

AULLA

Urbana



Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia, No. 9, febrero de 1999

ISSN 0123-4242

**Especial
Educación física:**

**El cuerpo en la
nueva cultura**

**Cuerpo y espíritu
en la historia**

**Recuperar mis
vivencias para la
enseñanza**

**C/E: del
desencuentro al
encuentro**

**La rumba de leer y
escribir**

**Construcción de
textos literarios**

**Una educación
para todos**

**Para la colección
de fin de siglo:
comentarios
"light", "retro" y
otras modas**



**Colección editorial
Vida de maestro**

AULA
Urbana

Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep

Santa Fe de Bogotá, Colombia, No. 8, febrero de 1999.

Directora General
Clemencia Chiappe

Subdirectora Académica
Olga Lucía Zuluaga Garcés

Asesora Editorial
María Teresa Herrán

Asesora de Comunicaciones
Ann Marie Lóok

Editora
Diana María Prada Romero

Jefe de Prensa
Ana Cristina Carrillo

Colaboran en este número
Eisy Romero Rojas, Yolanda Barrera y John William Montaño

Fotografías
Santiago de León Guerrero, Felipe Calcedo y William Fernando Martínez

Fotografía portada
Bibiana Vélez

Ilustraciones
Luis Luna, Fátima Jorge Humberto Morcada, Carlos Salas, Oscar Muñoz y Víctor Laignelet

Historieta
Roque

Corrección
Guillermo Marulanda S.

Diseño, diagramación, armada electrónica e impresión
Gente Nueva editorial
Teléfono 3202188

Tiraje
30 mil ejemplares

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

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

Correspondencia e información
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep
Carrera 19A No. 1A-55

Teléfonos 3371356, 3370420, 3371488, 3370620, 3371289, 3371303, 3371320 Fax 3339905

E mail idep@docente.idep.edu.co
WWW.idep.edu.co

Santa Fe de Bogotá, D. C., Colombia



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

ALCALDÍA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTÁ

En este número...

Los estudiantes opinan	12	El cuerpo en la nueva cultura
2	16	Recuperar mis vivencias para enseñar
Editorial		
3	17	¡Por favor, no traigan sapos a clase!
Los padres opinan		
3	18	En tiempos de integración. Una educación para todos
Idep		
4	20	Para la colección de fin de siglo: comentario "light", "retro" y otras modas
7	22	Educación física
Investigación en la escuela		
8	23	Clasificados Buzón
9	24	La escuela. ¡Qué moral!
Especial edufísica		
10		
11		

Los estudiantes opinan

Profesora Cecilia, ¿mente sana en cuerpo sano?

Lina Marcela Buitrago
Estudiante

Suena la campana. Son aproximadamente las once de la mañana y hay clase de educación física. Observo desde la ventana del salón a una mujer de mediana estatura, figura ágil, vestida con traje deportivo de colores, casi siempre claros. En la cabeza tiene una visera con la que intenta protegerse de la exposición permanente al sol. Es mi maestra de educación física, la *profe* Cecilia.

Va llegando un pequeño grupo al sitio de reunión. Algunos cogen rápidamente los aros, lazos, pesas y empiezan a desplazarse. Otros muy despacio, apenas vamos saliendo del salón de clase. De pronto el sonido de un pito nos devuelve a la realidad. La clase va a empezar.

Con voz energética, la maestra orienta los primeros momentos de la acción. Dice: a ver todos, sí todos, vueltas al patio, y luego más y más peripecias de cincuenta y sin cuenta me hacen perder la cuenta. Sinceramente es muy extenuante.

Algunos de mis compañeros y compañeras van a buen ritmo. Otros gritan con disimulo: es suficiente *profe*, ¿por qué mejor no jugamos baloncesto, voleibol o fútbol? Otros más lúcidos y, sobre todo, sinceros, preferirían quedarse conversando. A estas alturas, en lo que a mí respecta, después de la tremenda travesía de ayer haciendo problemas de física y los trabajos pendientes no tengo ni ganas de conversar.

La maestra trata de comunicar con su actitud el amor y, sobre todo, la importancia que para cada uno tiene el adecuado desarrollo físico, pero sus argumentos no terminan de convencernos.

Hay momentos en que veo desilusión en el rostro de la *profe* Cecilia. Sé que no somos peritas en dulce, como dicen mis viejos, pero el problema es que

intenta persuadirnos con la nota y la intimidación, alifados con uno u otro tono de voz subido o grito que llaman, para obtener los resultados esperados. Y definitivamente, por más susto que nos dé, no es lo suficientemente convincente.

Entre tanto, los más aventajados terminan la sesión. Se ven muy descansados, sonrientes y, no sé cómo, pero con más ganas de seguir saltando y brincando. Entonces, antes de que se les organice, toman un lazo o un balón y continúan.

Aunque este es un secreto, en honor a la verdad debo reconocer que nunca le he creído a la *profe* aquel cuentico de *mente sana en cuerpo sano*. Mucho menos si el cuerpo sano hay que tenerlo a partir de extenuantes ejercicios que no sólo le dañan la mente sino el genio, el estómago y las ganas de ir al colegio. Sí creo que hay unas personas dispuestas a lograr parecerse a la imagen de una revista a cualquier precio; otras que acuden al ejercicio televisivo. Pero también hay quienes preferimos ser "normales", nos gusta mantenernos en forma, jugamos porque nos gusta, lo disfrutamos y es como un recreo.

Los que no podemos hacer rollos, sobre todo cuando de eso depende una nota, tenemos derecho a existir en el Colegio. Al final, no todos servimos para todo. Menos mal; o de lo contrario, qué *jartera* un mundo de obsesivos haciendo ejercicios por horas y horas porque toca. Mejor bailemos. ¿No les parece? ¡Ah! y con una buena compañía, mejor.

Sobra advertir que soy una de las últimas que llega a la clase; la primera lista para salir y la que nunca podrá entender por qué la profesora Cecilia tiene un cuerpo tan sano y un genio tan horrible; más cuando la famosa frase que nos repite hasta el cansancio es: *mente sana en cuerpo sano*. ■

Un movimiento pedagógico

El Magazín AULA URBANA continúa buceando y rastreando en las tendencias pedagógicas en la ciudad. Nuestras páginas se arriesgan en cada edición con exploraciones inéditas en torno a diferentes temáticas que no han encontrado, hasta ahora, un espacio de expresión y confrontación a través de los medios masivos u otras revistas especializadas.

El tema central del AULA URBANA 9 tiene que ver con el papel de la educación física en la nueva cultura, que ya no separa el cuerpo del espíritu. También, se publican las conclusiones de El estado del arte en Comunicación/Educación realizado por el Idep y la Universidad Pedagógica Nacional; la enseñanza de la lecto-escritura, la educación especial, entre otros. Así mismo, están presentes las opiniones de padres de familia y estudiantes; un comentario ameno sobre las pedagogías «lighth» y «retro» y muchas más propuestas que buscan incitar a la comunidad educativa a reflexionar y participar.

Desde esta edición AULA URBANA llega a quince mil nuevos lectores. Serán treinta mil ejemplares que circularán por los espacios escolares como material de apoyo para la reflexión y el debate. Adicionalmente, y como parte del proyecto *Desarrollo pedagógico por medios masivos*, liderado por el Idep, las páginas de nuestro Magazín irán acompañadas de un suplemento sobre televisión educativa, producto de reuniones y talleres realizados en el Instituto.

En este Magazín estaremos invitando a los profesores a enviar sus experiencias pedagógicas interesantes, dramáticas, graciosas, etc. para compartirlas con sus compañeros en cada edición de Aula Urbana.

Esta propuesta, así como los demás proyectos, de socialización de experiencias de docentes como contribución a los procesos de formación permanente y a la difusión y confrontación de la investigación educativa y pedagógico, se emarcan en la filosofía y políticas del Instituto. ■



Caricatura sobre la escuela del Centro Educativo de Bogotá

Los padres opinan

Espacios Lúdicos

María Isabel Gutiérrez
Madre de familia y educadora

Aun quedan rezagos de una escuela que en muchos aspectos ignora el valor del juego y del movimiento en el desarrollo del pensamiento. Por eso, piensan que llevar a los chico-as al parque es perder el tiempo y consideran la clase de educación física y, por supuesto, al profesor o profesora como de segunda clase.

A las otras asignaturas como las matemáticas, las ciencias sociales y las naturales las consideran importantes y no se pueden perder. Allí, según dicen, sí hay que trabajar. Pero a la educación física la consideran el relleno. Esto también contagia a los mismos estudiantes y a los padres de familia.

Para fortuna de nuestros hijos las concepciones y los modelos de enseñanza de la educación física han ido cambiando. Aun, cuando todavía veo profesores que se molestan porque sus estudiantes no traen el uniforme completo e impecable y, que inclu-

so, por ello hacen perder la materia, el trabajo cotidiano de Mile, la maestra de Juan Camilo, me ha permitido estar más cerca del cambio en la relación con su cuerpo, de sus avances en el movimiento y del enorme disfrute del juego con todas las ganancias para su educación.

Lo triste es que aun la estructura física de los planteles no está pensada para tener espacios lúdicos, para el desplazamiento libre y gozoso de los escolares. Con algunas excepciones, como en los casos de colegios de muchos recursos económicos, la mayoría tiene más espacios construidos para las aulas, la biblioteca, los laboratorios, que son espacios para la "inmovilidad", siendo el otro un requerimiento tan importante para el desarrollo de los niños.

Creo que en esta situación influyen también los medios de comunicación. Aunque en los periódicos

salen las personas que se destacan en los deportes tiene más estatus un personaje dedicado a la literatura, o incluso hasta un pintor. Por aquella concepción tan equivocada que las personas cuando desarrollan su físico descuidan lo intelectual y social cuando la verdad es que todo puede ir armonizado en un proceso formativo.

Hay muchos ejemplos de una formación integral. Especialmente están los deportistas, considerados para muchos de nuestros hijos como héroes. Hay otros menos usuales, pero igualmente importantes como el baile, respetando aquellos elementos que hacen parte de la identidad y de la edad de cada niño, pero no sólo los folclóricos; además, los nuevos y viejos juegos como: la rayuela, de la cual aún quedan algunos rezagos, patinar, montar en bicicleta o caminar. ■

C/E: del desen al encuentro

La investigación sobre *El estado del arte en comunicación/educación en el Distrito Capital de Bogotá dentro del contexto latinoamericano se produjo en desarrollo del convenio interinstitucional UPN-Idep, bajo la responsabilidad de María Teresa Herrán y con los asistentes de investigación Rafael Serrano y Alexis Pinilla.*

En el primer capítulo se busca situar los posibles puntos de encuentro entre comunicación y educación. En el segundo capítulo se analizan los contextos que sitúan a Colombia con bastante atraso en relación con países latinoamericanos como México, Brasil y Chile; asimismo se plantea el tema en relación con los nuevos contextos de ruptura de frontera escolar y de globalización. El capítulo tercero analiza el estado del arte desde el punto de vista académico, en las facultades de comunicación, en las de educación y en algunos institutos de investigación. El cuarto capítulo describe experiencias novedosas, tanto desde los medios como desde la escuela, por cuanto parte de la premisa que "hay que distanciarse de los encasillamientos académicos, según los cuales es más valiosa la opinión de un académico que la de un artesano de aquello que trata de explicar un académico".

Estas son, en versión resumida, las conclusiones y recomendaciones del estudio, que puede solicitarse al Idep, o a la Universidad Pedagógica.

En la práctica de la investigación y de la formación académica, en la práctica de la comunicación masiva y en la práctica de la docencia, este estado del arte ha encontrado que la relación C/E está plagada de malentendidos, preconceptos e inconsistencias entre lo que se piensa en teoría y cómo se actúa.

Todo aquello le resta perspectivas a lo que no sólo parece ser un inmenso potencial en la construcción de cultura, sino parte integral del "ecosistema comunicativo" de la sociedad contemporánea.

Aunque su ámbito es la ciudad de Bogotá, y si bien en el caso de lo comunicativo el énfasis se hace en lo *massmediático* (no quedando, por tanto, incluidos sistemas como el Internet, ni actividades como el deporte o las artes escénicas, plásticas y otras formas de relacionar C/E) muchas de las percepciones, conclusiones y recomendaciones que formularemos en este capítulo final del estado del arte para una mayor integración de las dinámicas comunicacionales y educativas, son aplicables a la realidad nacional y latinoamericana. Y lo son, porque cuando se habla de comunicación y de educación se habla de identidades, de imaginarios, en suma, de aquellos productos culturales emanados de las relaciones entre los seres humanos.

Las distintas percepciones entre los que tradicionalmente se han considerado en el imaginario colectivo "depositarios", "porteros", "sacerdotes" de una u otra área del conocimiento -nos referimos en este caso a periodistas de medios masivos y maestros-reflejan y simbolizan las diferencias de enfoque que han dificultado una relación más constructiva y propositiva.

Por ejemplo, para utilizar la expresión de Bernardo Toro, (hoy vicepresidente de Relaciones Exter-

nas de la Fundación Social, en cuya trayectoria se entremezclan las dos vocaciones de comunicador y educador, lo cual ha tenido como consecuencia enfoques propositivos desde sus respectivas dimensiones¹. Los periodistas suelen ser "heroicos". Es decir, se aferran más a los hechos que a los procesos, en tanto que en la educación existe más la tendencia a pensar en términos de procesos que de hechos deslumbrantes. Ello determina de entrada una diferencia de enfoque, fruto de no pocos desencuentros:

"Todos los hechos que son importantes en educación son muy cotidianos: la maestra que coge la mano del niño y se la mueve para que haga bien la 'a', le enseña a utilizar la regla, le enseña a usar el diccionario, le revisa las tareas. Así se hace la educación, cuyo peso está en procesos casi invisibles".

Investigadores como Huergo, Martín Barbero, Torres, Mockus y Toro recalcan que para que el encuentro C/E sea fructífero, no sólo no debe existir relación de jerarquía entre un ámbito y el otro sino que el punto de encuentro debe ser el terreno cultural, político y ético. Dadas las circunstancias actuales, en Colombia, en general, y en Bogotá, uno de los escenarios de acercamiento puede ser el propósito común de una construcción de ciudadanía para la paz.

Resulta inquietante observar cómo, en la práctica, en muchos proyectos que tienen que ver con la paz el enfoque es comunicativo o mediático pero no integrado con las propuestas educativas y viceversa. Es decir, que se piensa, se propone y se dispone bien sea en términos educativos, bien sea comunicativos, pero no integrados. Como se ha visto, ello ha tenido repercusiones en las políticas estatales en educación y comunicación, las cuales, cuando existen, van cada cual por su lado produciendo desperdicio de recursos y de esfuerzos.

Todo es cuestión de cambio de actitud. En términos concretos, por ejemplo, un buen punto de encuentro, en vez de encasillar lo educativo y lo comunicativo en compartimentos estancos, podría ser el Proyecto BID Convivencia y Seguridad Ciudadana, en el que entidades como el Idep y el núcleo de medios de comunicación de la Universidad Pedagógica, facultades de comunicación y de educación pueden asumir un papel de liderazgo para la integración de lo mediático en el proceso educativo y de lo educativo en el proceso mediático de construcción de convivencia.

Buscar un terreno común que dinamice las acciones comunicacionales y educativas equivale también a "desencasillar" los enfoques, es decir, a considerar que la C/E se expresa en espacios de socialización, entre los cuales la escuela y los medios masivos de comunicación. Ello equivale a superar la vieja discusión sobre cuál es más importante, o desde dónde debe venir el enfoque. En ese sentido, debe quedar muy en claro que el aula, la escuela, la radio, la prensa, la televisión son simples vehículos o espacios por los cuales transitan contenidos auditivos, visuales, escritos, y que el reto más crucial debe ser una mejor comunicación entre los seres humanos y las sociedades en que se mueven.

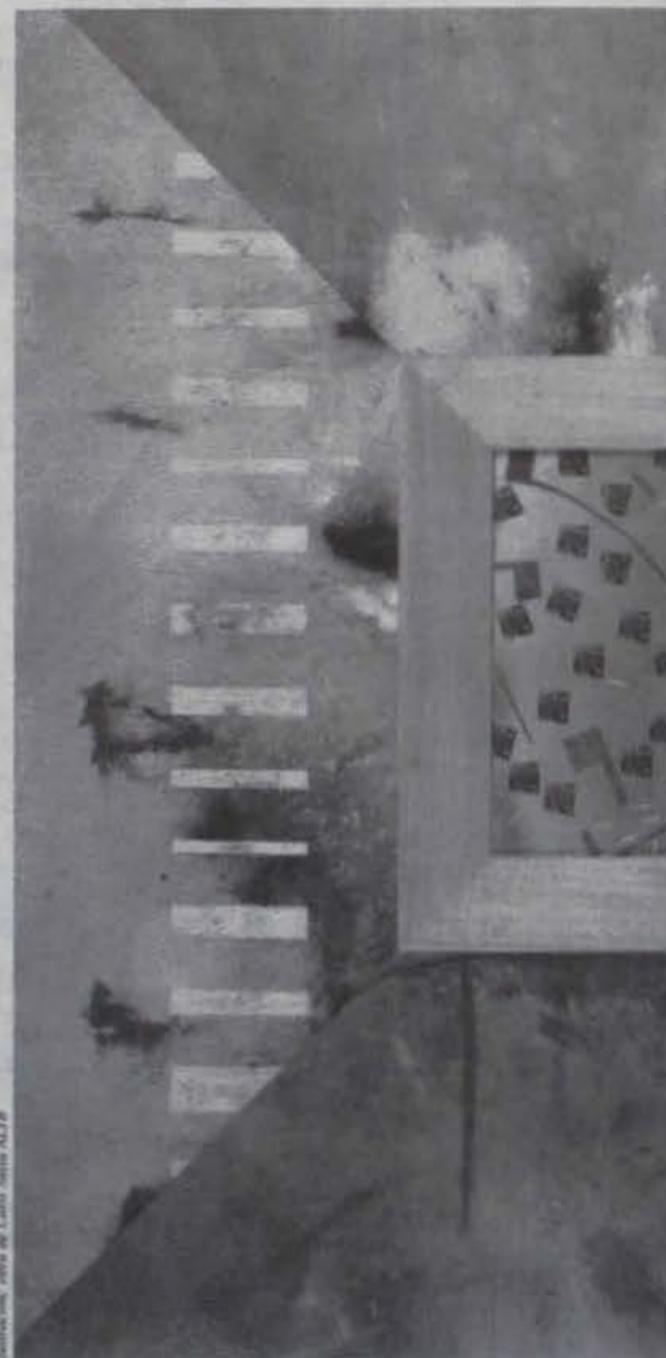


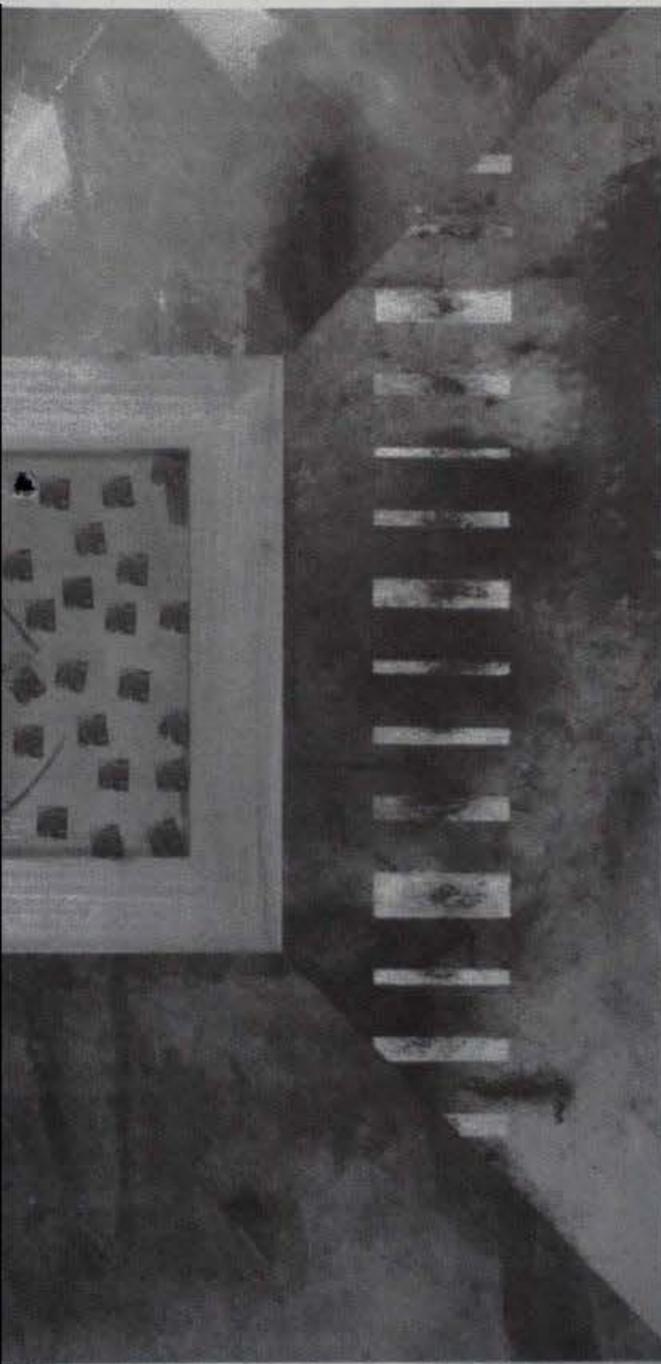
Ilustración obra de Carlos Salas ALZB

Ello implica un cambio de percepción y de mentalidad no sólo en relación con los instrumentos sino con los procesos y con los objetivos últimos de la acción comunicativa, provenga esta de lo educativo formal o informal, lo periodístico, lo telenovelesco, lo publicitario y todas las formas de comunicación que brindan las nuevas tecnologías.

