

# AULLA

## Urbana

MAGAZÍN IDEP



Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá, D.C. No. 37, Noviembre de 2002. ISSN 0123-4242

## Valores y respeto a las leyes: hacia una cultura de la legalidad

"El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación."

I. Kant Pedagogía (1724 - 1804)

Con la participación de la Secretaría de Educación Distrital, y con el apoyo de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. y la organización estadounidense NSIC - National Strategy Information Center -, un grupo de profesores colombianos tuvo la oportunidad de asistir a un seminario dictado en la ciudad de Washington, con el objeto de capacitarse en un modelo de plan de estudios destinado a promover la cultura de la legalidad en los colegios del Distrito Capital.

Recientemente, el gobierno de los Estados Unidos abrió una convocatoria pública a las diferentes instituciones de ese país que pudieran estar interesadas en participar con propuestas para desarrollar el tema de Educación vs. Corrupción, apoyada financieramente por las instituciones de educación superior, Universidad de New York NYU y la Universidad de Georgetown, en Washington D.C. Esta convocatoria fue ganada por el National Strategy Information Center NSIC, organización que encomendó a un grupo de especialistas y aboga-



dos el diseño y desarrollo de un currículo a partir del énfasis en la temática de la convocatoria, orientada a la creación de un plan de estudios para fomentar el aprendizaje de conocimientos, que apoye la aceptación de las normas y las leyes como parte de la vida en comunidad.

### Los docentes

El National Strategy Information Center NSIC elaboró el proyecto y financió la capacitación de los docentes como parte de la puesta en marcha del mismo, a través de un seminario dictado a un grupo de profesores que fueron seleccionados aplicando los siguientes criterios: *tener formación en Ciencias Sociales* (en especial en el área de valores y democracia), *tener*

Continúa en la pág. 12

### Lea en este número...

3 Maletas Didácticas del Museo del Oro

4 "De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido"

6 La escritura como forma de reivindicar el saber de los maestros

8 El maestro investiga, el estudiante investiga

10 Una esperanza de vida

14 Seminario Permanente Rutas Pedagógicas y Educación Matemática

16 Por una cultura facilitadora del éxito escolar

18 Promoción del pensamiento algebraico en la escuela primaria

20 El paso del colegio a la universidad: dificultades y alternativas

21 ¿Funcionan igual todas las bibliotecas escolares?



**ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**

Instituto  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

**AULA  
Urbana 37**

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

Bogotá, D.C., Colombia,  
No. 37, Noviembre de 2002

**DIRECTORA (E)**  
Juana Inés Díaz Tafur

**COMITÉ EDITORIAL**  
María Cristina Dussán de Suárez  
María Eugenia Romero  
Amanda Cortés  
Edgar Torres  
Luz Amparo Martínez  
Harold Sarmiento

**EDITOR**  
Henry Salazar  
hsalazar@idep.edu.co

DISEÑO GRÁFICO, DISEÑO PARA  
WEB, DIAGRAMACIÓN  
Y CORRECCIÓN DE ESTILO  
**Grupo Editorial GAIA**



grupoeditorialgaia@hotmail.com  
Calle 74 No. 22-70  
tel. 227 55 05 - 217 03 52

Pedro Enrique Espitia Zambrano  
Sandra Patricia Rodríguez Lamus

**ILUSTRACIONES**  
Grupo Editorial GAIA

**FOTOGRAFÍAS**  
Archivo IDEP - Editorial GAIA

**IMPRESIÓN**  
Prensa Moderna

**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 revisión 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 textos de los artículos citando la fuente. Agradecemos el envío de la publicación en la cual se realice.

**CORRESPONDENCIA**  
AULA URBANA IDEP  
Carrera 19A Bis No. 1A-55  
Teléfonos 3371320 - 3371303  
Fax 3339905  
Bogotá D.C., Colombia

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)



# Entérese

## ► Nueva Directora (E) para el IDEP

En el pasado mes de Septiembre tomó posesión de la Dirección del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP, la Doctora Juana Inés Díaz Tafur, en calidad de Directora Encargada.

## ► Oferta educativa del SENA

A partir del 22 de Octubre se hará pública la oferta educativa de la Regional Bogotá - Cundinamarca del SENA. Esta información podrá ser consultada en los 20 centros ubicados en el departamento de Cundinamarca o en el sitio web [www.sena.edu.co](http://www.sena.edu.co). Las inscripciones se llevarán a cabo del 5 al 8 de Noviembre. Carrera 13 No. 65-10 Tel: 5461600 Ext 4030 Fax: 5461676.

## ► Programas de fortalecimiento

La Dirección de Prevención y Atención de Emergencias de la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía Mayor de Bogotá ofrece un programa de Fortalecimiento a la Comunidad Educativa mediante los siguientes talleres de capacitación: Plan Escolar para la Gestión de Riesgos (Dimensión Extracurricular), Prevención de Desastres desde las Aulas (Dimensión Curricular), Charlas de Sensibilización a la Comunidad Educativa. De otra parte, el programa Fortalecimiento a la Comunidad en General ofrece los siguientes talleres: Capacitación Comunitaria, Asesoría para la Realización de Mapas de Riesgo Comunitario. Informes e Inscripciones PBX: 4297414/16 Exts: 109 y 110. Fax: 4109014. Diagonal 47 No. 77B-09 Int. 11.

