas Latinoamericanas*. México: Fondo de cultura económica.

Torres C, M. (2005). *ABC de los Proyectos Educativos Escolares*. Obtenido desde, http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm

Torres C, M. (1996). *La Dimensión Ambiental: Un Reto para la Educación de la Nueva Sociedad. Proyectos Ambientales Escolares*. Bogotá: MEN.



ISBN: 978-958-8066-97-4



EDUCACIÓN - IDEP, GOBIERNO, SEGURIDAD Y CONVIVENCIA - Alcaldía Local Rafael Uribe Uribe