1 En el campo educativo ha perfeccionado los *Siete aprendizajes básicos en educación para la convivencia social* (octubre de 1997); en el campo de la comunicación ha sido y es uno de los principales orientadores de una estrategia comunicacional que ha llevado a la producción de programas de TV de proyección social y comunitaria dentro de la televisión comercial, especialmente a través de la programadora Cempro.

2 Entrevista para el estado del arte, Junio 19 de 1998.

cuentro



Retos y propuestas

Para la academia y la investigación

Una primera conclusión de este estado del arte es la necesidad de propiciar nuevas líneas de investigación que repiensen el problema de las relaciones C/E en otros términos. La academia debe abandonar posiciones o bien demasiado teorizantes y abstractas, o bien demasiado instrumentalistas de la relación C/E.

Por ejemplo, ello implicaría:

- **Desglosar el elemento comunicativo en los esfuerzos de solución pacífica de conflictos, los**

cuales deben estar acompañados por un proceso integrado de comunicación con la ciudadanía que se piensa educar o formar (Germán Rey, María Teresa Herrán). En efecto, la paz y sus procesos se conciben en Colombia en términos más que todo políticos y muy poco en los de la relación C/E. No hay, para citar otros ejemplos, una política comunicativa que acompañe los proyectos en favor de los desplazados y la mayoría de los proyectos de carácter social no son apropiados por las comunidades a las que se dirigen por falta de ese elemento comunicativo y pedagógico.

De otra a parte, esa ausencia de la escuela y de los medios de comunicación en las propuestas de solución de los graves conflictos nacionales obliga a investigar prioritariamente sobre cómo adelantar ese proceso comunicativo-educativo integrador y constructor de una nueva mentalidad frente al conflicto. Una mayor presencia de lo escolar y lo mediático no se logra a través de experimentos aislados e individualistas, sino "conquistando" espacios en los proyectos y procesos nacionales de paz.

- **Abrir la escuela al ecosistema comunicativo.** Esto es, investigar sobre metodologías de interacción de los nuevos campos que ofrece el entorno cultural y social. Ello implica "reorganizar saberes desde los flujos y las redes informacionales, desde los que está siendo modificada en profundidad la idea misma de saber". (Jesús Martín Barbero).
- **Investigar en comunicación para comunicarse.** El encasillamiento colombiano de habilidades y saberes ha llevado a limitar el campo de lo investigativo a la academia, lo que explica, salvo excepciones conocidas, nuestra pobreza investigativa y exploradora de nuevos horizontes y perspectivas, notoria en el caso de las relaciones C/E.
- **Profundizar en el estudio de las identidades** como requisito para lograr una mejor apropiación de lo comunicativo en lo educativo y de lo educativo en lo comunicativo. Los ejemplos del posgrado "Comunicación y creatividad para la docencia" de la Universidad Surcolombiana en Neiva y de programas como "Muchachos a lo bien" muestran una nueva dimensión de lo comunicativo-educativo, basada en la realidad y no en la especulación academicista.
- **Desarrollar metodologías sobre recepción crítica en las distintas esferas comunicacionales.** Ello implica detectar nuevas posibilidades en cuanto a la capacidad reactiva de audiencias que hasta ahora poca atención han recibido de los investigadores: así, por ejemplo, las de la televisión local y comunitaria (María Teresa Herrán).
- **Profundizar en el conocimiento de la mentalidad de los docentes, lo que permitiría ser más eficaz en lograr que se adapte a los procesos requeridos por las nuevas tecnologías.** Como lo observaba William Fernando Torres (capítulo 4), el docente está hoy "ensandwichado" entre la adquisición de conocimiento por lo oral, lo lineal o libresco y lo audiovisual. Proporcionarle las herramientas intelectuales para superar esas dicotomías es garantizar un uso más eficaz de las nuevas tecnologías en la escuela.
- **Actualización permanente.** Entender que la actualización permanente de docentes y de comunicadores en las dinámicas comunicativas y pedagógicas debe ser un proyecto prioritario de la academia, en vez de aferrarse a los esquemas tradicionales de carreras estáticas.

- **Adquirir la habilidad pedagógica de comunicar lo investigado, para que redunde en beneficio social.**

Para la escuela

- **Hacer presencia para que no se siga desconociendo la importancia de lo escolar.** En efecto, la ruptura de la frontera escolar, no sólo ha llevado a minimizar su impacto en el ecosistema comunicativo sino, también, a menospreciar su potencial. No puede desconocerse que sigue siendo todavía un espacio decisivo de socialización.
- **Replantear la relación docente-estudiante.** En términos generales se trata de hacer interactuar las culturas juveniles con las propias de los docentes. En este aspecto, Bernardo Toro hace una reflexión sobre la cual también vale la pena detenerse a la luz de lo que hemos observado en el estado del arte. Si un alto porcentaje de los maestros y docentes del sector oficial está próximo a jubilarse (70% según Toro) parece más razonable que el dinamismo renovador provenga de los propios estudiantes mediante estímulos adecuados. Estos estímulos no deben reducirse a las propuestas lúdicas sino que, también deben apelar al sentido social latente en el estudiantado.
- **Darle sentido público y colectivo a los espacios comunicativos.** Como pudimos comprobarlo en los colegios visitados, no toda la radio escolar, por ejemplo, está siendo "embrujada" por el modelo consumista de la radio comercial que apoya a las vocaciones juveniles. Pero desde lo público o lo estatal poco se ha hecho para competir en esos espacios con una mayor proyección social. La misma observación puede hacerse en relación con programas como el de prensa escuela, en los cuales, por inercia de las autoridades educativas locales y nacionales, el sector privado ha asumido la mayor responsabilidad del Proyecto.
- **Propiciar la comunicación interdisciplinaria y colectiva.** El encasillamiento de las temáticas sociales ha impedido aprovechar experiencias que podrían ser de utilidad en la construcción conjunta de ciudadanía por parte de comunicadores y educadores. Hay que generalizar el método de trabajo en grupo interdisciplinario, que contribuye a la construcción de una cultura democrática: "poder negociar en grupo, poder tomar decisiones en grupo, poder negociar intereses, poder ceder y recibir cesiones, no se aprende hablando sino haciendo, se aprende con un enfoque pedagógico de la sociedad". (Bernardo Toro).
- **Volver cotidiana la reflexión sobre lo mediático,** de tal manera que atraviese todas las áreas y actividades escolares. En ese sentido, utilizar metodologías sencillas como la escogencia diaria de una temática propuesta por la agenda de los medios, no solo para reflexionar sobre ella sino sobre el tratamiento que de ella hicieron los medios.
- **Concebir los proyectos comunicativos como parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), como ingrediente fundamental de la proyección social y comunitaria de la institución,** y no como meros proyectos sueltos, producto de los entusiasmos pasajeros de docentes o estudiantes.
- **Mejorar la comprensión interna de los propósitos institucionales.** En ese sentido, el PEI debe entenderse como una herramienta de trabajo y de consulta periódica, que exprese con claridad y precisión conceptual cómo se pretende integrar los medios de comunicación al proceso de adquisición de conocimientos.
- **Superar el síndrome de "Bajo llave"** y entender que el proceso de apropiación de los medios de comunicación en el aula empieza por aprender a cuidar colectivamente los equipos.
- **Integrar los proyectos escolares en comunicación-educación a los programas académicos,** en vez de considerarlos apenas cursos complementarios del pènsum, como hasta ahora sucede. La comunicación es una simple cátedra secundaria, en la mayoría de los colegios consultados.

Retos y propuestas

Para los medios

Muchas distorsiones han minimizado o vuelto ineficaces los intentos de *pedagogización* de los medios, en relación con los cuales se hacen las siguientes sugerencias:

- **Adquirir, a través de capacitación y reflexión colectiva, mayor conciencia de su función educativa**, que cumple un papel importante en la percepción que tienen los receptores de la función mediática. En un sondeo elaborado en Perú por Rosa María Alfaro³:

"Para la ciudadanía, los medios sí los educan y forman, valorando la importancia de esa función. Más aun, les han ayudado a modernizarse y a apreciar la democracia. Sin embargo, los medios se resisten a aceptar tal demanda o verdad comunicativa, pues su intención no va por esos caminos.

Evidentemente, no instruyen, más aun si se parte de nociones comunicativas verticales y atrasadas.

Tampoco si se trata de dar clases o disertar ponencias. De los medios se aprende de manera heterogénea y dinámica, en procesos largos de interacción y en momentos fuertes específicos de gran relevancia.

Hay una utilidad de los medios legitimada por la opinión pública en el campo educativo que necesitamos revalorar. La información le permite autoeducarse y repensarse a sí misma y a los demás. Una información más atractiva, más ética, ayuda a forjar valores ciudadanos, a asentarlos mejor. Los profesionales de los medios deben debatir esa demanda planteada y empezar a pensarse también como formadores de opinión y mediadores políticos".

- **Redimensionar lo educativo.** Al contrario de lo que suele pensarse desde los medios el aporte pedagógico de los medios masivos de comunicación no puede reducirse a elaborar programas de televisión educativa o a enseñar a través de programas infantiles estereotipados y de pobre factura. Mucho más importante es percibir "lo pedagógico" desde su verdadera dimensión, a lo cual deben contribuir, tanto los medios públicos como los privados. Para Bernardo Toro⁴ los medios podrían aportar en varios aspectos:

- 1- Convertir la educación en un problema de Estado.
- 2- Mover a la sociedad y orientarla para entender que las metas de educación no son a corto plazo.
- 3- Lograr que la sociedad entienda que la educación no puede ocurrir si otras condiciones no se dan.
- 4- Darle una ubicación real, no romántica ni populista al papel del educador.

"Esta es una sociedad que no sabe dónde ubicar a los maestros. Cuando los comunicadores padres de familia van a recoger las notas de los hijos los maestros son unos dioses porque les da miedo, pero en tiempos ordinarios, los maestros no valen nada".

- 5- Volver la educación un bien público. Sin este imaginario no es posible lograr un sistema educativo fuerte. *"La educación en sí misma no sirve para nada, la educación no es buena por ella misma. Ese enfoque de bien público, propiciado por los medios llevaría a un mayor cuidado en las políticas en educación, a exigir un análisis económico muy cuidadoso de la educación"* -comenta Toro, y concluye:

"Si Colombia tuviera un proyecto comunicativo, o sea, que los comunicadores entendieran que tienen que trabajar en representación de una sociedad de determinada manera le darían ese contenido pedagógico de proyección social a la comunicación".

De lo que se trata, entonces, para utilizar su expresión es de hacer "una arqueología de la conciencia", es decir, explicarle a un país por qué tiene la conciencia que tiene a través de las películas, de los dramatizados, de las telenovelas.

- **Asumir la investigación sobre nuestra identidad en vez de suponerla.** Desde el punto de vista de la comunicación masiva un aspecto indispensable para formar conciencia a través de los medios es la investigación social. Solo de esta ma-



nera se entiende el entorno para actuar sobre él. La ausencia de este paso explica por qué muchas series de televisión no aciertan en su dimensión formativa o educativa, a pesar de proponerse formar y educar.

- **Superar la etapa de las campañas y del encañillamiento cultural y conceptual.** Los medios de comunicación tampoco pueden entonces limitarse a las campañas ocasionales (de formación de ciudadanía, de protección de la niñez, de lucha contra el alcoholismo, de paz). El sentido de lo pedagógico debe atravesar toda la programación. Por lo mismo es necesario superar el reduccionismo conceptual según el cual lo educativo y

cultural corresponde a los medios de comunicación públicos, y lo recreativo a los comerciales.

Para los fijadores de políticas comunicativas y educativas

El estado del arte encontró como obstáculo continuo y muy real la paradójica ausencia de comunicación entre los organismos oficiales encargados de fijar políticas educativas y comunicacionales. Al punto que, como se mencionó en el caso de la televisión educativa, no existe hoy mayor relación entre la Comisión Nacional de Televisión (CNTV) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como no existió entre el MEN e Inravisión.

- **Desde las políticas de comunicación entender que la tecnología no es el fin sino el vehículo.** El recorrido histórico de la TV educativa ha demostrado los escasos resultados que ha dado magnificar el uso de la tecnología y minimizar la importancia de los programas de apoyo a los seres humanos que manejan esas tecnologías. Sin restarle importancia al valor instrumental de las nuevas tecnologías insistimos en que lo primordial es el cambio de mentalidad y de procesos de adquisición del conocimiento.

En ese sentido, si bien no sea tema de este Estudio, produce inquietud la "fiebre del computador y del Internet" que ahora resulta muy parecida a la fiebre que llevó a creer que la televisión resolvería los problemas educativos de las naciones latinoamericanas. Tampoco sobra recalcar que la masificación del computador no garantiza un mejoramiento de la calidad de la educación. Allí también la adquisición de habilidades cognitivas tiene un papel fundamental, como bien lo anota Bernardo Toro:

"Está demostrado que mientras más se informatiza una sociedad requiere mayor dominio de la lectura y la escritura, mayor dominio en el cálculo matemático y la resolución de problemas, mayor dominio de la expresión escrita en tres puntos: poder describir con precisión, poder analizar y comparar con precisión y poder expresar el propio pensamiento con precisión.

Si los niños no tienen un gran dominio sobre las destrezas básicas de expresión que son las de la lengua: (hablar bien, escribir bien, expresarse bien por escrito) el computador tiene muy pocas posibilidades, muy pocas. Porque el computador no es una máquina de escribir. Para que pueda producir efectos tiene que ser una extensión del pensamiento, de los instrumentos de pensar y eso no lo resuelve el computador".

- **Mayor coherencia entre las políticas de comunicación y las educativas.** Más allá de proyectos puntuales, muy poca comunicación existe entre quienes fijan las políticas educativas y comunicativas del Estado. En ese sentido una prioridad del Estado en el "ecosistema comunicativo" es comunicarse interinstitucionalmente, lo cual no es el caso en Colombia, como lo demuestra el estado del arte. En particular la Comisión Nacional de Televisión, el Ministerio de Comunicaciones y el Ministerio de Educación no tienen puntos de encuentro sistemático en la proyec-

3 Folleto: Vigilancia ciudadana de los medios informativos. P. 40.

4 Entrevista Para el estado del arte. Junio 19 de 1998.

ción de las políticas que versan sobre unas mismas temáticas. En el nivel nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y, en el nivel local, el Idep, podrían asumir un papel decisivo en esta mayor integración de políticas educativas y comunicativas. En ese contexto, el fortalecimiento del convenio interinstitucional UPN-Idep a través de la multiplicación de proyectos concretos parece fundamental.

- **Mayor interacción entre lo mediático y lo educativo.** Tanto en el nivel local como en el nacional la colectivización de los grandes propósitos educativos desborda el nivel del sistema educativo y puede facilitarse desde la comunicación. Los proyectos del Ministerio de Educación y del Ministerio de Comunicaciones que tengan que ver con la relación C/E deberían integrarse para evitar duplicación de esfuerzos o campañas esporádicas que no tienen perdurabilidad.
- **No aferrarse a conceptualizaciones simplistas, rígidas y estereotipadas,** como las que predominan en los campos de televisión educativa, uso de los medios de comunicación en la escuela, determinación de las franjas infantiles, y otros.
- **Actuar sobre brechas generacionales, económicas y de estrato social** como las que se observaron en los colegios visitados y proponerse superarlas sistemática y metodológicamente mediante estrategias debidamente planificadas.
- **Propiciar la inversión de capitales privados en proyectos de comunicación educativa** (producción de televisión escolar nacional, implementación de programas de radio y televisión en la escuela, etc.).
- **Estimular proyectos concretos, integradores y prácticos,** que obedezcan a propósitos globales y hagan interactuar las disciplinas comunicativas y educativas a fin de optimizar el proceso educativo integral de los estudiantes. Comprender que el uso y la apropiación de medios de comunicación en la escuela no pueden desligarse de proyectos institucionales y de proyección social de las instituciones.
- **Destinar partidas del Fondo para el Desarrollo de la Televisión de la CNTV para financiar proyectos** que sirvan de base para la planificación a mediano y largo plazos de las propuestas que integran los propósitos comunicativos-educativos. Dado el individualismo colombiano, uno de los peligros que se advierten en la administración del Fondo es el de repartición "menudeada" de financiaciones en vez de destinar los recursos a una planificación a largo y mediano plazos de los propósitos comunicativos-educativos.

Para todos

- **Alfabetizarse en imagen y sonidos** es, finalmente, una prioridad para una generación adulta -lineal y libre- que no logra penetrarse del todo y que es cuestionada por las culturas juveniles.
- **Propiciar la interacción interdisciplinaria.** Creativos, realizadores o productores de televisión tienen excelentes perspectivas de empleo siempre y cuando aprovechen el espacio que ofrece la comunicación-educación. A su vez, la asesoría de comunicadores no obsesionados con lo mediático será cada vez más necesaria, tanto para los grupos comerciales que suministran tecnología a los planteles educativos, como para brindar asesorías en los proyectos educativos de estos planteles. Asimismo, la asesoría de docentes para brindar elementos pedagógicos a los medios ofrece también buenas perspectivas de empleo para quienes se orienten hacia estas nuevas posibilidades en las que todavía se ha incursionado poco.
- **Someter periódicamente los proyectos de C/E a procesos de evaluación independiente.** Ello implica un esfuerzo gigantesco de las universidades en metodologías de evaluación y seguimiento, pero evita la pérdida de memoria que lleva a la repetición de los errores cometidos en el pasado. Aceptar los resultados de la evaluación para corregir, mejorar y avanzar. ■

Vida de maestros

El uso

Con este número del Magazín AULA URBANA sale a la luz el volumen de la colección editorial Vida de Maestro, dedicado a la violencia en la escuela.

Este proyecto nació de la profunda convicción de que los maestros tienen una inmensa responsabilidad que no ha sido correspondida por los actores de la ciudad. Los educadores, aunque convencidos del impacto que tiene su trabajo sobre el tejido social de la urbe, usualmente se ven enfrentados a situaciones de profunda complejidad, que no siempre saben cómo asumir. El objeto de este proyecto, entonces, es acudir, con unos ciertos elementos de reflexión lúdica y teórica, en apoyo de los maestros, como parte de un proceso de socialización de experiencias.

El equipo de trabajo del Idep está convencido de que es en la actividad docente, y no en otra parte, donde se encontrarán las soluciones a los problemas de la educación.

Esta investigación se verá en una serie dramatizada de televisión que se encuentra en proceso de diseño y escritura, y en esta serie editorial. Cada uno de los 10 volúmenes de Vida de Maestro, además de las Historias de Vida de Maestros del Distrito, tendrá reflexiones teóricas sobre los asuntos que aparecen en ellas.

No fue fácil definir qué problemas o logros podrían potencializarse y alcanzar un nivel de generalización importante. Abarcar todos los aspectos, resultado del trabajo de campo, superaba las posibilidades reales del proyecto, de manera que se partió de una división general, pero que lograra articular la mayoría de asuntos importantes. Así, aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales se convirtieron en la primera categoría de organización. A partir de estas tres categorías fue posible ver más claramente los resultados.

Se gestaron, entonces, diez temas que las cruzaban, que pertenecían a una de ellas (Violencia, sexualidad, innovaciones, relaciones con la comunidad, fármacos, imagen del maestro, salud mental, tiempo libre, discriminación y uno abierto), las cuales permitieron diseñar una serie de seminarios en los que trabajará, desde diversas perspectivas del conocimiento.

Las historias de vida, las ponencias realizadas en los seminarios, una recopilación de artículos especializados y una bibliografía sobre cada tema son el cuerpo de cada uno de los diez volúmenes de la serie editorial Vida de Maestro, que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico Idep se complace en poner a su disposición con el firme deseo de estimular el encuentro de experiencias y el crecimiento del diálogo, asuntos definitivos en el crecimiento del movimiento pedagógico urbano y nacional.

¿Cómo se hizo?

Para hacerlo, la metodología adoptada fue ir a los maestros, aprender de ellos, oírlos, descubrir en sus acciones los relatos que le permitieran a los demás, si no encontrar soluciones, si empezar a formular preguntas en el sentido correcto.

Se inició una investigación etnográfica, enfocada en el descubrimiento de experiencias significativas en el ámbito pedagógico de la ciudad. Como herramienta de investigación se diseñó una entrevista flexible que pretendía descubrir, sobre todo, las razones de los logros o de los fracasos, el devenir familiar y social y su relación con los asuntos escolares. Estaba enfocada hacia la vida de los maestros del Distrito, pensando que es ahí donde se encuentran las razones de las formas pedagógicas, que son esas las importantes para compartir.



<h3>Convocatoria</h3> <h4>Cuente su historia</h4> <p>Convocamos a los maestros del Distrito para que pongan en conocimiento de todos, de manera anónima o personal, las experiencias que consideren relevantes. Estas pueden estar relacionadas con los temas que se proponen para los seminarios o no.</p> <p>Esperamos contar en los próximos días con su valiosísima colaboración en la construcción conjunta de un mecanismo masivo de socialización de experiencias.</p>	<h3>Programación de seminarios</h3> <h4>Vida de maestros</h4> <table border="1"> <tr> <td>Seminario 4</td> <td>Escuela y comunidad</td> <td>17 de febrero de 1999</td> </tr> <tr> <td>Seminario 5</td> <td>Farmacodependencia</td> <td>3 de marzo de 1999</td> </tr> <tr> <td>Seminario 7</td> <td>Salud mental en la escuela</td> <td>5 de mayo de 1999</td> </tr> <tr> <td>Seminario 8</td> <td>Tiempo libre</td> <td>2 de junio de 1999</td> </tr> <tr> <td>Seminario 9</td> <td>La discriminación</td> <td>Junio de 1999</td> </tr> <tr> <td>Seminario 10</td> <td>Por definir</td> <td>Septiembre de 1999</td> </tr> </table> <p>Informes Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep • Carrera 19A No. 1A-55 • Teléfonos 3371356, 3370420, 3371488, 3370620, 3371289, 3371303, 3371320 • Fax 3339905, 3371356</p>	Seminario 4	Escuela y comunidad	17 de febrero de 1999	Seminario 5	Farmacodependencia	3 de marzo de 1999	Seminario 7	Salud mental en la escuela	5 de mayo de 1999	Seminario 8	Tiempo libre	2 de junio de 1999	Seminario 9	La discriminación	Junio de 1999	Seminario 10	Por definir	Septiembre de 1999
Seminario 4	Escuela y comunidad	17 de febrero de 1999																	
Seminario 5	Farmacodependencia	3 de marzo de 1999																	
Seminario 7	Salud mental en la escuela	5 de mayo de 1999																	
Seminario 8	Tiempo libre	2 de junio de 1999																	
Seminario 9	La discriminación	Junio de 1999																	
Seminario 10	Por definir	Septiembre de 1999																	



La rumba de leer y escribir

Leonor Rodríguez
Licenciada en Física y Especialista en Psicolingüística
Profesora Colegio Distrital Manuelita Sáenz

"En la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir realizar, evaluar..., se crean más situaciones favorables para el aprendizaje"

Josette Jolibert.

Cotidianamente me pregunto si la escuela es el lugar en el cual los niños aprenden cosas nuevas, expresan sus emociones y sentimientos con fluidez y autonomía o es el lugar donde "se desaprende" y se desmotiva el descubrir, el experimentar. ¿Allí nacen expectativas, el lugar del conocimiento, la confrontación y el saber? ¿O es el lugar donde todo impetu termina con la "naricilla contra el cristal"?

Lo que el maestro no debe olvidar es que el chico viene con un cúmulo de saberes que se han ido elaborando en forma procesal y acorde con su relación con el "mundo de los adultos".

Concretamente en la lectura y la escritura el niño "intuye" de una manera implícita los problemas que se le plantean frente a un texto, y por tanto, el profesor debe confiar en que él sabe cómo llevar a cabo este aprendizaje. El maestro no puede olvidar que sus alumnos llegan siendo miembros del "Club de la literalidad" en la medida que hacen lecturas de muchas maneras: en la naturaleza, la propaganda que a diario ve por la televisión, el procesador, el periódico, en la caja del cereal que más les gusta, en la envoltura de su golosina preferida; que lo único que él debe hacer es brindarle múltiples oportunidades para que emprendan todas las actividades que garanticen su pertenencia a ese club.

El aula y, en general, la escuela debe ser el espacio en el que se brinden actividades de lectura y escritura significativas, y ante todo útiles, en las que se les permita participar libremente; en las que no se les evalúe 8ª manera tradicional) no presione, y donde la colaboración sea siempre una opción.

No presionar, estimular

Con miras a aportar en este sentido he realizado con los alumnos de la escuela básica una experiencia consistente en propiciar diversas situaciones de escritura a partir de la música, elaboración de cartas, del periódico escolar, el juego, el cuento y, ante todo, desarrollo de un sentido estético y el gusto y el placer por la lectura y la escritura.

Hasta el punto que para ellos "leer y escribir son una rumba"; esto me ha llevado a concluir que todo lo que acontece en el aula es crucial en la vida de los chicos, que el maestro es una figura muy relevante en su acontecer diario y que influirá en su experiencia como lector y escritor, quien de uno u otro modo garantizará su pertenencia al club de la literalidad y marcará la diferencia entre el éxito o el fracaso escolar.

Con ello no quiero delegar toda la responsabilidad al maestro del estado y desarrollo cognitivo, ético, lingüístico y motivacional de sus alumnos, pero sí reconocer el papel que adquieren en sus procesos.

A partir de esta experiencia se obtuvieron observaciones muy interesantes:

1. En un mismo chico y de manera comparativa se hacen algunas observaciones en las diversas situaciones de lenguaje escrito.

Una premisa inicial es que los niños escriben de una manera más fluida, con mucha placidez y libertad, cuando no se les presiona frente al acto de escribir. Que se muestran agradaos cuando pueden expresar emociones y sentimientos sin ninguna injerencia del maestro.

Cuando he impuesto reglas o les doy pautas rígidas para la elaboración de sus escritos, por la dinámica que llevan en años anteriores se muestran displicentes, desanimados y sin interés, quieren terminar rápido la actividad y sobre todo de cualquier manera.

2. Un segundo parámetro de observación es que no sólo con el texto escrito, o el libro, es posible motivar un acto de lectura o escritura; a través de la música de la naturaleza, o de una melodía, es posible proporcionar el acto escritural. No sólo se aprende a leer en los libros.

El difundido énfasis escolar en los libros constituye un enfoque distorsionante y a veces obstaculizador del aprendizaje de la lectura. Y es que considero que la plenitud de significado del lenguaje escrito reside, con frecuencia, fuera de los libros.

El chico aprende un sinnúmero de significados y sobre todo los confronta con los interiorizados en los muros exteriores de la escuela, en el camino a casa cuando va de la mano de mamá y encuentra su nombre en el aviso de un almacén, cuando acompaña a sus padres al supermercado y reconoce las etiquetas de las tortas que lleva en la lonchera... Como diría Husse en el "mundo de la vida".

3. Los chicos pueden aprender bastante más, acerca de los elementos básicos de la lectura y la escritura de los objetos y los fenómenos en su estado natural, las palabras impresas existen no para que se asocien con los fonemas sino con el sentido. La Pizza escrita en el tablero, o impresa debajo de una imagen en una cartilla no tiene ninguna significación, ni utilidad —máxime si, por ejemplo, se la presentamos a un niño campesino. Pero cuando esos signos aparecen en la fachada de un edificio adquieren el importante significado para el niño. Allí puede encontrar un alimento que le agrada. Esos significados se transmiten— "en el universo bastante más personalizado y penetrante de la propia existencia infantil" (Smith, Frank, Madrid 1990).

Las pautas las da él o ella

Si bien es cierto que es difícil que el maestro trate de duplicar la riqueza de lo escrito con la misma naturalidad con la que se da en el mundo exterior, ni tampoco se espera generar en el aula todas las condiciones que facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura si se puede generar en el entorno escolar materiales escritos significativos, con los cuales el chico experimente la presencia del "lenguaje escrito" p.e. la señalización de salones y distintos lugares de la escuela, la posibilidad de escuchar historias de gran atractivo, la elaboración de un periódico; si se les posibilita la elaboración de afiches para ellos mismos, no de aquellos que de una manera postiza nos hagan sentir que estamos en la escuela sino en lugar dispuesto para la creación y la recreación. Escribir es una manera de producir lenguaje. Escribir no es diferenciar, copiar o dibujar letras. Con ello no estamos diciendo que el dibujar o copiar las letras no sea una parte del proceso de aprendizaje de la escritura, sino que ésta debe ser propiciada de diversas formas significativas; el objeto de escribir, visto como un instrumento



Fotografía de Santiago de León Guerrero

de registros lingüísticos, que transforma en nuestro conocimiento e inclusive llega a afectar nuestra cosmovisión. Precisamente porque incide en la manera que tenemos de conocer, o mejor, como llegamos al conocimiento.

"No es la adquisición del código en sí el que desarrolla el intelecto, sino su uso, en una multiplicidad de funciones. La escritura afecta nuestra manera de pensar, en los procesos de lectura, en la interpretación, en la discusión y producción de textos. Y esto se hace fundamentalmente en situaciones en las cuales distintos propósitos van delimitando las elecciones de formas lingüísticas en competencia". (Tolchinsky Liliana 1993)

Partamos entonces de un principio: nuestro trabajo como maestros deberá estar orientado a construir las pautas internas para que cada niño llegue a la producción del lenguaje de una manera autónoma. Esto quiere decir que, desde el interior del niño, deben surgir las pistas de lo que él quiere escribir y cómo lo va a escribir, de qué manera plasma sus ideas para que lleguen de la forma clara al lector. En otras palabras, el chico debe organizar su sistema de producción del lenguaje de modo que funcione autónomamente. ■

1. Concepto desarrollado por Frank Smith, referido a que el niño al llegar a la escuela ya es lector; la expresión se deriva de la palabra literatura.

Dubois, María Eugenia. *Lectura y formación docente*. Conf. Asamblea Pedagógica, 1994.

Smith, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Ed. Visor Distribuc. Madrid, 1990.

Smith, Frank. *La comprensión de lectura*. Ed. Trillas, Madrid, 1983.

Tolchinsky, Liliana. *Los distintos componentes de la noción de sujeto alfabetizado*. Art. Revista Lectura y vida, 1993

WErtaCH, James. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Ed. Paidós, Barcelona, 1985.

Construcción de textos literarios

Ana Cristina Carrillo
Periodista Idep



**querido
encantacOrnio:**

Yo te imagino azul como las nubes
Yo creo que tú comes hierbas y pasto
y que tú vives en el paisaje de las almas
y que yo quiero ser tu amiga.

Atentamente: Danitza Manrique. 8 años

La investigación Proyecto Pedagógico-Editorial "Construcción de textos literarios por los niños" fue desarrollada en el nivel de básica primaria de cuatro instituciones educativas del sector oficial de Santa Fe de Bogotá, D.C., pertenecientes a las localidades 14, 16 y 19: Centros Educativos Distritales Panamericano, Samper Mendoza, La Merced y Ciudad de Montreal.

Esta investigación estuvo a cargo de la investigadora principal y supervisora de la Secretaría de Educación de la localidad los Mártires, Matilde Frías, la asesora Alix Susana Bautista Barajas y un grupo de docentes co-investigadoras. Esta es una muestra del querer es poder, de este grupo de docentes, que aun en medio de todas las responsabilidades académicas con sus estudiantes dedicaron una parte de su tiempo a la investigación educativa, aprovechando el entorno del aula y la escuela y de esta manera contribuir en la solución de problemáticas pedagógicas.

¿En qué consistió el proyecto?

MF: Este proyecto se centró en la necesidad de algunas instituciones educativas del sector oficial de recibir orientación metodológica para la práctica y la expresión escrita.

¿Qué papel tuvieron los niños en la investigación?

Tuvieron el papel principal, porque todo se centró alrededor de la construcción de los textos. Teníamos una organización de trabajo basada en la producción de textos por parte de las maestras. De igual manera, se realizaron ponencias para profundizar en la fundamentación teórica. Se reflexionó

sobre la realidad escolar, el texto literario, el lenguaje literario, la cultura y la escuela, la creación literaria y los elementos de investigación.

Para enriquecer el proceso esas ponencias fueron elaboradas, debatidas y discutidas por los miembros del equipo. Se estudiaron autores para niños y la investigación influyó en la participación en eventos, cursos, programas de formación. Uno de ellos fue en *Fundalectura*, sobre autores literarios para niños. Cada grupo estudió un autor, diseñamos un material de interpretación del autor y lo aplicamos en las instituciones con niños y niñas. Recibimos una retroalimentación para responder específicamente al papel de los niños. Su respuesta fue enriquecedora y nos sirvió para mejorar el proceso en la literatura.

Otra forma de participar con los niños fue llevándoles a la escuela un cuentero. Los niños preguntaron, escucharon y crearon cuentos.

Se trabajó en el marco de un proceso arqueológico: un escritor produce un texto y lo deja en reposo. Después lo mira, luego lo corrige, en seguida lo ajusta, esto es lo que hicieron los niños. Ellos volvían a retomar un texto, cuando querían volver a escribir o corregir, lo dejaban y lo corregían después, o lo cambiaban por otro. Así les mostramos que esto es un trabajo, una secuencia, un proceso de rectificar, corregir y devolverse.

Recuerdo a un niño del centro educativo Ciudad de Montreal, en Ciudad Bolívar, le preguntaban -¿y tú que vas a hacer cuando seas grande?, y él contestó -Pues lo mismo que soy ahora. ¿Y qué eres ahora? -Pues escritor. Los niños tomaron muy en serio la actividad. Se trabajaron aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos, lúdicos, pedagógicos, afectivos, valorativos, los investigativos y, por supuesto, literarios.

Este proyecto se convirtió para los niños en un juego, en una actividad muy agradable para ellos y para sus padres. Porque se hicieron actividades en que los padres le debían escribir a los niños y ellos contestarles. O los niños empezaban escribiéndoles una carta. Este proceso dinamizó los ambientes comunicativos, tanto en la escuela como en el hogar.

Así le hallaron sentido a escribir, como una manera de expresar a los padres amor o reproche. Luego se entendió el sentido de la escritura y de lo literario; porque los niños manejaron mucho las imágenes, las comparaciones. Hubo mucha creatividad e invención de palabras.

De igual manera, en lo afectivo y valorativo estuvieron presentes los sentimientos y las emociones del niño, en la forma como él accede a experiencias dentro y fuera del aula.

¿Qué tipo de textos seleccionaron las docentes para inducirlos a que escribieran literatura?

MF: Las maestras tuvieron libertad sobre la selección de los textos. Cada salón creó un cuaderno viajero y allí los niños iban consignando los cuentos de las mamás, los papás y las abuelas. Entre los autores seleccionados se encuentran: Irene Vasco, María Elena Words, Ana María Machado, Jairo Aníbal Niño, Cecilia Díaz.

Para enseñar a los niños el abordaje de la literatura se debe estudiar a los autores; porque uno de los problemas que vimos en el curso de *Fundalectura* es que algunos maestros no le leen literatura a los niños, ni conocen literatura para niños. Es decir, no se les enseña a conocer la literatura. ¿Cómo les enseñan literatura a los niños si los maestros no leen literatura? Para escribir literatura hay que leer literatura; y para escribir... se necesita la lectura y la experiencia de vida, entre otros factores.

¿Cuáles fueron los inconvenientes que se presentaron en el desarrollo de esta investigación?

MF: Uno de ellos, el poco tiempo que tienen los maestros para dedicarse a estos proyectos. El mayor inconveniente es que muchas veces no cuenta con el apoyo de la Secretaría de Educación para hacer investiga-

ción. Me refiero al apoyo de un año sabático, una comisión especial, un subsidio o un posgrado.

De otra parte, los proyectos de investigación deben estar acompañados de cursos, seminarios, etapas de formación permanente a lo largo del proyecto.

¿Quiénes se beneficiaron de esta investigación?

MF: En forma directa 350 niños y 11 docentes que participaron durante un año en el proyecto. Indirectamente favoreció a mucha gente, porque el libro *Descubriendo niños escritores* y la Revista literaria *Sopa de Caramelo* se repartieron en todas las instituciones de la localidad 14 y en las instituciones de otras localidades que participaron en el proyecto. Igualmente, se produjo un programa para el Canal 11 de Inravisión, en el espacio Taller Educativo, como una forma de difundir el proyecto.

¿Cuáles fueron los resultados de la investigación?

El primero fue validar la estrategia metodológica para la construcción de textos literarios y haber publicado un libro donde se encuentra todo el proceso, incluida la estrategia. El segundo que los niños pudieron ver sus escritos, en la revista *Sopa de Caramelo*. Con estas publicaciones los niveles de autoestima mejoran, los niños se sienten felices, complacidos, crecen en su desarrollo personal y en la comunicación en el hogar y en la escuela.

¿Qué temáticas deberían abordar los maestros para consolidar su proceso de escritura?

MF: Deben articularse a un proceso y empezar a escribir cosas que les gusten, tal como hicimos en el proyecto. Por ejemplo, escribir las historias de vida. Mucha gente se sorprendió de todo lo que podía escribir de sí misma y luego hacer la categorización para interpretar estas historias de vida. Cada maestro debe escribir sobre lo que sabe, siente y piensa.

¿Qué deficiencias encontró tanto en la escuela como en el hogar para el fomento de la escritura y la lectura?

MF: En el hogar la incomunicación de la familia y la soledad de los niños, y la inexistencia de material de lectura en las casas. De otro lado, en la escuela el maestro teme hacer el oso cuando escribe, tiene miedo de escribir, también reconocen tener problemas de lectura y escritura. Y por tanto, estas limitaciones se convierten, por lo general, en obstáculo para el desarrollo óptimo de proyectos de investigación.

Así mismo, en Bogotá se cuenta con poco tiempo para la lectura, porque la mayoría de la gente gasta mucho tiempo movilizándose al trabajo y después a su casa.

Otra de las conclusiones obtenidas en este proyecto: en el futuro hay que sacar a los niños al campo, para que se produzca en un contacto directo con la naturaleza. En las escuelas no les gusta trabajar, porque los espacios son muy reducidos, no hay zonas verdes; y en la casa suele ocurrir lo mismo. ■



Cuerpo y espíritu en la historia

Néstor Alonso Sánchez Cardozo.*

A finales del siglo pasado y más exactamente en el año de 1870 mediante el Decreto Orgánico de Instrucción Pública "se organiza la Instrucción en: Enseñanza, Inspección y Administración, con el ánimo de reducir la Instrucción Pública a un sistema uniforme a toda la nación". Lo que nos interesa destacar de este decreto y otras normas jurídicas que veremos más adelante concierne más que al análisis jurídico de la Instrucción Pública a puntuar un inicio en la "búsqueda" del objeto de estudio de la Educación Física; pues ocurre que en este decreto y no como "cosa nueva" (venía siendo tratado desde antes) se argumenta un tipo de hombre por formar, "hombres sanos de cuerpo y espíritu, y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre".

Facultades y fuerzas

Se muestra una particularidad a educar del hombre, "el cuerpo sano". Hombre que la nueva república necesita y que se acepta bajo la idea del dualismo alma-cuerpo, tratado desde los griegos. Esta dualidad es retomada en el decreto referido. El alma como unas facultades y el cuerpo como unas fuerzas; facultades y fuerzas que en ocasiones son tenidas en cuenta "además de la Instrucción -citamos de los deberes del director- ...se debe esforzar para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes... y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de toda la especie humana y la base sobre la que reposa toda sociedad libre". Y, en otro caso, el de los maestros, que "dirigirán el espíritu de sus discípulos de manera que se formen una idea clara de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del gobierno y asegurar los beneficios de la libertad".

El nuevo hombre es "moldeado" de acuerdo con unos principios o unas virtudes orientadas a asegurar una libertad posible en la república.

El hombre republicano y libre será aquel sano de cuerpo y espíritu; se puede decir que el espíritu es "alimentado" por los principios y virtudes que entran por el cuerpo al "ser grabados en los corazones".

Cuerpo y espíritu que tendrán tres clases de ejercicios: para el desarrollo físico, para el desarrollo intelectual y para el desarrollo moral; de los cuales los ejercicios corporales: "Consistirán en juegos variados (proporcionados a la edad de los niños, y en los movimientos a que den lugar las diversas lecciones indicadas por los reglamentos". Estos ejercicios se tomarán, entonces, en la preocupación del maestro quien "se formará en la capital de la unión en la Escuela Central"; pues en éstas, "además de la enseñanza de los métodos se le dictarán, entre

otros, los cursos de Gimnástica y Calisténica". Se inicia, pues, un trabajo pedagógico particular y orgánico al sistema de instrucción. Este trabajo aun es del maestro, llamémosle "general"; aquí no hay especialización del maestro para Gimnástica y Calisténica, estas son parte del cúmulo de conocimientos que él adquiere en su formación y que ahora "serán parte indispensable de un sistema completo de educación y obligatorio en todas las escuelas destinadas a la recreación; a ejercicios y evoluciones militares con arreglo a los textos de instrucción federal y donde hubiere lugar se les instruirá en el arte de la natación".

Además, "las salas de asilo serán visitadas por lo menos dos veces al día, las visitas tendrán lugar a distintas horas, a fin de que la inspectora pueda ser testigo de los ejercicios y las recreaciones".

Ejercicios sólo para el cuerpo

Los ejercicios gimnásticos tienen dispuesto, también, un lugar en la distribución del terreno escolar, el cual es anexo al edificio.

Aparecen, pues, unos ejercicios para el cuerpo, nombrados de diferentes maneras: corporales, recreación, gimnástica y calisténica; un espacio para los ejercicios del cuerpo y, para los maestros en formación de instructores, un curso de gimnástica y calisténica.

Calistenia

Viendo el problema del objeto de estudio de la Educación Física podemos afirmar que en la escuela se está perfilando una práctica particular, gimnástica y calisténica, que recae sobre el cuerpo de los individuos y tiene un nexo con el resto de instrucción desplegado en ejercicios.

Para el año 1904 se reglamenta en la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública: "La Educación moral, la Educación Intelectual, la Educación Cívica y la Educación Física de los alumnos, que deben ser objeto de la solicitud constante de los maestros". La preocupación del maestro es, "principalmente un buen régimen de la escuela, el instructor trabajará por la cultura moral", y tal preocupación se garantiza al "dar" al maestro un lugar "ejemplar" colocado en las condiciones de un buen padre de familia, preocupado en que sus enseñanzas sean como las del hogar doméstico, "llenas de sencillez, bondad y virtud". "Aprovechará los distintos aspectos de la escuela como las recreaciones, los juegos, paseos..." para "iluminar la conciencia de sus discípulos, a fin de desarrollar las buenas inclinaciones y de ejercitar y cultivar la voluntad en sus aplicaciones al bien". Estas inclinaciones y cultivo de la voluntad tienen en la escuela un espacio, tal cual lo hubo en 1870, para los ejercicios gimnásticos, pero con un nombre distinto: Educación física.

La Educación Física, recién nombrada es una educación que cala en la estrategia de higienización que se desenvuelve en el país a propósito de la regeneración de la raza y como consecuencia de la guerra de los mil días¹⁴; pues, además de la calistenia y la gimnástica, el maestro, en tanto que educación física "se preocupará por la corrección del vestido y del aseo riguroso de sus alumnos"; así como "deben habituar a sus discípulos a que guarden posición natural y correcta durante las lecciones" en donde "después de cada una de estas es necesario que los niños ejecuten algunos ejercicios gimnásticos: flexiones y extensiones de las piernas, de los brazos, de la cabeza y el tronco".

También se destinará medio día a paseo higiénico o recreativo¹⁵ cada dos semanas, en donde el



En las salas de asilo

Se destaca en este decreto, en lo concerniente a las salas de asilo, que existen también las tres clases de ejercicios mencionados y que las directoras "deben estar siempre presentes a los ejercicios de recreación y se mantendrán en aptitud de obtener en cualquier momento, y a la primera señal, un silencio inmediato y completo".

instructor organizará juegos gimnásticos entre los alumnos.

*"En el horario escolar se destina como un derecho de los niños media hora de recreo"*⁷.

La calistenia, según lo enuncia el profesor Angel Humberto Vacca, *"significa fuerza y designa en particular los ejercicios gimnásticos practicados con ritmo y sin aparatos"*⁸.

Concluyendo, en este momento se realiza una educación física, por primera vez enunciada de tal forma, que se sustenta desde la higiene. **La función de la educación física, así como los ejercicios gimnásticos y los paseos recreativos, es higienizar.**

Teoría y práctica

Esta práctica de la Educación Física aunque tiene influencia extranjera, pues la calistenia viene del sistema sueco de Lung⁹ depende de un discurso moral que se sustenta en los valores religiosos católicos y retoman juegos de los niños en sus hogares, etc. Lo podemos notar en las propuestas que hacen posteriormente en el Congreso Pedagógico Nacional en el año de 1917 los maestros, para lo que denominan **cultura física y moral**, en donde hacen clasificaciones del juego y, entre ellas, por ejemplo, los juegos del lenguaje llamados trabalenguas, forman parte de las nuevas propuestas.

En el año de 1925, y en particular la Ley 80, en donde se crea la Comisión Nacional de Educación Física, se determina para ésta un rumbo muy distinto. Con la creación de las plazas de deportes se promueve en nombre de la Educación Física o de la Cultura Física la práctica de deportes; pues estos son importantes para la salud, la inteligencia, los valores patrios, etc. Aquí la Educación Física no pretende solo higienizar la población, sino que avanza en un proceso de medicalización que se ha obstinado en *"combatir las causas de deterioro físico en la infancia y en la juventud de todas las clases sociales"*¹⁰; aunque en la exposición de motivos de esta ley *"las plazas de deportes de las clases ricas son diferentes de las plazas de las clases pobres, obviamente"*. También se garantiza que con las plazas de deportes y con lo que allí se promueva se disminuirá la delincuencia, etc.

Para el buen funcionamiento de estas plazas y el cumplimiento de los objetivos que en estas se persiguen: fomento de la salud, recreación y educación del carácter *"se contratará en el país o en el extranjero un técnico que inicie los cursos intensivos para la preparación de los maestros y que sea jefe de la Sección de Educación Física Nacional"*¹¹.

El deporte y los juegos populares

Este momento, 1925, nos define un corte en la historia de la Educación Física Nacional, la introducción de los deportes, que fueron juegos populares denominados de vagos, ociosos, etc. en países extranjeros pero que luego, con argumentos principalmente médicos se normatizaron y "convirtieron" en salud. Cuando llegan a Colombia —en esta ley— llegaron "hechos salud", quiere decir que los juegos populares de aquí ni siquiera tuvieron posibilidad de convertirse en deportes, simplemente se desplazaron por una práctica ya "saludable" en el exterior: El deporte.

Los maestros se forman a partir de la contratación de un técnico, Hans Huber, (1926) en técnicas de deportes, organización de eventos deportivos, etc.; quiere decir, se determina la formación de un maestro en particular, el de Educación Física, como un técnico del deporte. El objeto por estudiar es la técnica de los deportes, principalmente; aunque el deporte, en esta ley, es un medio para la salud, la higiene, la moral, etc., va introduciéndose como medio en la población que se urbaniza e industrializa cada vez más y trasciende su posición de mediador, se vuelve una industria doble: por un lado, ideológica que promueve y mantiene los valores requere-

ridos por un régimen capitalista creciente (competencia, ilusión de ascenso social, utilización de la franja de tiempo destinada al descanso del obrero o a la reposición de sus fuerzas de trabajo en las nuevas industrias de las ciudades). Por otro, el deporte en sí produce dinero como espectáculo haciendo de este una industria muy lucrativa.

Formación de pedagogos

El hecho de que el deporte se haya vuelto tal doble industria desvió las posibilidades del educador físico en tanto pedagogo; pues la formación que desde 1925 se incrementó consistió en saber técnicas de deporte, hasta el punto donde el medio, que fue el deporte, metamorfoseó a fin. El deporte se constituyó en el fin que define la formación de los maestros de Educación Física en Colombia.

De todos modos, desde principios del siglo XX hasta las décadas de los años setenta, ochenta y noventa la influencia de disciplinas distintas a la Educación Física, tales como la Psicología, Sociología, Antropología, Pedagogía, etc. han promovido también la reflexión sobre el trabajo del educador físico para que vuelva a pensar en su objeto de estudio; vemos cómo y afectados por las distintas alternativas para la Educación Física (europea principalmente), así como por las críticas que desde el análisis sociopolítico se ha cuestionado al deporte¹² y la mirada que en Colombia se ha volcado sobre algunas prácticas orientales como el Yoga, el Tai chi, y las diferentes artes marciales, se ha bosquejado una propuesta conceptual y práctica del cuerpo para el estudio del maestro de la Educación Física en Colombia; principalmente cuando su oficio se desempeña, principalmente, en la institución escolar. Esta propuesta ha obligado pensar el hombre a formar de un modo distinto hoy, cuando tanto se habla de la Formación Integral y en donde se ha demostrado que la Expresión o Expresividad es condición garante de tal formación.

Las propuestas como consecuencias de las influencias críticas se han centrado en el Movimiento como Objeto de Estudio de la Educación Física, en donde para una gran tendencia el cuerpo es un conjunto orgánico de palancas anatómico-fisiológicas y, pretende desarrollar motrizmente a los alumnos niños y jóvenes, a la vez que son encaminados a la práctica deportiva. La concepción de ser humano que se argumenta en este sentido es diversa pues, por una parte, se ha visto al deporte como una "práctica expresiva" y, por otro lado, se asume al deporte como una práctica mecanicista y, por tanto, coartadora de los procesos expresivos y, en consecuencia, desposeedora de la subjetividad del deportista.

Se cuelan, entonces, críticas y reflexiones que plantean desde distintas prácticas y discursos la necesidad de volver la mirada al objeto de estudio. Bien que este vuelva a ser llamado cuerpo, pero ya no como la instancia orgánico-moral de finales del siglo XIX en Colombia, ni como la instancia moral o higiénica de principios del siglo XX, tampoco como ese cuerpo militar de sólo músculos y huesos que proponen las disciplinas médicas y paramédicas que se exhiben en las vitrinas de los gimnasios modernos. Se trata de volver al cuerpo como lo vienen demandando las ciencias humanas y sobre todo las artes, como un cuerpo potente en expresión y sensible al mundo que lo rodea. Como al cuerpo de un ser humano.

No significa esto acabar con el deporte, en cuanto Educación Física se refiere, pero sí pensarlo desde las posibilidades de expresión que exigen un nuevo rumbo a la valoración de las personas que conformamos este grupo social plagado de violencias y miserias en tanto escéptica a aceptar las diferencias existentes entre sus individuos. Escepticismo reactivo ante tanto proceso masificador.

Finalmente, se trata de trascender el objetivo de buscar futuros campeones en una pirámide selectiva y excluyente, para educar individuos capaces de dialogar y discutir las ideas de un mundo obsesionado por ganar a como dé lugar. ■

Perfiles de maestros

El Profe militarista

"El educador militarista se caracteriza por su fiebre por el revivismo. Antes y ahora se ven, pues acostumbra a hacer un acto especial, revista de gimnasia, con trescientos o cuatrocientos alumnos en un patio. Sincronía total, mientras un señor profesor pita para que alcen la cara, el pie, todo al mismo tiempo. Finalmente, la gente decía y aún se escucha: ¡que profesor tan extraordinario!, pero qué del valor educativo. Militarista más por la actitud y el orden cerrado. Luego se diluye aunque hoy todavía los vemos con palabras como: usted allá levántese, siéntese, corra, trote, cállese, no se ría, esto no es un juego..."

El Profe deportivista

"Es al que le gusta ver hacer pero no hacer, es también militarista. Pone a jugar, dice: repártanse once y once, cinco y cinco. Su actitud es poco pedagógica. La tarea del maestro es orientar el deporte, no porque sea malo, pues de hecho tiene gran validez pedagógica, sino porque la gente se ha ido por ahí, batiéndole la colita a la sociedad de consumo que pide campeones y competencias vistosas para mostrar. Eso que no forma y, por el contrario, en la actualidad deforma. Entiéndase que el deporte no deforma, si no la utilización. Por ejemplo, hay que ver los estereotipos de carácter deportivo que utiliza la sociedad de consumo para poder subsistir"

El Profe diletante

"No son muchos, por fortuna, los maestros que creen que la educación física es sólo hablar, hablar y hablar y en la práctica poco de nada. No entiende que es en la formación humana donde es imprescindible la acción, el movimiento"

El Profe tercer milenio

"Es inquieto, se interroga todos los días por su quehacer, la pedagogía lo apasiona, entiende que la educación física es lúdica, goce, descubrimiento, creación, movimiento... Sabe que el desarrollo humano no es solamente desarrollar técnicas, requiere una nueva concepción tecnológica, una nueva concepción del mundo y del desarrollo humano. Se debe formar un hombre capaz de desarrollar las potencialidades humanas en función de la nueva concepción tecnológica" ■

Diana María Prada Romero
Editora Magazin AULA URBANA
Idep

*La invitación es a "expandir la mente hasta que el cerebro cruja"*¹.

"El polvo que ayer fue tu figura". J.L. Borges

El cuerpo en la nueva cultura*

Rubiela Arboleda Gómez
Docente-Investigadora
Instituto Universitario de Educación Física
Universidad de Antioquia

Antes de iniciar el recorrido temático es pertinente hacer referencia a la asociación mecánica del concepto de Nueva Cultura con el de Nueva Era. Estas denominaciones si bien tienen en común el distanciamiento con la Cultura Industrial se diferencian entre sí en la manera de asumir el cambio. La Nueva Era expresa una actitud nostálgica de retorno a lo perdido que los sitúa como sobrevivientes, con añoranzas de un pasado. Por el contrario, la Nueva Cultura es la aceptación de lo porvenir con actitud de vivientes, donde no hay lugar para la nostalgia y para la cual aquello de "todo tiempo pasado fue mejor" pierde validez. Se trata de asumir el cambio sin olvidar el pasado, pero no de frente a él, como sucede con la Nueva Era, sino de cara al futuro.

La cultura puede definirse desde el punto de vista de las relaciones humanas como un comportamiento simbólico adquirido y compartido que actúa como guía para la acción colectiva e individual. Sin embargo, la cultura también puede definirse, desde otros aspectos que la conforman, como el proceso de integración e interdependencia tripartito: tecnoc-económico, sociopolítico e ideológico que garantiza la interrelación con el entorno y media en la adaptación. Este concepto, aunque simple, permite la inclusión de un aspecto bastante importante en la definición clásica de cultura y es el de la producción material. De hecho, se ha establecido en muchas ocasiones, y es del dominio popular, que cultura es todo aquello producido por el humano y, por tanto, es todo aquello ajeno al mundo natural².

Estas acepciones de cultura ofrecen un territorio teórico desde el cual se evaluarán, tanto las condiciones de la Nueva como las de la Vieja Cultura.

Del reinado de la razón...

La vieja cultura, es decir, la cultura industrial, se caracteriza por la máquina pesada, dura y poco inteligente, los grandes aparatos que deben ser maniobrados por la fuerza física del humano. Busca la producción medida en dinero, lo que se constituye en su paradigma. Es la era de los dualismos, de las oposiciones bipolares que sesgan la interpretación del mundo. Su gran tendencia es la materialización de lo existente, asumir todo en esa materialidad y esto se asocia a la noción de objetividad resaltada como lo real, aquello por todos compartido, lo cual está entrelazado con el auge del positivismo, de lo observable y lo comprobable, y como oposición se rechaza lo subjetivo, a lo que se le niega validez.

La ciencia no escapa a estas características y en este sentido, como lo expresa Keller, E.F.: "Dentro de la concepción clásica de la ciencia, la idea del sujeto perturba el conocimiento. Así para tener una visión objetiva fue necesario excluir-borrar- al sujeto"³. Su gran logro fue la medición, ofrecer mecanismos para la cuantificación desmesurada de sus "objetos" de estudio. El paradigma cartesiano ha estado asistiendo a la ciencia en sus fundamentos así "el mundo de la científicidad es el mundo del objeto, y el mundo de la subjetividad es el mundo de la filosofía y de la reflexión"⁴.

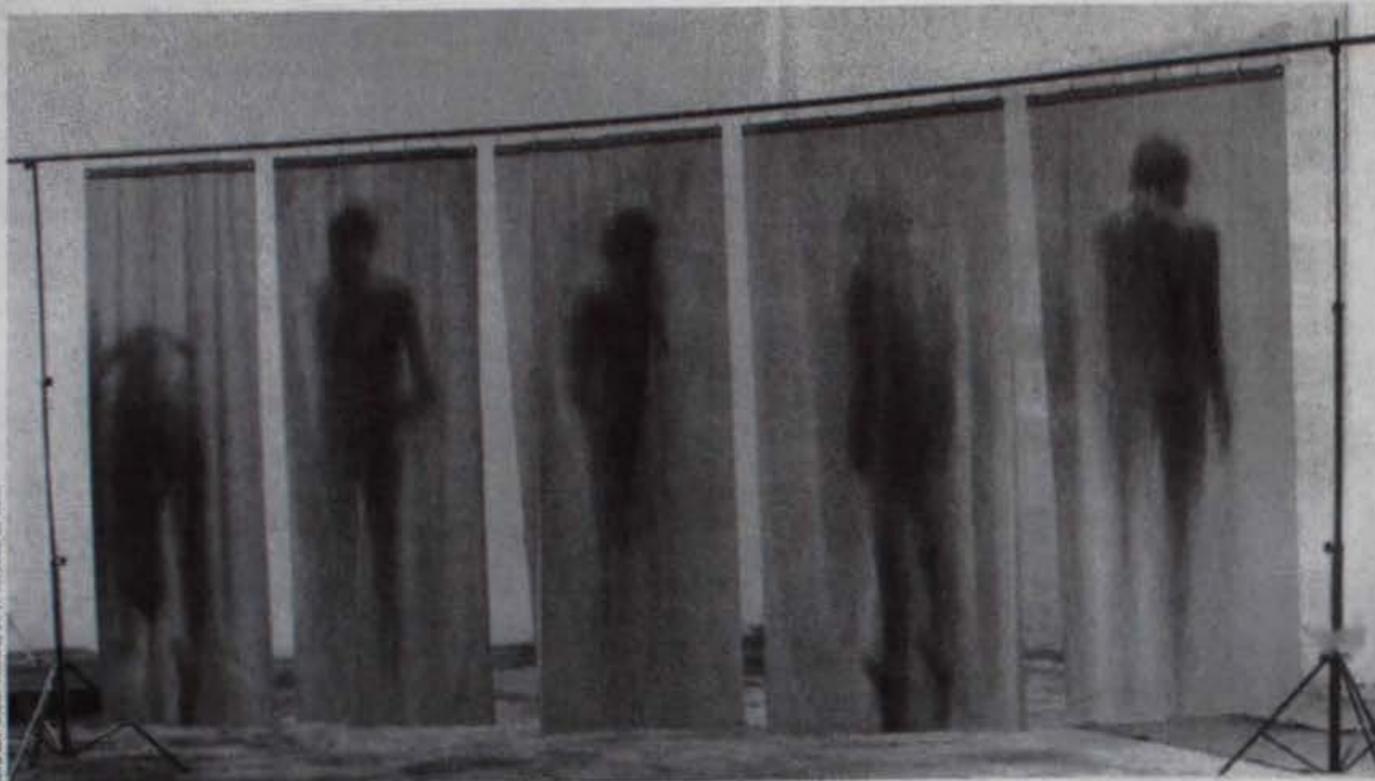


Foto de: Oscar Muñoz, Serie congresos de bodas

La Vieja Cultura es el reinado de la razón y como su contrario se propone lo perceptivo. A la razón se le concedió la autoridad de determinar, definir, incluir y excluir, en tal virtud, aquello que no correspondía a las estructuras racionales sencillamente se considera inexistente.

El espacio tiene relevancia por cuanto lo matérico requiere de un lugar, esta condición materia-lugar hace que para esta cultura sea muypreciado el transporte.

En la Cultura Industrial lo profundo constituye una importante valoración de tal manera que el juicio de profundo inviste de significación y trae adheridos aspectos como la seriedad, el rigor, etc. En contravía estaría el juicio de superficial, negándose como extensión y asociándose con aspectos como lo banal, lo artificial e inútil. A lo superficial se le acusa de falta de profundidad, pero a lo profundo no se le acusa de carencia de superficialidad, proporción francamente significativa. Habría que reevaluar la idea de superficie y devolverle su gran dimensión, así puede ser tan grande aquello profundo como lo superficial.

La Cultura Industrial ha sido ordenamiento y memoria. "El orden era lo que podía ser clasificado, analizado, incorporado dentro del discurso racional. La vida y la ciencia se han asumido separadas: El arte, la literatura, la filosofía se han asignado a la vida cotidiana, el sujeto, la historicidad y el azar no se incluyen en el mundo de la ciencia"⁵.

En el plano de las relaciones interpersonales sucede otro tanto, de tal manera que la noción de pareja ha sido la de lo estático, arraigado, eterno, la sexualidad ha estado velada por el tabú y carga el peso del compromiso y de la reproducción. La familia, defendida como unidad funcional de la sociedad, se ha materializado en hijos, posesiones, crecimiento económico y en una búsqueda de perpetuidad. Lo cual se ha simbolizado con el afán de progenie y con las celebraciones de las bodas de plata, oro, etc. para congraciarse con el perdurar.

Los lazos de unión han sido pactados y la legalidad los hace vigentes.

...Al reino de la percepción

La cultura industrial ha empezado a desaparecer. Se puede hablar de una cultura moribunda. Otra cultura se ha instaurado, penetrando el mundo de las cosas y el mundo de las relaciones "subjetuales" e "intersubjetuales". En un proceso silencioso que la caracteriza, lo leve, lo liviano, lo ligero ha venido desplazando lo duro y pesado. Las máquinas "brutas" que tipificaron la época anterior han sido sustituidas por máquinas "inteligentes" con las cuales es posible interlocutar. Este cambio del hardware al software pone a los seres humanos frente a otra organización del mundo y, más aún, frente a una nueva interpretación. No se trata, pues, de una continuidad variada de lo viejo, sino del surgimiento de algo realmente nuevo, diferente, que desborda hacia aquellas dimensiones que desde la razón no eran posibles.

La razón como comprensión del mundo de las cosas, como la lógica que rige sobre lo objetivo en-

1 Posada, Clara. Conferencia sobre Nueva Cultura (transcripción fotocopia)

2 Surge aquí la necesidad de una observación y es la de la exclusión naturaleza/cultura, que amerita una pregunta sobre qué es lo natural con relación al humano, sobre la tendencia a la socialización de la naturaleza y sobre cómo en todos los lugares se da una estrecha relación entre la sociedad y el entorno natural, modificándolo, interviniéndolo y generando cambios comportamentales en lo natural que ponen en cuestión el lindero entre el mundo de lo natural y lo social; todo esto se puede observar en las relaciones que se hacen en cuanto al desarrollo tecnológico y la preservación de lo natural.

3 Keller, F.H. Cfr. Morin, E. En: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós, 1994. P.23.

4 Fried. Schnitman Dora. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós, 1994. P.23.

5 Ibid, p.23.

tra en cuestión y abre paso a lo perceptivo, al mundo de lo intangible, otrora endosado sólo a la religión y la magia. Aquí lo sensitivo empieza a tener un lugar destacado en el conocimiento y en la aproximación al entorno. De esta manera lo objetivo abre paso a lo subjetivo que prefiero llamar subjetual⁶ dado el estigma de invalidez que recae sobre el término subjetivo. Para la Nueva Cultura la realidad no es natural ni autoevidente, sino construida y así también puede ser deconstruida, interrogada, cuestionada.

En extrema simplificación se puede caracterizar como la informática y su paradigma es la información, el conocimiento, el saber. La informática implica un cambio radical en el panorama de los artefactos. Por medio de ésta se asiste a una desmaterialización del mundo, dado que las herramientas con las que se interactúa con el medio tienden a minimizarse e incluso a desaparecer. La Nueva Cultura es el reino de la percepción, de lo sutil, de lo femenino⁷ y del tiempo. El espacio deja lugar a la idea del tiempo, el cual empieza a destacarse como el pausador de las relaciones. En un mundo no matérico el espacio empieza a reducirse y se convierte en cuestión de milésimas de segundo. Es así como se "viaja por la Internet", se instala la telemática⁸. En consecuencia, el asunto de la Nueva Cultura no es ya el transporte, sino la transmisión.

Este reino reconoce el caos y el olvido como garantía de la creatividad. El caos, el desorden y la crisis han sido conceptualizados como información compleja, más que como ausencia de orden. El mundo, como lo ve la caótica, es rico en evoluciones impredecibles, lleno de formas complejas y flujos turbulentos caracterizado por relaciones no lineales entre causas y efectos⁹.

Los procesos y las taxonomías abren paso a lo integrado, a la captación holística, a la heurística¹⁰.

El cuerpo y la cultura¹¹

Ahora bien, la cultura es una forma de habitar el mundo, una modificación de los elementos que la integran implica un cambio en sus instituciones, en sus fundamentos y, en consecuencia, en cada uno de sus portadores.

Es necesario situarse en el cuerpo y en la incidencia de la cultura en el mismo. La concepción del cuerpo que aflora en la Vieja Cultura está impregnada de los preceptos que la caracterizan. Así, frente al cuerpo aparecen las formas básicas del pensamiento de la cultura y la filosofía industriales. La concepción dualista encuentra en el cuerpo un territorio apropiado para las oposiciones bipolares cuerpo-alma, materia-espíritu, deseo-razón, naturaleza-cultura que son las más identificadas y que mediatizan la relación con el cuerpo.

El desarrollo corporal y el desarrollo cultural actúan conjuntamente y se fortalecen entre sí, lo cual resulta paradójico por cuanto la clásica definición de cultura excluye el soma¹², al considerarlo patrimonio del mundo natural. El cuerpo no es una condición exclusivamente individual, la sociedad lo ha estado marcando, se ha convertido en un valor que penetra todas las esferas de la cultura. La concepción del cuerpo humano está en estrecha relación con la concepción de la realidad y con la manera de actuar de cada cultura frente a esta realidad.

Por tanto, si el cuerpo humano no es algo dado sino una realidad histórica, construida e interpretada por la cultura, conviene preguntarse ¿cuál es el tipo de cuerpo modelado por la cultura industrial?, y ¿cuál corresponde a la nueva cultura?

El cuerpo industrial:

Es un cuerpo duro, pesado, medido, intervenido, segmentado, racionalizado, matérico, productivo y producido, un cuerpo para ofrecer fuerza de trabajo. Un cuerpo cosificado por las ciencias, reconstruido a partir de fragmentos y manipulado desde diferentes disciplinas e instituciones ideadas para su control.

El cuerpo en la Nueva Cultura:

Se requiere un cuerpo intuitivo, sensitivo, perceptivo, holístico, el cuerpo como archivo, como ele-

mento mutable que se renueva permanentemente, como reproducción del universo, como generador, como transmisor, como circulación de fluidos. El cuerpo máquina se transforma en cuerpo sabiduría.

La motricidad

En la construcción del cuerpo la motricidad tiene un papel determinante, ésta, que ha engendrado cultura al establecer la relación con el entorno a su vez es marcada por la misma, en cuanto los movimientos implican una coherencia con las prescripciones sociales, de tal manera que cada cultura tiene también su propio patrimonio motor, esto es la etnomotricidad.

Un agente instaurador de las convenciones motrices y por medio del cual se renueva la cultura lo conforman las expresiones motrices. Para delimitar este concepto es prudente hacer una advertencia: en el desarrollo de la teoría de la Educación Física y el Deporte, en nuestro medio, no existe un término globalizante que dé cuenta, con precisión, de la especialidad de las prácticas corporales a la que se hace referencia. La denominada "expresión motriz" es bastante amplia, lo que la hace en este caso preferible dado que admite técnicas corporales que quedarían excluidas de otros términos, como el de deporte, tradicionalmente asociado a competencia, codificación, rendimiento reglamentado y, con ello, a ciertas disciplinas deportivas, cubre, el rap, los carros de rodillos, las caminatas, la gimnasia para la tercera edad, y en ocasiones se cruzan en el territorio del arte como es el caso de la danza, el teatro, etc. actividades que, entre otras, no sólo amplían el abanico de ofertas, sino que involucran a una población usualmente desatendida por el deporte.

Como expresiones motrices se designa aquellas prácticas que se hacen con fines lúdicos, agonísticos, estéticos, preventivos, de mantenimiento, de rehabilitación y de salud, entre otros, organizadas siguiendo una lógica interna que establece un código legitimado en un contexto social, y por el cual se admiten y prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean y se promueven actitudes, y que tiene al cuerpo como mediatizador. Pese a ser repetitivas e instrumentales estas actividades acarrean una intención subjetiva del ejecutante, lo que le otorga un significado especialmente importante sobre el papel de éstas en la construcción de la cultura¹³.

Aquí se quiere llamar la atención en la Educación Física como un componente articulado a las diferentes áreas que intervienen en la formación intencional de los individuos.

El sistema educativo es un significativo medio de la cultura para propagar sus preceptos¹⁴. Para Dewey, por ejemplo, "la función central de la educación no es la socialización sino el mejoramiento de la sociedad, por medio de la extracción de los rasgos deseables del grupo y su empleo para criticar a los indeseables"¹⁵. La Educación Física se

compromete con el cuerpo en movimiento y hace de la cultura una realidad encarnada. La pregunta obligada es: ¿cuál es la Educación Física de la Nueva Cultura?, ¿cuáles son los usos del cuerpo que propone?

Vestigios sobrevivientes de la cultura industrial

El concepto de Educación Física: la ausencia de un concepto globalizante e integrador. No existe al momento, por lo menos un término que dé cuenta de la especificidad de esta disciplina. Por el contrario, se acentúa el empeño de diferenciar contenidos, propósitos, población objeto. Se segregan prácticas que han sido estigmatizadas desde su génesis.

Los paradigmas: salud, pedagogía, competencia; como buenos paradigmas, limitan el funcionamiento y generan doctrinas y doctrinantes, esto hace que



Obra de Oscar Meller, *Seres ciertos de bello*

6 He optado por este término por cuanto quiero llamar la atención sobre el patrimonio del individuo puesto en juego en las diferentes relaciones. El término subjetivo es comúnmente asociado a una valoración relativa de las cosas y es justamente por ello que ha sido estigmatizado.

7 Aquí lo femenino no se refiere al feminismo, ni al reinado de las mujeres, hace referencia al componente femenino del mundo y del pensamiento. La inminente transformación de lo masculino, la razón, por lo femenino, la percepción, los sentidos.

8 La telemática es la abolición definitiva de la distancia por medios técnicos.

9 Fried, Schnitman Dora. Op. Cit. P. 2.

10 Enténdase por heurística el arte de buscar y encontrar un conocimiento. Es personal y recóndita. Intransferible e incommunicable.

11 Este problema, el del cuerpo como constructo cultural, lo he tratado en reiteradas ocasiones, por tal razón he omitido una argumentación exhaustiva en el presente ensayo.

12 Soma (Soma), palabra de origen griego cuyo significado corriente es el de cuerpo, para referirse a la realidad biológica y fisiológica de los seres vivos.

13 Es pertinente anotar que en lo personal establezco una diferencia entre movimiento y motricidad, ubicando al movimiento en el territorio de la necesidad y como condición del mundo vivo. Por el contrario, con motricidad busco denotar aquel movimiento orientado por una intención, una voluntad, un propósito, una conciencia, así pues, la motricidad sólo puede ser humana. La aproximación a este concepto la he ido llevando a cabo en el marco de la línea de investigación Cultura Somática del Instituto de Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia. Este concepto, si bien tiene problemas no resueltos desde el punto de vista epistemológico ha representado una apropiación teórica de la construcción empírica que ha favorecido el desarrollo de la investigación.

14 Esta idea se encuentra desarrollada en el artículo "Una aproximación entre Antropología y Educación Física" En: revista Educación Física y Deporte. Vol. 14 - 15, enero-diciembre, 1992-93p. 81 - 91.

15 Sáenz, Obregón Javier. John Dewey. La educación como experiencia y democracia. En: Maestros pedagogos. Un diálogo con el presente. Medellín: Pregon, 1998.

se produzcan más desagregados a los ya existentes y se intente colonizar la potestad de esta disciplina, la cual es la motricidad, desde imposiciones externas, que si bien son importantes han empañado la visión para encontrar otros asuntos que tocan lo fundamental de la existencia humana. Allí, tras los argumentos de la técnica, la enseñabilidad, el mejoramiento de los sistemas orgánicos, la adquisición de cualidades condicionales y coordinativas se ocultan problemas de otro orden que penetran dimensiones complejas de la existencia humana y que le confieren a esta disciplina un rango destacado en el discernimiento y en la solución de los conflictos de naturaleza "subjetual" y "comunal".

El pretendido estatuto científico de la Educación Física ha estado ligado a la cara burda y evidente de la ciencia. La biología, por ejemplo, se ha reducido a lo funcional, causa-efecto-función, se ha ignorado toda la información que desde esta ciencia madre se puede obtener.

Por el contrario lo que se destaca de la biología es lo nominado, lo detenido, lo determinado.

De otro lado, las ciencias de la educación han sido utilizadas como instrumento para manipular al individuo-cuerpo desde una propuesta motriz, con el velo de la pedagogía. En igual sentido podría hacerse referencia a otras áreas del conocimiento, baste decir que lo sustantivo y "maravilloso" de esta disciplina: el cuerpo en movimiento, ha quedado sepultado en la búsqueda de un status académico.

La comunicación: el solloquio, la adiológica de saberes. Paradójicamente esta tendencia a la colonización que podría pensarse que es una sobredosis de diálogo con otras ciencias, tiene otra cara que es la negación de una integración con otros saberes. Un celo ciego impide expandir nuestra esencia y hacerla llegar a otras esencialidades hermanas que nos permitan construir un acervo integrado de saberes y de conocimiento y no asumir como un perfil disciplinar la división metodológica que la universidad ha realizado con los distintos campos¹⁶.

*"La cultura contemporánea, en la que se superponen lenguajes, tiempos y proyectos, tiene una trama plural con múltiples ejes problemáticos. Quizá podamos hablar del final de una visión de la historia determinista, lineal, homogénea, y del surgimiento de una conciencia creciente de discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad del diálogo como dimensiones"*¹⁷.

La homogeneidad: negación de la pluralidad como garantía de regeneración, surge como vestigio asociado: el temor a la oposición. Nuestra disciplina teme a corrientes alternas y ha soñado toda la vida con unidad de criterios, con un mismo discurso, con unos mismos propósitos, de hecho se atacan y se hacen movimientos contra lo nuevo o contra aquello que sugiere lo diferente. Si bien es cierto que deben existir unas premisas disciplinares consensadas también es cierto que debe aceptarse la pluralidad. La tendencia de la Nueva Cultura es a la desaparición del paradigma y al surgimiento de las múltiples opciones y esto es apenas lógico por cuanto cobra importancia lo subjetual y se tambalea lo objetivo.

*"No existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad.(...) El devenir del ser humano consiente en participar en procesos sociales compartidos en los cuales emergen significados, sentidos, coordinaciones y conflictos"*¹⁸.

La estructura masculina, excluyente, dualista, material, productiva. Esto hace que el acceso a la liturgia lúdico-deportiva se reduzca a ciertos grupos de la población. La idea del siempre mejor, del reto, de lo superable, de las marcas, de pasar el límite, del autovencimiento elimina paulatinamente a la población de su práctica. La génesis y la construcción de la propuesta deportiva ha estado inmersa en los conceptos de la fuerza, el rendimiento, la superación y la lógica, esto hace que para ingresar en este universo se tengan que sacrificar referentes de identidad, por ejemplo de género, y asumir la identidad

masculina, la de la estructura ludo-deportiva. Un cuerpo intervenido, y esto quiere decir operado desde afuera, se opone al cuerpo expresivo, en el cual los sentidos ocupen un territorio determinante.

Algunos dualismos:

Educación/Física: es el dualismo inspirador donde asientan los demás, en un concepto partido que encierra la escisión naturaleza/cultura. La educación bastión de la cultura para proyectarse sobre sus miembros y lo físico, carnalidad que debe ser domada, enseñada, codificada. Este dualismo, simbolizado en su nombre, ha marcado nuestra identidad dado que la identidad no es hábito que poseo sino, y fundamentalmente, el que los otros reconocen. Sí, hemos sido reconocidos por el hábito de educar lo físico.

Cuerpo/Espíritu: es el dualismo esencial de la Vieja Cultura, lo matérico, el cuerpo, separado de lo etéreo, el espíritu. Este dualismo asiste en forma inminente a la Educación Física, la cual sigue centrada sobre los efectos tangibles de su ejercicio. El estudio y la interpretación de la motricidad ha estado de cara a los efectos mensurables evidentes, eventos orgánicos que no comprometen otras esferas del ser humano. E incluso en el ámbito pedagógico se exigen resultados observables: el alumno objeto transformado a imagen y semejanza.

Filogenia/Ontogenia: se desconoce la articulación del individuo a una historia, a un contexto de especie y, en consecuencia, se juzga la conducta motriz sólo con referentes del presente, esto hace que se desconozca el papel de la motricidad en la historia de la cultura y en la vida de cada sujeto. Sería necesario aceptar la propuesta de Dewey en este sentido: *"Para que una experiencia sea realmente educativa debe estar vinculada con las experiencias pasadas y con las futuras; debe hacer parte de un continuo experiencial, en que toma algo del pasado y modifica las condiciones objetivas -la tecnología, los arreglos institucionales, las condiciones sociales- de la experiencia futura"*¹⁹.

Masculino/femenino: Las posibilidades de la motricidad se ofrecen de manera diferenciada a hombres y mujeres, se perpetúa así, para la demanda de la cultura, el arquetipo de posibilidades corporales signadas por el género. En tal virtud, lo que se le prescribe a unos se le proscriba a otros, sacrificando en ello opciones y beneficios de la motricidad.

La Nueva Cultura es una modificación de los valores masculinos, tradicionalmente rectores de la humanidad, dada la historia de las formas vinculación de hombres y mujeres con el mundo de las cosas, de las relaciones y las interpretaciones. Lo femenino penetra y transforma los modelos críticos. Interesa reconocer las diferencias mas no perpetuarlas.



Fotografía: Felipe Caicedo, El espectáculo de la gimnasia, Colombia a través del Tiempo

Joven/Viejo: la separación por grupos etarios tiende a intensificar la brecha generacional y a la segregación del viejo, privilegiando al joven, como fuerza más efectiva de trabajo, propia de la Era Industrial. Ser joven es un atributo culturalmente celebrado y las expresiones motrices hacen parte del abanico de ofertas para conservar las características juveniles. El diseño de las propuestas es claramente diferenciado, separando las generaciones cada vez con mayor precisión, para evitar el "contagio" con otras edades. Las taxonomías, propias de la Vieja Cultura, son implacables a la hora de la selección y eliminación de los sujetos.

Pese a que el cuerpo y la motricidad señalan el tránsito por el ciclo vital es justamente allí, en el cuerpo y en la motricidad, donde hay una alternativa para un acercamiento generacional.

Movimiento/Estatismo: en este mismo sentido, la Era Industrial privilegia al activismo como prueba

16 Una cuestión reciente nos sitúa en lo aquí enunciado: Unos estudiantes del Instituto proponían la realización de evaluaciones corporales a una población para diseñar propuestas motoras a esto se opusieron los médicos de medicina deportiva reclamando su campo de intervención, es decir, separación en lugar de integración: ¿quién tiene el poder sobre la motricidad?, ¿quién dice la última palabra en torno al cuerpo y la corporeidad humana? La propuesta de la Nueva Cultura es la de eliminar fronteras.

17 Fried, Schnitman Dora. Op. Cit. P.27

18 Ibid. P.27.

19 Sáenz, Obregón Javier. Op. cit. P.97.

de efectividad y productividad. La pausa, los movimientos pequeños, el descanso se señala como pérdida de voluntad y de producción. Esta condición se observa perfectamente en los diseños metodológicos de la Educación Física, en los cuales aparece la relajación, que sería sólo una forma de operativizar la pausa, como un asunto final de la sesión que se lleva a cabo si hay tiempo y luego de un esfuerzo profuso que así la amerite, pero no es motivo de discusión académica, ni considerado como un asunto de un encuentro motor.

En la Nueva Cultura re-surgen un nuevo modelo de cuerpo y, en consecuencia, de motricidad, los movimientos amplios, cortados y agotadores deberán dar paso los pequeños movimientos, lo liviano, lo suave y así a la reflexión sobre la pausa.

Técnica/Expresión: la técnica como adquisición se ha planteado en contravía de la expresión, como aporte subjetual a la práctica motriz. El rigor del movimiento no puede ser arriesgado por el matiz de la géstica individual. Este dualismo está asociado al de **racionalismo/percepción:** sólo es válido lo argumentado desde los principios rectores de las ciencias positivas, el objeto. La percepción, el aporte individual, la sensación, lo subjetual es anulado como criterio de validez y desplazado a prácticas aisladas con este único fin. No se articulan las experiencias, por el contrario, el desconocimiento y el temor a dar un paso que nos ponga por fuera de "la verdad técnica-racional" hace que se le den epítetos descalificadores a otras prácticas como el de "orientalistas", "Nueva Era", etc., que protejan de su cercanía y que arraiguen en las conocidas. Si embargo, **la Nueva Cultura está aquí y ahora, no es oriente, que nos lleva ventaja, es también occidente, somos nosotros.**

Las taxonomías: Los grandes grupos musculares, cualidades condicionales y coordinativas, entre otras. La necesidad permanente de categorizar es un legado de la Cultura Industrial que asumimos, no sólo metodológicamente para abordar un conocimiento y un saber, lo que sería una buena razón para la parcelación, sino en la aplicación de los conceptos. Luego de una sesión práctica es necesario volverse a empatar, no sólo como estructura músculo-esquelética, sino como intención, como logro.

La Educación Física como disciplina ha construido una identidad parásita de las ciencias y ha confiado su solidez al manejo de datos, cifras, nominaciones, procesos y sistemas. En su búsqueda de reconocimiento se ha asido a elementos categorizadores que reducen el universo de opciones de la motricidad. Cualidades como la fluidez, la belleza, armonía, ética no son asociadas a la apreciación del movimiento.

La noción de cuerpo: modificada sólo desde el discurso es la de máquina, susceptible de entrenamiento y automatización que debe ser productiva, de rendimiento, con cualidades medibles.

Ahora es necesario abandonar esas verdades, perder esa seguridad, remover los cimientos, tambalearse sobre lo que se domina y re-crear el saber. Siguiendo a Dewey:

"la concepción clásica de la verdad es ambigua y hay que desecharla. Considera que todas las teorías, más que fines o puntos de llegada -eso es verdad- son medios o instrumentos. (...) La

noción de verdadero es creada en el curso de la experiencia humana, tanto individual y colectiva, en la medida que es de utilidad dentro de dicha experiencia²⁰.

Si bien la ciencia no puede sustraerse a la objetivación y no se pueden omitir sus resultados es importante reconocer los límites frente a la naturaleza y, en este caso, frente a la naturaleza corporal y comprender que la corporeidad se revela contra su tematización. El ritmo vegetativo propio de los seres vivos no puede ser sustituido por una convención instrumental.

La edufísica siempre se ha realizado con un fin, la gratitud no ha existido, por el contrario, los propósitos han postulado paradigmas y escuelas: pedagógicos, de salud, de competencia. Unas y otras maneras de aplicación corresponden a una concepción industrial del mundo, en el cual es fundamental el producto, la producción, lo producido. Un cuerpo tratado como episodios de la carne que responde al estímulo de manera predeterminada.

Hacia una nueva cultura

La Nueva Cultura requiere de una nueva educación, institución asida al pasado, anacrónica y densa. Un cambio que es mejor asumido por los jóvenes y niños, quienes son coherentes con la época en la cual transitan. De hecho, la apropiación del conocimiento, cada vez menos disociado del saber, se hace de una manera que excede los mecanismos tradicionales, industriales, de enseñanza: el paso a paso, la filigrana del maestro araña se sustituye por la comprensión de facto del asunto planteado²¹. De esta manera, la educación es un vestigio de la Cultura Industrial, pertenece a un tiempo que se esfuma, a un modelo en contravía de las expectativas de los estudiantes.

La Nueva Cultura introduce y requiere una nueva noción de cuerpo. Por tanto, la Educación Física debe invocar un nuevo modelo de cuerpo y de movimiento, constituirse en un medio de exhortación interior que posibilite el juego coordinado de singularidad y multiplicidad. Es decir, asumir el cuerpo como unidad en la que se sintetiza la autopercepción de la persona y en la que tiene asiento la conciencia del yo, que entra en conjugación con el cuerpo como centro de interacción con la realidad que permite la construcción tanto del yo social como de la identidad que los otros avalan, rasgo necesario de la situación social. Lo cual, trasladado a la arena de las relaciones sociales, podría interpretarse como el juego entre autonomía/democracia. El cuerpo del sujeto se conjuga con un cuerpo social para establecer una armonía entre aquello que le es propio y aquello que les es requerido para inscribirse en un grupo determinado.

"Una visión estrecha y moralista de la moral es responsable del fracaso en reconocer que todos los fines y valores deseables en la educación son en sí mismos morales. La disciplina, el desarrollo natural, la cultura y la eficiencia social son rasgos morales, son caracteres de una persona que es un miembro de aquella sociedad que la escuela tiene por misión desarrollar. (...) La democracia es tanto el medio privilegiado para el desarrollo de la mo-

ralidad como la meta ideal e inalcanzable de la experiencia moral como práctica social²². De tal manera que la educación corporal representaría un continuo experiencia-moral-sociedad, dado que el cuerpo es el espacio del sujeto y el vector con el entorno.

Así pues, la Educación Física debe dejarse interpelar por la realidad y plantearse otros referentes de identidad, para lo cual el sudor, los aparatos, la carga, la intensidad, los resultados, la fuerza, la resistencia, las planeaciones, la preparación física, los grandes grupos musculares, etc., deben dejar de ocupar el renglón de preferencia en la orientación motriz. Hay algo terrorífico en la pérdida de la identidad, empero, es imprescindible sacrificar la "identidad industrial" que ha caracterizado a la Educación Física. *"Para pensar algo nuevo es necesario ponerse nuevos²³.*

La Educación Física ha de pensarse como una poética del cuerpo y de la motricidad. Ha de gestar una propuesta planteada más desde la estética que desde la producción, -incorporar la estética a la educación corporal, esto es, a la participación social- en la cual el dibujo que hace el cuerpo, la percepción de desplazamiento, el grafo que traza en el aire posibilite la evaluación y corrección, sin desintegrarlo en grupos musculares y demás. Debe proponerse desarrollar la piel, educar los sentidos, reivindicar los pequeños movimientos, la levedad del cuerpo, proveer experiencias²⁴.

Es pertinente, pues, comprender que la distancia más corta entre dos puntos es un gesto²⁵.

El paso siguiente es de sobrevivientes de una época que se extingue a primitivos de una época naciente, esto implica el desprendimiento de lo que se conoce y volver a disponerse a conocer. Cuando el primate descendió de los árboles tuvo que olvidar el desplazamiento palmar e iniciar el aprendizaje de la marcha erguida, ahora se requiere una modificación igual de contundente en los usos del cuerpo. Ahora queremos vivir y no sobrevivir.

Es necesario vencer el miedo a abandonar aquello que ofrecía seguridad, a abandonar lo conocido para ingresar en otro sistema de pensamiento, el miedo no sirve como argumento. Abolir los paradigmas no es tarea fácil, por el contrario es un proceso doloroso que requiere convicción.

"La pérdida de certeza que atraviesa la cultura contemporánea lleva a una nueva conciencia de la ignorancia, de la incertidumbre. El poder preguntarse, el dudar sobre la duda introduce así una reflexión sobre la reflexividad (...) la formulación de los interrogantes deviene un medio para resistir la simplificación y construir la complejidad²⁶.

La motricidad debe asumir su responsabilidad primigenia que consiste en acompañar a la humanidad en su proceso adaptativo, mediar en el conocimiento, en la articulación con el entorno cambiante y participar en la construcción del nuevo cuerpo. La nueva propuesta está aquí, ahí, en todas partes, hay que saberla ver. ■

20 Sáenz, Obregón Javier. Op. Cit. p.97.

21 La diferencia en la forma como se aproxima un niño a una computadora y un adulto puede ilustrar lo enunciado. Un niño omite las etapas y realiza la acción final y un adulto requiere de una metodología.

22 Dewey, citado por: Sáenz, Obregón Javier. Op. Cit. p.101.

23 Posada, Clara. Conferencia sobre Nueva Cultura. (Transcripción - fotocopia).

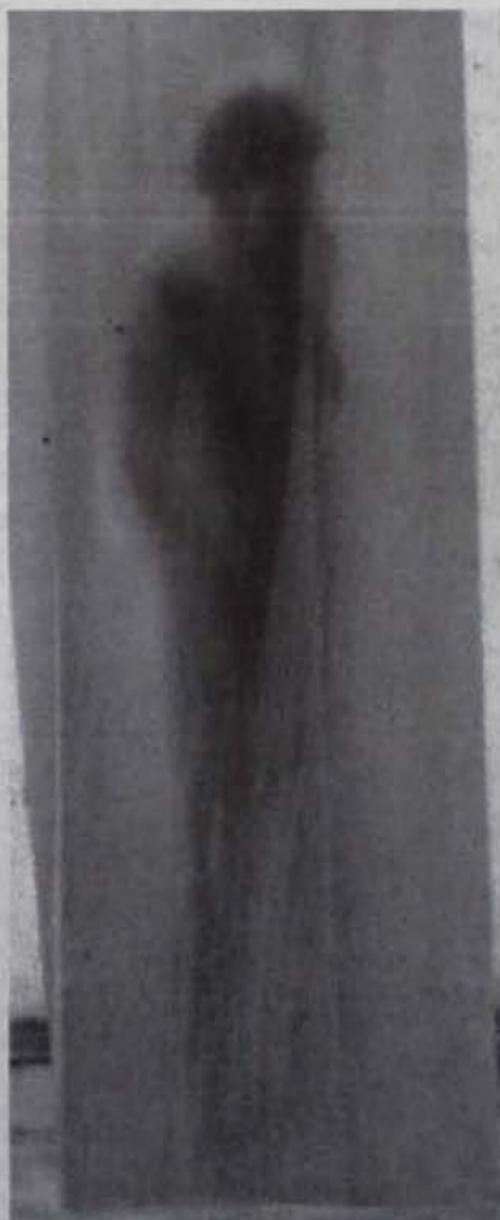
24 La experiencia que se plantea es en términos de Rousseau, Dewey y Foucault, para los cuales significa un evento transformador del sujeto, accidente que hace que ya no sea posible seguir iguales, "una pequeña muerte para renacer en otro lugar" es una corporeidad que aparece, una subjetividad, una existencia." Notas del Seminario: La experiencia en Rousseau, Dewey y Foucault. Humberto Quiceno. Medellín, 1995.

25 Posada, Clara. Op. Cit.

26 Fried, Schnitman Dora. Op. Cit. P.24.

FUENTES

* Consultar documento Centro de Documentación



Obra de: Oscar Muñoz, Serie corinas de baño

Recuperar mis vivencias para enseñar

Víctor Jairo Chinchilla Gutiérrez
Colegio Distrital Agustín Fernández

Tras veinte años como profesor de educación física en diferentes instituciones del Distrito me hago la pregunta sobre el aporte realizado a la ciudad, desde mi práctica docente. Pregunta difícil de responder, pero importante a la hora de un balance a partir del cual todavía hay algún tiempo para consolidar o reorientar nuestras acciones.

Casi sin darme cuenta pasé a integrar el grupo de los maestros veteranos. De ellos sobre quienes recaen muchas miradas y sospechas sobre la calidad de su labor y su grado de afectación por el cansancio de la rutina. También algunas voces de gratitud y de nostalgias.

Es muy popular el comentario según el cual la labor del maestro se mide con el recuerdo que de él tengan sus alumnos luego de un largo trecho de vida, en aquel encuentro ideal en que las edades se hacen iguales y por sobre las huellas dejadas en la existencia se puede escuchar: "aquello que tú me enseñaste...".

No se trata de contar aquí nuestros recuerdos sino de apoyarnos en ellos para explicar una inquietud pedagógica y social sobre el aporte que realiza la educación física a la ciudad.

En estos años hemos recorrido con nuestros alumnos canchas, pistas, potreros, calles, gimnasios, aulas rurales, aulas urbanas, parques, cerros, caminos y en ese andar se ha percibido la transformación de la ciudad.

Hemos tratado con diferentes alumnos, inicialmente con familiares llegados de otras regiones del país. De ellos algunos nombres se recuerdan, pero muchos más han sido olvidados. Hecho en que empatamos, pues es normal que los estudiantes tampoco recuerden el nombre de su maestro.

No son ajenos a nuestra experiencia los barrios de invasión ni los gritos de animación en los encuentros deportivos, y hemos aprendido que de acuerdo con la zona de la ciudad existen diferentes gustos o rechazos por las actividades físicas. Es tan normal, hasta se nos escapa el detalle de que en la corporalidad se registran concepciones de mundo, estados de ánimo, apreciación por la vida y la de los demás.

Y también nos damos cuenta que, pese a la diversidad de la ciudad, los estudiantes tienen afinadas las características de la cultura escolar y en pocas sesiones aprenden a actuar según el tipo de maestro con quien les ha correspondido.

De las modas y los modos

Las modas han cambiado y con ello la imagen de cada generación. Pese a los esfuerzos de algunas tendencias de la educación física para el uso del uniforme traspasan este control muchos gestos y pequeños objetos, formas de sujetarse el saco, de usar la camiseta por fuera del pantalón, o de dejarse éste escurrido hasta el propio borde de su caída. Lucir la camiseta distinta a la del uniforme se constituye para muchos en señal de independencia, éxito y diferenciación.

Cada generación tiene sus lenguajes que encuentran en las clases de educación física el lugar propio para su expresión. Ellos no siempre se corresponden con los límites de la decencia y son predominantemente corporales. Hoy participan de ellos hombres y mujeres por igual.

Junto al paso de las generaciones de estudiantes han tenido lugar en estas últimas décadas seis

mundiales de fútbol, cinco olimpiadas, veinte vueltas a Colombia e igual número de campeonatos de fútbol profesional. Con los millares de torneos, de diferentes modalidades deportivas, no se puede desconocer la influencia en la mentalidad deportiva de los hijos de la ciudad.

Esta deportivización de la sociedad influye también en los programas de formación de educación física cuyo objeto, contenido y actividades se ha centrado en los deportes, particularmente en el baloncesto, voleibol y microfútbol, combinados con algo de atletismo y gimnasia. Esto los convierte, junto con las danzas, en las síntesis de las prácticas dominantes en las clases de educación física de hoy.

Actualmente, tal vez las *porras* proporcionan un componente enriquecedor para las clases de educación física. En mi experiencia, han sido actividades menos formalizadas, más espontáneas, de contacto con el ambiente. Son las que rompen con el esquema escolar tradicional, las que motivan y enriquecen al estudiante. Pero debe existir claridad conceptual y experiencia para sumirlas en el currículo.

Por fuera de la escuela se multiplican las manifestaciones corporales y lúdicas como actividades de tiempo libre, los deportes de alto riesgo, las caminatas, el monopatín, los aeróbicos, el ciclocross, el ciclomontañismo, el frisbe, el squash e incontables prácticas no convencionales relacionadas con el vértigo, con la "adrenalina" y con el baile.

Espacios y tiempos

El espacio público y privado ha disminuido, en unos casos por carencias y en otros por ambición. Pese al aumento del número de parques y de los programas que se busca implementar hay deficiencias de espacios en la ciudad para el disfrute de lo lúdico, lo deportivo, lo recreativo. Si hubiese un mayor nivel de participación social en las actividades físicas la ciudad entraría en un serio problema para atender las expectativas.

Pero la necesidad de espacios públicos recreativos no está determinada por el número de practicantes de actividades físicas, sino por la necesidad de un lugar para pasar, para estar, para mirar que está allí como lugar protector del crecimiento asfixiante del cemento.

Conformar nuestro proyecto escolar

Los distintos ensayos y experiencias de modelos curriculares nos han enseñado a mantener una actitud atenta y flexible. Mientras ayer esperábamos encontrar la solución a nuestras preocupaciones con un buen diseño curricular, hoy hemos aprendido que éste es relativo y correspondiente con el proyecto pedagógico, el cual, además, se relaciona con el proyecto de ciudad y de hombre. Nada fácil la tarea, por supuesto, pero importante de comprender en éstas aciagas épocas de violencia, desequilibrios y debilitamiento de las esperanzas.

Y es precisamente hacer de Bogotá la ciudad de la esperanza y las segundas oportunidades, lo que



Fotografía: Felipe Caicedo, Por segunda año, Colombia a través del Tiempo

puede darle sentido a nuestro trabajo, no sólo para los hijos y habitantes de la ciudad, también para quienes llegan a ella.

Más que dos horas de clase

Siempre buscamos una educación física que se proyectara más allá de la clase, que fuera para la vida. De igual forma no interrogamos sobre lo que esta "clase" deja a los estudiantes después de haber pasado por la escuela, pues hoy aparece con mayor claridad la certeza de nuestra preocupación: sí, la educación física es importante dentro y fuera de la escuela. Es para el presente y el porvenir.

Escuela y sociedad

La vinculación social que nos convoca la encontramos desde una comprensión de la corporalidad. Hoy se puede ver un interés real por las actividades físicas, alrededor de las cuales se integran prácticas y reflexiones sobre el cuerpo, la lúdica, el tiempo, el espacio público, el encuentro, la comunicación. El interés parece ser la salud y lo estético.

Aunque no parece extraño, antes los profesores no reflexionábamos tanto sobre el cuerpo y sus relaciones como sobre las habilidades y destrezas. Hoy comprendemos que ellas son la expresión de procesos más complejos que les dan forma y sentido.

La labor de la educación física se establece en dimensiones de la expresión humana no sujetas a los excesos de la formalización y la regulación; lo que no significa que su papel sea menos importante; por el contrario, entre las búsquedas por la dignidad de la vida se encuentra el espacio de la educación física, en sus diferentes manifestaciones, la posibilidad de proponer nuevos proyectos que brinden la oportunidad de realización y de encuentro. Y, por tanto, un punto de apoyo como clave la construcción de una nueva escuela. ■

¡Por favor, no traigan sapos a clase!

Gervasio

Era como mi tercer año de enseñanza de la biología en la escuela secundaria y mis compañeros de área me llevaban años de experiencia. Por tanto, era mucho lo que podía aprender de ellos, se mantenían mis ojos abiertos y mis oídos despiertos.

Las guías eran una pauta de trabajo. Además, no podía olvidar que para aprender ciencia era necesario "aprender haciendo", es decir, la experiencia de aula o práctica de laboratorio. Tengo que aceptar que las prácticas no han sido mi fuerte, es que un laboratorio requiere de un tiempo adecuado y de una preparación previa, no basta con que el colegio cuente con una excelente aula.

Pero estaba aprendiendo. Entonces, bienvenida la ciencia. En este proceso de aquel año me acomodé a los talleres preparados por mi compañera de área y a nivel, pues a través de la historia del colegio ella ha demostrado suficiencia y preparación continua, y este año tenía listas todas las guías de práctica de octavo.

La de aquel día era la disección de un cordado, donde se iban a identificar la morfología de los distintos aparatos que le permiten a un ser vivo funcionar. No podía descubrir temores, pues sentía que me había recibido. Mi molestia, por una parte, era causada porque muchos animales, además de generar en mí que los pelos se me pongan de punta, me crean en la conciencia un sentimiento de culpabilidad tan grande que me da la sensación de asumir la función de un juez que determina la pena de muerte de un inocente.

Como no había nada que hacer me preparé psicológicamente y comencé a dar algunas instrucciones al grupo para hacer menos traumática aquella experiencia: *—Por favor niñas, aquí está la guía para que preparen su próximo laboratorio, procuren trabajar con peces, anfibios o con aves; no traigan mamíferos, generalmente, ellos son sus mascotas, pero animal que traigan, será sacrificado.* Luego continué: *—Como nuestro tiempo es tan escaso, deben sacrificar los animales en su casa, para evitar al máximo que ellos sufran, los peces y los anfibios los colocan en un frasco de alcohol; si trabajan con aves, principalmente, palomas, coloquen sus manos firmemente debajo de las alas, luego presionen con fuerza para ocasionarles un paro respiratorio. No olviden que trabajamos en seis grupos.*

Confiado de estar haciendo lo mejor del mundo y seguro de que mis alumnas seguirían paso a paso mis instrucciones comencé a revisar mis prácticas de laboratorio de la universidad, olvidando que yo estaba trabajando con adolescentes, más dispuestas a jugar y buscar cualquier motivo que con el tiempo se convirtiera en anécdota.

El día de la práctica las niñas se ubicaron en el laboratorio en los seis grupos dispuestos con anticipación, luego comenzaron a sacar sus implementos y cinco tremendos Bufos (sapos), vivitos y coleccionando. Además, un grupo con una sonrisa de diablura que les llenaba el rostro jugueteaban con un Hamster (roedor). Eso me indispuso, no sabía cómo controlar mi adrenalina, ni la gritería de las alumnas más formales.

Los bufos son anfibios, por lo general, bastante grandes, rugosos, fríos y con un color café desagradable, en el caso del roedor, cuando había trabajado con ratones de laboratorio, casi siempre nos los entregaban muertos y en alguna ocasión que la práctica incluía sacrificio, un compañero caritativo me colaboró.

Hoy debía sacrificar seis animales que nada me habían hecho; debía comenzar pronto porque el tiempo iba corriendo. Cada animal debía sujetarse firmemente para evitar que saliera saltando, luego

de insensibilizarlo, se debía colocar con el vientre hacia arriba y atar con cuerdas sus extremidades. Cuando hicimos la primera incisión con el bisturí el animal soltó una de sus manos y el grito de las alumnas del grupo fue general. Yo no podía gritar, pero sentía mi corazón con taquicardia.

Fue necesario llamarles al orden con un grito, en cualquier momento nos iban a llamar la atención y yo debía mantener el control. Aún me faltaban cuatro sapos y un roedor, me acerqué al segundo grupo, pero al recibir el animal, se me resbaló y comenzó a dar saltos por toda el aula. La gritería permitió a los otros tres escapar como si fuera fuga masiva. Ahora eran cuatro anfibios anura, desordenando una clase en un colegio formal, y treinta y seis Homo Sapiens femeninos en histeria colectiva. El único que quedó congelado fue el Hamster, que no sé por qué no se escapó.

Tampoco sé como se presentó al final la recaptura de los desordenados anfibios, pero nuevamente hablamos logrado consolidar los grupos. Yo debía controlar mis nervios, debía mantener mi mano más firme y trabajar sin perder un solo minuto. Trabajaba con el segundo bufo, cuando esta vez escuché un alarido aterrador en el grupo del roedor; las niñas trataban de aplicarle cloroformo con un pequeño pomito de algodón para anestesiarlo y esperaban la colaboración del animal, pero éste, como mecanismo de defensa, mordió a una de las chicas.

Rápidamente me acerqué a ese mesón; el dedo índice de la mano derecha de Martha Patricia sangraba copiosamente. Pensé que la mejor manera de llamarle la atención era asustarla, entonces le dije: *—Ahora, te toca dejarte aplicar como unas veinte inyecciones alrededor del ombligo.* Y me retiré a terminar mi labor.

Los bufos tres, cuatro y cinco me permitieron establecer un récord mundial. Por fin, llegué al grupo del mamífero roedor y les pregunté por lo que había pasado; cuando me explicaban lo sucedido y excusándose porque habían querido llevar la contraria, me di cuenta de la ausencia de Martha Patricia en el grupo. Una de las chicas me explicó que se había asustado muchísimo y se había ido a consultar al médico del colegio.

No podía aplicarle el cloroformo al animal. El estaba molesto y aunque no tenía apariencia de estar enfermo debía evitar el riesgo de que cualquier persona se contagiara de rabia. Ni el roedor, ni yo estábamos dispuestos a perdonar un nuevo error. Entonces, recordé la práctica del sacrificio del ratón en la U. Debía tomar el animal por la cola para hacerlo girar, como cuando David mató con una honda a Goliath. Luego, sin soltarla, debía colocar mis dedos índice y pulgar de la mano izquierda en la parte posterior de la cabeza, para finalmente pegar,



Ilustración: Obra de Víctor Laiglesia, Ignición. Libro Nueva Imagen.

de un solo tajo, un tirón fuerte. No era tan fácil, pues el Hamster tiene un rabo muy corto, pero me di mañas, pegué el jalón y ¡zas!, apareció nuevamente Martha, quien me dijo: *—Profesor, que no mate el ratón, dijo el doctor.*

El roedor no había muerto aún, pero ya no tenía posibilidades de sobrevivir. Entonces la más osada del grupo asumió el bisturí y comenzó con un corte que abre la piel del animal desde la zona de la faringe hasta el ano. El grupo ya no presentaba signos de indisciplina y Martha nuevamente había salido del salón para informarle al médico que debía solicitar a la Secretaría de Salud las dosis de vacuna antirrábica para seguridad de todos.

Por fin sonó el timbre que anunciaba el inicio del receso. La niñas habían terminado su práctica y habían hecho sus anotaciones para la entrega del informe; les recordé que se debía levantar todo el desorden, y que los restos de los animales los debían depositar en las canecas del patio interior.

En su afán Martha Patricia se había comunicado con su casa y desde allí su madre lo había hecho con el servicio médico, de donde remitieron al Instituto Nacional de Salud (INS); un pequeño accidente de aula se había convertido en un asunto de Estado. El INS requirió la cabeza del atacante. Entonces ordené recuperar todo el cuerpo del animal para que fuera depositado en una bolsa.

Al terminar el descanso escolar me acerqué a ese curso que se disponía a entrar a un aula diferente y con una maestra distinta; cuando ella supo que había estado trabajando en disección de animales les obligó a bañarse nuevamente las manos para poderles permitir el ingreso al

salón. Estando listas a entrar, llegué yo con la bolsa que depositaba el cadáver.

Se presentó una pequeña discusión con mi colega, pues mientras yo quería imponer la entrega de la bolsa ella se negaba a dictar su clase si el paquete entraba. Ganó su histeria, porque finalmente el paquete quedó bajo la vigilancia del celador de turno.

Luego de las pruebas los especialistas del Instituto determinaron que no era necesario aplicar la antirrábica. Martha estaba feliz, se había escapado de las inyecciones y además era el centro de atención de muchas alumnas del colegio. De mi parte, fui citado por la dirección de la institución. El llamado de atención incluyó la lectura de la norma que impide las prácticas de vivisección, y la firma de una notificación escrita del hecho. Doy gracias a Dios, no porque el Hamster hubiese estado limpio de rabia, no porque Martha se hubiese salvado de las inyecciones. Es más, creo que se las merecía. No, daba las gracias porque ahora tenía una razón más para no volver a atentar contra la vida de los animales. ■



En tiempos de integración Una educación

Diana María Prada Romero
Comunicadora Social - Periodista

Hace unos veinte años, en una casa vieja, ubicada en el noroccidente de la ciudad, rodeada de potreros e inseguridad se atendían, en el Centro Educativo Distrital República de Bolivia, entre treinta y sesenta niños con necesidades educativas especiales. En ese tiempo sólo algunas instituciones tenían aulas destinadas para este fin y la demanda aparentemente no era tan alta como ahora. Entre otras cosas, porque los menores con esta problemática eran en muchos casos escondidos por sus familias para evitar el rechazo social de que eran objeto.

Con el paso del tiempo las transformaciones culturales, la Constitución Nacional de 1991 y el vuelco educativo le fueron abriendo paso al reconocimiento de una educación que incluya a todos y todas las colombianas y, consecuentemente, a una reubicación de la educación especial.

La sociedad ha empezado a valorarse en las diferencias y reconoce a los limitados visuales, auditivos, desarrollo sensorial, mental, etc..., como sujetos de derechos. Por esta razón no se puede seguir aislando, escondiendo o ignorando a aquellos niños y niñas, jóvenes y adultos con limitaciones. Al contrario, se trata de integrarlos al medio ambiente natural y social en condiciones de equidad.

Actualmente, la República de Bolivia es una institución educativa que le apuesta a esa transformación de la escuela de espacio excluyente y discriminatorio a espacio incluyente de aquella población limitada que requiere de una educación de calidad. Tiene 17 cursos y es una de las siete aulas especializadas con las que cuenta la capital para desarrollar la atención educativa a poblaciones especiales. Además, en el Distrito desde 1997 existen 128 Centros Educativos Integradores, dos talleres y otras nueve entidades.

Los discursos

En esta institución tienen formación preescolar, escolar y vocacional. El preescolar va desde primero hasta tercero de enseñanza; escolar va de primero a quinto e incluye nivelación; curso especial para niños que no son retardados, sino que están en el nivel de fronterizos y necesitan ser estimulados, pues sus dificultades para avanzar en una o varias áreas o su comportamiento los ha excluido de las instituciones regulares. Es como un curso de recuperación. Según las educadoras, este nivel ha arrojado resultados muy favorables. Niños y niñas que llegan socialmente **deprimidos**, con mucho cariño, afecto e impulso han regresado a la escuela regular; tienen pocos años y mucho potencial académico, pero necesitan mayor atención.

El deber ser, ¿sólo por un maestro especial?

Los educadores de la República de Bolivia son conscientes de que con el programa de integración ordenado por el Ministerio deberían ser más los chicos atendidos en las aulas regulares, pero se dan cuenta de que la realidad no es así. A los niños no se les está dando en la escuela lo que se debiera. Tan es así que a esta institución llega una gran cantidad de inscripciones y solicitudes de cupos que, por supuesto, no alcanzan a cubrir.

Mucho, según las maestras, tiene que ver con la falta de preparación y concientización de los maes-

tros del aula regular. Pero, también, creen que ha hecho falta que se cumplan los compromisos adquiridos con los procesos de integración, como: que los docentes tengan máximo 30 niños; que se le den condiciones para la creación de grupos de apoyo y formación, pues la gran mayoría no son competentes para tener un niño especial o con ciertas dificultades. Son a estos últimos a quienes generalmente el maestro va dejando a un lado, no porque él quiera, sino porque no está capacitado o no tiene el espacio y tiempo para dedicarse específicamente a uno o dos.

Mientras el decreto que normatiza la educación para poblaciones especiales dice que los educadores que reciban niños para integrarlos al aula regular deben bajar el número de alumnos por curso; los Cadeles exigen que tenga sus 35 o 40 por las necesidades de cobertura en la ciudad, consecuentemente los docentes viven los avatares cotidianos sin apoyo y estímulo a su difícil tarea. En su conjunto la problemática está demandando unas políticas y acciones coherentes y un aumento del presupuesto dedicado a la educación que posibilite que las poblaciones especiales puedan acceder a la educación y a una vida de calidad en su diferencia.

¡Qué maestros tan pilos!

A pesar de que existen maestros muy *pilosos* interesados por hablar con la familia y darles las orientaciones necesarias en realidad todo parece indicar que aún son muy pocos los que asumen esta tarea. Por ejemplo, en la República de Bolivia es usual recibir niños que llegan después de haber repetido muchas veces un curso. Esto deja entrever que algunos educadores no saben reconocer aquellos chicos y chicas con necesidades especiales, no les han prestado la atención que merecen, y tampoco han asesorado oportunamente a los padres, quienes algunas veces son muy necios y resistentes a aceptar las dificultades que tienen sus hijos, pueden ser retardos leves que no han sido bien tratados; problemas de aprendizaje, como la dislexia, y comportamiento, causado por el rechazo y el maltrato social, evidentes en su timidez, falta de colaboración y participación.

El miedo al finalizar las vocacionales

Mientras que en las áreas académicas, divididas en a, b y c se trabajan actividades básicas cotidianas, socialización, lecto-escritura, matemáticas, sociales, las sociales integradas con las ciencias naturales, manualidades, informática y sicomotricidad en las vocacionales se abordan niveles más avanzados para profundizar y desarrollar las habilidades de los escolares.

En las vocacionales también hay otras etapas. Están los pre-talleres de exploración, divididos en taller uno: programa para niños educables. Otro especial para algunos muchachos que llevan muchos años en la Institución y todavía no se pueden enfrentar al mercado laboral porque no ha habido un compromiso real de los padres para asumirlos. Tienen miedo de que se le diga, señor padre o madre, hasta aquí, llévelo y mire a ver qué hace, como en cualquier bachillerato.



La empresa privada, ¡presente!

Entre los talleres están los de producción agrícola; elaboración de artesanías, más que un taller fue una exploración, producción y empaque de comestibles, entre otros. En estos se han capacitado muchos chicos, pero andan por ahí o los ponen en la casa a hacer lo que sea, esto es importante, pero no es el objetivo por el cual trabajan los educadores de la República de Bolivia. Por eso, están tratando de abrir nuevas puertas de empresas, pues reconocen que han hecho esfuerzos, pero no los suficientes para buscarles más opciones. Creen que estas actitudes los ha vuelto muy paternalistas, hasta el punto de asumir responsabilidades de los padres.

Ha sido mucho más difícil porque no hay leyes que digan que una empresa esté en la obligación de recibir un niño con retardo mental, un limitado físico, un sordo o un ciego. A pesar de eso, casi rogando, dicen ellas, desde hace 18 años empezaron a ubicar a los niños en empresas.

Se empezó un proyecto con pequeños grupos de chicos ubicados en carpinterías, panaderías y empresas de peluches. Allí se manejaban máquinas, no tenían sueldo. Era un período de prueba

para todos



Fotografía: Santiago de León Guerrero

práctica para niños con retardo educable. Encontraron que los muchachos no tienen facilidad para el desarrollo de esas capacidades; limitaciones para aguantar el tiempo exigido; y poca tolerancia al trabajo.

Teniendo en cuenta esa experiencia decidieron tratar de traer la empresa a la institución. Industrias Ronda S. A. es una de las empresas colaboradoras del proyecto. Entrega y recoge el material en la institución y los muchachos con mayor habilidad manual realizan el trabajo de armado de gorros de piñata, cajas de lotería y otros juegos, y reciben una bonificación por realizar esta labor.

Este es un ejemplo para padres. Además, una idea que pueden ejecutar los que tengan una casa amplia, un garaje grande; pues, según las orientadoras, el niño especial va a necesitar toda la vida de alguien que lo dirija; él no puede trabajar solo, necesita que le orienten diariamente. Esto no quiere decir que no se les deba exigir, que no puedan ayudar a mantenerse y que no necesiten afecto, todo lo contrario.

Además, han hecho conexiones con Esponjillas Bombri y Bombas de Sempertex para realizar labores similares, son educadores y educadoras comprometidos, pero esperan que hacia el futuro se lo-

gre que los padres de familia asuman su responsabilidad, porque de lo contrario sería escolarizar los niños toda la vida. Finalmente, son ellos quienes teniendo en cuenta los gustos y habilidades pueden avanzar y brindarles posibilidades que contribuyan a su crecimiento.

¡Pilas! padres de familia

"Los niños a veces son víctimas de las ingenuidades de los padres. Ellos creen que la obligación es de nosotros y no de ellos. Nosotros adoramos a los chinos, por eso estamos aquí porque los amamos, porque nos gusta lo que hacemos y es parte de nuestra vida". Pero es más difícil trabajar con los padres que con los niños: son padres a quienes se les habla y les vuelve a hablar. Algunos son muy conscientes. Otros no entienden, rechazan o no aceptan que el niño tiene retardo, creen que se va a curar y utilizan cualquier cosa que sale por la publicidad. Por ejemplo, cuando salieron los embriones de pato y... todas esas cosas, una señora se gastó un dineral dándole a su hija para que se le quitara el retardo, cuando se trata de un problema que es irreversible.

Mirar más que la discapacidad, su potencialidad

Se han dedicado a descubrir cuál es el potencial que tiene el niño para desarrollarse, no es más. Se trata, según las orientadoras, de sacarle provecho a lo que puede aprender el niño. Por esto, a raíz de la implementación de la jornada ampliada se integraron las compañeras, profesionales en educación especial, de la jornada de la mañana y de la tarde, todas, con más entusiasmo que de costumbre.

Jornada ampliada ¡Qué madrugada!

Los niños han dado un ejemplo de integración increíble, de envidiar. Son respetuosos y colaboradores. Han asumido el horario desde las doce hasta las dos de la tarde; saben que a las 12 llega un nuevo profesor, que van a hacer otras actividades recreativas como ir a los parques, utilizar los espacios de la comunidad, danzar y bailar, actividades de expresión artística. Ellos las captan todas. En realidad, están casi más involucrados que los mismos profesores.

Los educadores de las dos jornadas han conformado un gran equipo y a pesar de la divergencia de puntos de vista se han ampliado las perspectivas para los docentes y los niños. Algunas personas han estado de acuerdo con la jornada ampliada, otras no. A éstas se les respeta el horario de 7 a 12. Y después que se van, las otras asumen los niños.

Conseguimos, pero también necesitamos

Los educadores creen que con la jornada ampliada requieren más recursos para trabajar en los talleres, en las cosas nuevas que quieren enseñar a los niños. Les hacen falta herramientas, implementos de aseo, balones, papelería para una carnetización especial. Quieren arreglar la cancha de basquetbol y algunas locaciones, pero todo cuesta. La Secretaría les da el salario, y son conscientes de que la nómina es alta, por eso se ayudan gestionando con otras entidades de la localidad, pero por favor más presupuesto para la educación. Colombia y la ciudad lo reclaman con urgencia. ■

Legalmente la atención educativa para las personas con limitaciones o capacidades excepcionales se sustenta en la *Declaración de derechos humanos* (1948) que reconoce el derecho de niños y niñas a la educación; derecho ratificado en la *Declaración mundial de educación para todos* (1990) a partir de la cual se garantiza la educación independientemente de las diferencias particulares; y la *Declaración de Salamanca* (1994) que reafirma el compromiso de la *Educación para todos* y reconoce la necesidad y urgencia de "impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Además, existen disposiciones en la *Ley General de Educación* (Título III, Capítulo I, artículo 46 "Integración con el servicio educativo; 47 apoyo y fomento; 48 "Aulas especializadas"; y 49 "alumnos con capacidades excepcionales") y el Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa a esta población. Dicho decreto cuenta con 28 artículos entre los que se destaca el tercero, en el cual se "establece como principios de esta modalidad de atención educativa la integración social y educativa, el desarrollo humano, la oportunidad y equilibrio y el soporte específico".

Para la colección de fin de comentarios "light",

Carlos Ernesto Noguera
Sociedad Colombiana de Pedagogía
Asociación Colombiana de Historiadores de la Educación

El propósito de los comentarios que se presentan a continuación no es precisamente el de lanzar una nueva propuesta pedagógica, o mostrar los últimos avances epistemológicos sobre el tema. Se trata tan sólo de un ejercicio descriptivo que busca caracterizar lo que hoy hacen y dicen muchos de los docentes colombianos. Como se hará referencias a discursos y actividades adoptados por conveniencia personal, gustos, afinidades, comodidad y en la perspectiva de generar determinada apariencia, de sobrevivir en un campo de control y vigilancia permanente, o de colocarse en la cresta de la última ola pedagógica se recurre a términos "light" y "retro" para señalar el carácter decididamente anodino que tienen tales discursos y actividades.

La pedagogía "light"

Una pedagogía "light" se podría definir como el conjunto de actividades pedagógicas que dicen sustentarse en principios como los siguientes:

- tolerancia,
- Participación,
- Respeto a la diferencia,
- Obtención de aprendizajes significativos,
- guiar, orientar vs. enseñanza,
- la enseñanza es investigación en el aula,
- el saber se construye,
- el centro del proceso educativo es el alumno y
- el constructivismo es la más avanzada corriente pedagógica.

Por su impacto en las oficinas ministeriales y de las secretarías de educación, por su amplia difusión a través de cursos de capacitación, cursillos, conferencias, seminarios, simposios, coloquios, charlas, tertulias, encuentros, publicaciones (libros, artículos, reseñas, comentarios), socialización de investigaciones y, más recientemente, programas de formación permanente, esta pedagogía "light" ha logrado capturar las buenas intenciones de un sector mayoritario del magisterio, el cual con gran orgullo se ha declarado abiertamente constructivista y democrático. Se trata, sin embargo, de una pedagogía reciente cuyos antecedentes más cercanos son la fiebre piagetiana que generó la aplicación masiva del conductismo y la tecnología educativa a gran escala.

La "retro"

A diferencia de la anterior, la pedagogía "retro" es más conocida por los docentes, más familiar, tiene más atracción en el gremio, y sus orígenes se remontan a los orígenes mismos de la escuela y el maestro. Quizá por formar parte casi congénita del trabajo docente esta pedagogía, a pesar de oponerse punto por punto a la pedagogía "light", ha resultado ser el perfecto complemento de aquella. Se trata de una pedagogía desencantada, una pedagogía de la desconfianza y, tal vez, de la desesperanza. De ahí que constituya la otra cara de la moneda, el lado oscuro, pero necesario, de la pedagogía "light", más bien entusiasta, esperanzadora y optimista.

De tal suerte, y por el contrario de lo que se podría pensar, no se trata de una corriente minorita-

ria; por los motivos expuestos ésta ha logrado captar la simpatía de un sector mayoritario de maestros, en gran medida el mismo seguidor de la pedagogía "light". Sus principios rectores son los siguientes:

- el maestro representa la autoridad y, por tanto, debe ejercerla;
- el maestro es quien sabe, el alumno debe aprender;
- el saber, el conocimiento está en el texto escolar;
- hay que educar al estudiante por su propio bien;
- lo más importante es el programa, el plan de estudios, los logros;
- la evaluación puede ser objetiva; y
- el constructivismo no puede funcionar en los planteles distritales.

Ahora bien, más allá de la moda "light" o "retro", y antes de que un cuestionamiento a los docentes por una supuesta actitud de incoherencia se quiere poner de presente un conjunto de circunstancias históricas que han hecho posible, entre otras cosas, la convivencia de estilos pedagógicos como los que se han venido caracterizando.

La escuela no siempre ha existido

Quizá suene a una verdad de perogrullo pero, al parecer, hoy es necesario recordar que la escuela tiene fecha de nacimiento, que no es tan antigua como algunos piensan y que hoy ha perdido el significado social que tuvo durante siglos. La escuela, la escuela pública de primeras letras se creó a mediados del siglo XVIII en el territorio que hoy es Colombia y con ella se creó un tiempo, un espacio y unos sujetos particulares que no existían. Quizás ese haya sido uno de los inventos culturales más importantes de la Colonia. Con la escuela apareció el salón, el aula de clase, con su distribución particular, sus bancas, sus filas, el escritorio del maestro. Pero también apareció el horario escolar, una nueva distribución del tiempo destinado específicamente a la labor de enseñar y aprender y, desde luego, unos nuevos sujetos, los alumnos, y especialmente, los maestros como portadores de un nuevo estatuto social.

Sin lugar a dudas, éste fue un acontecimiento de amplias proporciones. Ligada a la puesta en escena de otras prácticas de policía (entiéndase según la acepción de la época como todo aquello que tenía que ver con el bien público, el buen gobierno, la escuela de las primeras letras, además de su dimensión como institución de socialización y distribución de los rudimentos de los saberes, se constituyó en toda una máquina para civilizar al pueblo, máquina cuyo propósito central fue la formación de buenos



Fotografía de William Fernando Martínez. El fuego también fue protagonista. Colombia a través del Tiempo

cristianos y vasallos para el servicio de Dios y del Rey. En tanto máquina de civilización la escuela buscó afanosamente disciplinar, controlar, homogeneizar, normalizar, investigar y estudiar la infancia.

Esta suerte de propósitos alrededor de los cuales se configuró la escuela han marcado sus límites a lo largo de dos siglos de existencia; si bien la función educativa ha cambiado, la labor disciplinar de la escuela se ha mantenido como parte de su carácter.

El maestro, "sujeto" de la práctica pedagógica

Cuando se habla aquí del maestro como sujeto la intención no es destacar un supuesto protagonismo que pudiese haber acompañado al maestro a lo largo de su historia. La referencia resulta ser más bien en un sentido muy opuesto: sujeto en tanto ha estado sujetado, en tanto su posición social y frente al saber ha sido definida por las características que ha asumido la práctica pedagógica a lo largo de la historia. Así pues, antes que a los individuos concretos, particulares, hablar de maestro hace referencia a esa posición que le es asignada a ese sujeto de la enseñanza por la compleja relación histórica establecida entre el saber pedagógico y los fines definidos para la institución educativa.

En general, el maestro ha ocupado un lugar secundario en relación con el saber y las prácticas pedagógicas. Durante la segunda mitad del siglo XVIII y parte del siglo XIX se le definió como un sujeto virtuoso, modelo, ejemplo, apóstol. Algunos de los llamados "grandes pedagogos" lo han definido como aperiario del método (Pestalozzi), sujeto entu-

siglo: "retro" y otras modas

siasta, simpático antes que erudito (Claparède). Un hecho ha marcado su relación con el saber: su dependencia de otros, su precariedad. Desde sus orígenes, su relación con el saber ha estado mediada por otros intelectuales (el cura, el médico, el psicólogo, el sociólogo), pero sobre todo, por el Manual de enseñanza, en términos de hoy, el texto escolar. Pero también, desde sus orígenes ha estado dependiendo de la bendición estatal: primero, como título, autorización para vender su saber o cambiarlo por una vela, un pan o un huevo semanal (como el caso del maestro Gastelbondo de Sogamoso a finales del siglo XVIII); segundo, como funcionario estatal, como empleado o trabajador del Estado.

La práctica pedagógica: más allá del quehacer

La práctica pedagógica no es aquello que hace el maestro cotidianamente; por el contrario, es lo que hace que el maestro haga tal o cual cosa cotidianamente. Se trata de un conjunto de reglas que gobiernan tanto la producción del discurso del maestro como su práctica en el aula. Estas reglas se constituyen históricamente y obedecen a la dinámica del saber pedagógico y los fines sociales asignados a la institución educativa. En este sentido, el maestro no hace lo que quiere, lo que desea, sino lo que es posible hacer y decir, lo que es permitido dentro de cierto régimen de discursos y prácticas que le asignan unas posiciones y unas formas de ver y de decir.

Para tomar un ejemplo, hoy resultaría problemático afirmar que es más importante pensar en la enseñanza que en el aprendizaje, en el maestro que en el estudiante, cuestionar el propósito de mejorar la calidad de la educación, afirmar que toda evaluación es subjetiva, eludir los indicadores y los logros, etc.

El saber pedagógico, entre los métodos de enseñanza y la pregunta por la enseñanza

Tradicionalmente el saber pedagógico ha sido un saber instrumental relacionado directamente con la preocupación por el método por el cómo hacer. Su carácter instrumental ha circunscrito las reflexiones pedagógicas dentro de un estrecho didactismo que se pregunta insistente y obsesivamente por cómo enseñar a todo y todos (el viejo sueño de Comenio). Pero hoy es posible hacer nuevas preguntas a la pedagogía, particularmente frente a asuntos como el qué enseñas, para qué, por qué y dónde. En una palabra, hoy es posible preguntar por la enseñanza y la complejidad de procesos que involucra en su relación con el saber, con el conocimiento, con el lenguaje, con la información, con el pensamiento, con la cultura.

En busca de la puerta...

Durante las últimas décadas se han venido planteando diversas salidas a la crítica situación de la escuela, el maestro y la pedagogía.

La salida utópica

Una de ellas tuvo su origen en el ya mítico Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta. Allí se habló de la escuela como un proyecto cultural, y del maestro como un trabajador de la cultura. Pero quizá el entusiasmo olvidó el peso del pasado, la huella de la tradición. Un maestro como intelectual no es un maestro, ¿se trata de acabar de una vez por todas con el maestro? No, más bien de otorgarle un nuevo papel, de darle una nueva imagen, de construir un nuevo estatuto. Para ello era necesario "matar" al viejo maestro que todos llevamos dentro...

Ahora, ¿la escuela democrática?, utopía que olvidó cómo surgió y para qué se inventó la escuela. Pero también cómo se hizo necesaria y cómo llegó a considerarse como la vía del ascenso social, de la democratización, del desarrollo, del mejoramiento de la calidad de vida, etc. La escuela es disciplinar, su carácter es normativo, preventivo, moral, no democrático, participativo. ¿Acaso se pensó acabar con la escuela, o simplemente transformarla?

La salida romántica

Es aquella que buscaba, por fin, dar paso de un saber pedagógico instrumental, disperso, difuso hacia una pedagogía como disciplina que diese forma a un nuevo sujeto: el maestro como intelectual. Pero volvemos al mismo punto: el maestro como intelectual o más bien el intelectual (de la pedagogía) como maestro.

De otro lado, la epistemologización de la pedagogía podría acaso contrarrestar los efectos de poder que ella vehicula o, por el contrario, ¿los afinaría, los haría más sutiles y a la vez más eficaces?

La salida "light" o "retro"

Es aquella de los maestros que acosados por la legislación, por los supervisores, por los cedeles, por la Secretaría de Educación, por el Ministerio y por los padres, recurren a los últimos trajes de la colección para vestirse a la moda, para estar a la vanguardia, en fin para estar "light" o "in" así sea sacando la pinta de años que a veces viene bien (moda "retro", frecuentemente exigida por algunos padres de familia que ante su falta de tiempo ceden la tarea formativa al maestro).

Tendencias (no confundir con propuestas)

En el actual estado de cosas la función educativa se ha dispersado socialmente en escenarios múltiples al punto que hoy es posible hablar de la ciudad como el gran escenario educativo de fin de siglo. La ampliación de la función educativa y la necesidad de pedagogización de espacios sociales han permitido, de una parte, la aparición de nuevas instituciones que en cierto modo han entrado a competir el lugar privilegiado que tenía la escuela, y de otra, la proliferación de intento de transformación de la institución educativa tradicional. El panorama permite, entonces, apreciar la configuración de las instituciones como las siguientes:

- clubes infantiles y juveniles destinados al juego, al ocio, al uso del tiempo libre, el arte;
- escuela con ofertas innovativas, cuyas principales características tienen que ver con la flexibilización del manejo del espacio, el tiempo escolar (horario) y los contenidos de los planes de estudio. Incluso con la flexibilización de la disciplina y de la autoridad en la perspectiva de hacer más agradable la estancia de niños y jóvenes;
- Escuela de validación en donde, por un tiempo limitado, se prepara para responder acertadamente los exámenes del Icfes; y
- Escuelas como tales, aquellas que a pesar de todo continúan funcionando "como deben ser": horario, currículo, salones, disciplina, uniformes, izadas de bandera, sanciones, reglamentos, autoridad, clases, etc.

Frente al maestro, las tendencias más recientes van perfilando figuras como las siguientes:

- el pedagogo o experto en mediaciones culturales, en medios de comunicación, en informática, semiótica, urbanismo, antropología urbana;
- los "nuevos" maestros que serían aquellos "menos" autoritarios, esquemáticos, sensibles a los niños y jóvenes, aventureros, más flexibles, y
- los maestros como tales, es decir, los verdaderos maestros, los que conocimos, o aquellos fervientes fanáticos de las pedagogías "light" y "retro".

Conclusión

Después de este panorama es posible que usted se sienta tentado a llegar a alguna conclusión. Por favor, tómelo con calma. ■





Los juegos y los hombres
La máscara y el vértigo

Roger Caillois

El autor intenta una obra audaz: proponer una sociología a partir de los juegos. En efecto, los juegos disciplinan los instintos, pues son, por un lado, espacio para el placer y la invención, y por otro, acatamiento de una serie de restricciones. Al proporcionar un modelo controlado de la realidad permiten el aprendizaje, no de un oficio o de una actividad específica, sino de las virtudes necesarias para afrontar pruebas posteriores. Cada uno de ellos estimula el desarrollo de una facultad distinta: hay juegos de azar, de competencia, de simulacro y de vértigo. Las sociedades fascinadas por juegos de simulacro y vértigo juegan en realidad a la enajenación de la personalidad y permanecen estancadas, pero los juegos de competencia y azar acompañan al establecimiento de la civilización. Fondo de Cultura Económica, Colección popular, México, 327 págs.



Epistemología y antropología del deporte

Jean-Jacques Barreau y Jean Jacques Morne

Los autores realizan un amplio y profundo estudio aferrándose no solamente al criterio cronológico sino analizando y sentando bases con teorías investigadas y corroboradas por diversos especialistas en áreas médicas y psicológicas. La crítica obligada a la sociedad contemporánea implica el maniqueísmo del que ha sido objeto el deporte, llegando al punto de crear falsos modelos.

El deporte ha ocupado y ocupa un primer plano en la escena pública, no puede ya ocultar otros aspectos de las prácticas corporales que reivindican igualmente un primer rango. Fenómenos como el "aerobic", el "jogging", revelan la fuerza de una corriente que ha transformado las relaciones con el cuerpo. Numerosas técnicas procedentes de diversos horizontes han invadido nuestra vida cotidiana.

Ante esta invasión los especialistas de las ciencias humanas han reaccionado igualmente en forma dispersa. Se han elaborado reflexiones, se han llevado a cabo investigaciones pero era necesario organizar el conjunto de los trabajos realizados. Los autores de este libro no han dudado en emprender esta tarea, más difícil por el hecho de la impresión y lo cambiante de este proceso.

Consejo Superior de Deportes, Alianza Editorial, 411 págs.



El cuerpo

Michel Bernard

De la serie biblioteca de técnicas y lenguajes corporales. A priori es inútil justificar una reflexión sobre el cuerpo: la vida por cierto, nos lo impone cotidianamente, ya que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos. Por lo demás, cualquier otra realidad viva se nos ofrece sólo en las formas concretas y singulares de un cuerpo móvil, atrayente o repugnante, inofensivo o amenazador. En este sentido, vivir es para cada uno de nosotros asumir la condición carnal de un organismo cuyas estructuras, funciones y facultades nos dan acceso al mundo, nos abren a la presencia corporal de los demás. A fortiori, quien quiera "vivir mejor" debe experimentar, por lo visto, más intensamente su corporeidad para amoldarse mejor al mundo y a la sociedad que lo circunda.

Colección Biblioteca de técnicas y lenguajes corporales, Paidós, Buenos Aires, 228 págs.



La verdadera naturaleza del juego

Joseph Leif-Lucien Brunelle

Esta obra pretende ponerse al servicio de una idea nueva, presentada en abril de 1972 en un curso práctico ofrecido por el Centre International d'études pédagogiques de Sévres (Centro Internacional de Estudios Pedagógicos). Rectores y directoras de liceos, inspectores de Educación, profesores de todas las disciplinas, maestros y animadores de los Centros de capacitación en los Métodos de Educación Activa fueron sorprendidos por una propuesta insólita: "No se trata de examinar el aprovechamiento pedagógico del juego —ni siquiera de detenerse ante las expectativas pedagógicas cifradas en él— sino de definir su naturaleza y estudiar sus condiciones con el propósito de brindar al niño y al adolescente los medios para disfrutar de una actividad que son huella y expresión naturales del ser y del yo".

Biblioteca de Cultura Pedagógica, Editorial Kapelusz, Buenos Aires 1978, 126 págs.

Una empresa docente

Universidad de Los Andes

Casita Rosada: calle 18ª No. 0-29 Este

Tels: 3520466 Ext. 2717 Fax 2849911 Ext. 2709

Publica libros especializados en diferentes temas de la educación matemática. Dentro de sus publicaciones se consiguen obras de investigadores en educación matemática a nivel internacional, de proyectos de investigación realizados en Colombia y de textos sobre cursos de nivel universitario con nuevos enfoques y propuestas para la educación matemática.

Algunos de los títulos que se encuentran disponibles son:



Ingeniería didáctica en educación matemática

Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Michel Artigue, Regine Douady, Luis Moreno y Pedro Gómez (editor).

Universidad de Los Andes. Una empresa docente.



Educación matemática

Errores y dificultades de los estudiantes. Resolución de problemas. Evaluación. Historia.

Jeremy Kilpatrick, Pedro Gómez y Luis Rico

Universidad de Los Andes. Una empresa docente.



Situaciones problemáticas de precálculo

Estudio de funciones a través de la exploración con calculadoras gráficas.

Pedro Gómez y Vilma María Mesa (editores). Cristina Gómez, Cristina Carulla y Paola Valero (colaboradoras).

Universidad de Los Andes. Una empresa docente.

Revista EMA
Investigación e innovación en educación matemática

Desde 1995 Una empresa docente de la Universidad de Los Andes publica esta revista cada cuatro meses en la que aparecen artículos de autores nacionales y extranjeros.

Clasificados

En cada el Magazín **Aula Urbana** puede anunciar permutas dentro y fuera de la ciudad sin ningún costo.

Envíe sus avisos con el nombre, la dirección y el teléfono a la carrera 19A No. 1A-55 o vía fax al número 3339905.

Red de Veedurías Educativas Ciudadanas

Invita a la comunidad educativa ampliada a participar en el III Encuentro nacional. Control social y veedurías ciudadanas en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, D.C. que se realizará el 25 y 26 de febrero de 1999. Además, a leer y estudiar en su página en Internet www.presidencia.gov.co/veeduria, las conclusiones del I y el II *encuentros nacionales de control social y veedurías ciudadanas*, y obtener a través de ésta, completamente gratis el libro vir-

tual de temas referidos a la organización y fortalecimiento de las veedurías educativas, sobre todo las políticas, programa, proyecto y establecimiento educativo, en aras de procurar mayor transparencia, eficiencia, economía y equidad en la distribución de recursos para la educación.

Informes: calle 85 No. 16-28 ofc.1102 Tel. 2560784 Fax 6180442
E mail: veeduria@presidencia.gov.co

"Cómo hacer"

El Proyecto para la infancia del Ministerio de Comunicaciones, cuyo objetivo es desarrollar estrategias de comunicación que contribuyan a la superación de las problemáticas de la niñez y al respeto de sus derechos se ha propuesto la tarea de realizar un libro que sirve como guía a los diferentes maestros y personal docente para que enseñen a niños y niñas por medio de talleres, diferentes herramientas de comunicación. Los temas irán centrados a "Cómo hacer", los siguientes items:

Periódicos, periódico mural, revista, cartilla, estrategia de comunicación escolar, guión radial, producción radial, locución, guión audiovisual, video, sonovisos, entrevista, encuesta, títeres, teatro, cuentos, afiche, plegable, fotografía, redacción, talleres, validación, metodologías de trabajo con grupos, murales, cuñas y comerciales, formatos noticiosos y metodologías de evaluación.

Los interesados pueden enviar cualquier material escrito, que hable sobre los temas en mención. Pueden recibir mayores informes en los tels. 2886710/52-3405176, o vía e mail; zignodm@latino.net.co.

Zona común

El programa de Comunicación e Información para la infancia y la mujer del Ministerio de Comunicaciones, apoyado por Unicef, la apuesta con **Zona común** a un nuevo periodismo en Colombia. ¿Cómo? Envía permanentemente información actualizada a los medios; difunde programas y acciones realizadas por las instituciones o personas en beneficio de la infancia y publica y divulga artículos de la opinión pública.

Información importante:

Zona común (agencia). Informes quincenales, difundidos a los medios de comunicación nacionales y regionales. (Prioridad prensa escrita).

Zona común (Radio). Radiodifusora Nacional de Colombia. Domingo 1:30 pm. frecuencia AM. Martes 6:30 pm. frecuencia FM.

Informes en el Ministerio de Comunicaciones - Edificio Murillo Toro P. 5 Tel.: 2866911 Ext.:352-354-432 Fax: 2849393

Buzón

¡Por favor, que las tareas nos devuelvan a nuestra hija!

Señor Colegio:

Queremos plantearle la siguiente preocupación. Resulta que estamos perdiendo a nuestra hija. Hace muchos días que no podemos hablar. Siempre le vemos tan ocupada y preocupada que preferimos dejar de lado los cumplidos del amor que nos tenemos los tres, para que pueda cumplir con usted. Pero ya no aguantamos más. Por eso le escribimos.

Hace un tiempo, quedamos en la mesa después de comer era todo un placer. Conversábamos de todo lo del día. Nuestra hija nos contaba que jugando se había raspado la rodilla; que con las amiguitas del curso había estado conversando de los compañeritos; que no le había gustado el arroz del almuerzo y que había aprendido el estilo mariposa en la clase de natación. Nosotros le contábamos de nuestros trabajos y reuniones, y terminábamos ensartando recuerdos de nuestras infancias: travesuras, noviazgos adolescentes, de la escuela, ... Historias que, por cierto, le encantaban.

Otros días veíamos una película o salíamos a un concierto; íbamos a una cafetería o a una librería o simplemente caminábamos. Y cuando no salíamos a algún lado, jugábamos los tres, nos besábamos y nos hacíamos cosquillas, o nos poníamos a bailar. También hacíamos las tareas juntos. Eran poquitas y no eran diarias, por eso nos quedaba más tiempo para lo demás.

Pero desde hace un tiempo, todo eso tan lindo y que disfrutábamos tanto, ha cambiado. Y no es porque nuestra hija, ahora adolescente, no quiera estar con nosotros. Tampoco es cosa nuestra, ya que los padres no dejamos de tener en el alma la edad de los hijos. Así crecemos juntos. Tampoco es por nuestro trabajo, porque los tres hemos luchado por el derecho a disfrutarlos. No es la televisión, porque lo tres hemos decidido que ella no sea el centro de atención.

Hemos empezado a tener discusiones incómodas con nuestra hija. La presionamos, antes no lo hacíamos. Y todo por las tareas, esas montañas que le dejan cada día, para los fines de semana, incluidos los puentes y hasta las vacaciones.

A las 4:30 de la tarde, cuando llega del colegio, se sienta a hacer las tareas. Algunas veces, nosotros contagiados, la llamamos por el teléfono para decirle que por favor se apure, para que no le coja la noche. Luego de comer, a seguir con las tareas. Nada de jugar, ni de conversar, ni de bailar o salir a algún lado. ¡Que el colegio enseña que las tareas primero!

¡Y claro! ¡Las tareas no son solamente de nuestra hija! Eso lo sabe todo el mundo. Entonces, mientras ella investiga lo de ecología; nosotros le adelantamos, pintando un croquis y revisando la ortografía de la tarea de sociales...

O pasa que como nuestra hija no entendió bien lo de matemáticas, tratamos de explicarle con nuestro método, pero la cosa se complica porque tiene que ser como lo explicó la profesora. ¡Y con 30 ejercicios por hacer! Entonces viene la ansiedad de todos y la discusión, porque en la lista de tareas faltan las 20 frases de español, los dibujos de Inglés, el experimento de ciencias, el dibujo de artes, las láminas de religión sobre lo hermoso de la unidad familiar, embetunar los zapatos, dejar listo el uniforme, arreglar la maleta, cepillarse los dientes y que ¡hija! ¡Despierta! ¡no te duermas sobre los cuadernos que ya vas a acabar! Así llegan las 11:30 de la noche. Naturalmente no acostamos cansados y con rabia...

¡Qué día el de nuestra hija! Desde las seis de la mañana (o antes, si alguna tarea quedó pendiente), y hasta las 11:30 de la noche está en función del colegio. ¡17 horas y media!

Así van quedando en letra muerta sus enseñanzas, señor colegio, sobre los derechos a tener un papá y una mamá querendones, a jugar, a des-

cansar, reír, a disfrutar un helado, tener amiguitos, ir al parque, visitar a la abuelita...

¡Qué ironía! ¡El colegio engulléndose la vida del hogar! Ojalá señor colegio entendiera que los padres y madres somos irremplazables y que hoy muchos de nosotros queremos tener más tiempo con los hijos. Las consecuencias de los padres ausentes las estamos viviendo con dolor. No queremos que el país se siga desangrando porque la ternura tenga que quedarse atrapada en la teoría de los libros.

No queremos renunciar a nuestra hija y por eso no queremos resignar a tener de ella sólo los pedacitos de tiempo que le robamos a las tareas (es terrible tener que recurrir al término robar para poder decir esta verdad, pero usted no nos deja otro camino).

Señor colegio, ¿qué le parece si las tareas que deje para la casa son las "tareas" para el amor, la solidaridad, la risa, la cultura, el abrazo, la poesía, la música, el juego, la creatividad, la amistad? Deje "tareas" de vida y permita que en el hogar nosotros podamos hacerlas posible.

Cordialmente,

Un papá y una mamá que no quieren ser desplazados por el colegio.

MAGAZÍN AULA URBANA Adquiéralo

INFORMES

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep

Unidad de Comunicación Educativa

Teléfonos: 233 6369 - 289 5669 - 289 5878 - 246 9111

246 3532 - 289 3625, Ext. 325 - 326, Fax: 333 9905

Carrera 19A No. 1A-55

Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia

La Escuela ¡Que Moral! por ROQUE'99