## ► Ciclo de Debates Sociales en la U. Nacional

La Universidad Nacional de Colombia ha venido realizando una serie de Debates Sociales sobre temas como Conmocion interior, Reforma Laboral, Reforma Pensional, Reforma Política, Reforma Tributaria. Para el mes de Noviembre tiene previstos los siguiente eventos: Debate Social sobre el tema de Reforma Judicial el día 7 de Noviembre y sobre Reforma Educativa el día 21 del mismo mes, en el Auditorio León de Greiff. La entrada es libre y el horario es de 5 a 8 pm. Informes: 3165235 - 3392921 - 2431023.

## ► Adopte un árbol

El Jardín Botánico está desarrollando la Campaña **Adopte un Árbol**, cuyo objetivo es que los ciudadanos con la orientación técnica del Jardín Botánico, se encarguen de los cuidados y mantenimiento que requiere un árbol, un arbusto o una zona de jardín. Los adoptantes contarán con la asesoría y asistencia técnica de la institución y tendrán acceso gratuito a cursos de capacitación sobre temas que se relacionen con la siembra de árboles, jardinería y mantenimiento y serán, además, objeto de privilegios y estímulos como los siguientes:

- Participar en los diferente eventos de la Agenda Cultural del Jardín Botánico.
- Recibir cinco pases de cortesía para realizar un recorrido guiado por el Jardín Botánico.
- Ingresar de manera gratuita a la biblioteca del Jardín Botánico. Para mayor información comuníquese con la Línea de Atención a Adoptantes 6300949.

## ► 4º Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento

Entre el 9 y el 11 de octubre tuvo lugar el 4º Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento organizado por el Instituto Alberto Merani, con el apoyo de la Federación Iberoamericana de Superdotación y Talento y el aval de World Council for Gifted and Talented Children. Este evento contó con la participación de importantes personalidades como Juan Alonso de España, Jean Charles Terrassier de Francia, Julián de Zubiría de Colombia también Presidente del Congreso, Manuel Rodríguez de Perú, Marne Stable Dejicich de Argentina y Dora Cortat de Brasil. Puede obtener información de los resultados del evento con Yesid Soler al 2324809 o en el sitio web [www.institutomerani.edu.co](http://www.institutomerani.edu.co)

## ► TECNÓPOLIS gana Premio Colombiano de Informática Educativa

Este proyecto, desarrollado por la investigadora Itsmery Gómez, del colegio Nicolás Esguerra de la ciudad de Bogotá D.C. (Convocatoria 04 de Innovación en Informática del IDEP contrato No. 93 de 2000) presenta una propuesta didáctica para desarrollar el pensamiento lógico en estudiantes de grado sexto. Mayor información en <http://colnicolas.tripod.com.co>

# Editorial

En su última edición del año 2002, el Magazín Aula Urbana les presenta un cordial saludo de fin de año y los mejores deseos para que el próximo año 2003 sea pleno de grandes logros para todos.

El tema de *Formación en Valores* cobra importancia gracias a los resultados de la evaluación de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana llevada a cabo por la Secretaría de Educación de Bogotá D.C. (Ed. 2002) en el mes de octubre de 2001, con el propósito de que tanto maestros como instituciones y la comunidad educativa en general, tuviesen la información básica para orientar su intervención en los planes y políticas de mejoramiento, dentro del marco del Proyecto de Evaluación de Competencias Básicas. Desde luego, todo esto responde a las directrices del Plan Sectorial de Educación para el período 2001-2004.

Consecuentes con la misión del IDEP de dar a conocer los resultados de los proyectos apoyados mediante convocatoria en esta edición se incluyen tres artículos de proyectos de innovación pedagógica. Los profesores Fanny Landinez, Amanda Ortíz, Sandra Ramos, Mario Boada y Fabián Urrea del CED La Belleza J.M., adelantaron procesos de investigación dentro del esquema de *proyectos de aula como alternativa para que los maestros se fortalezcan en investigación*; se buscó generar nuevas formas de interacción entre maestros y estudiantes, entre los estudiantes mismos y, entre ellos y el conocimiento. Las discusiones condujeron a plantear dentro de la propuesta del PEI, el trabajo por proyectos de aula como una alternativa para abordar y posibilitar la reflexión pedagógica.

En esta edición encontrará también el relato de la experiencia "Por una cultura facilitadora del éxito escolar", realizada por los profesores Amanda Núñez y Guillermo Bernal A., en el CED Llano Grande, de la localidad de Kennedy. Se trata de la historia escolar de Albeiro: experto en fracasos, un niño con un alto riesgo de abandonar la escuela.

A partir de la premisa que "el aprendizaje es el proceso a través del cual el ser humano le da forma y dirección a su vida", Ángela Milena Salas García – estudiante de sociología – se refiere a las dificultades que deben enfrentar los jóvenes durante la transición del ámbito escolar hacia el universitario. El profesor e investigador Luis Bernardo Peña Borrero, Director de Lectura de CEREALC aporta una excelente colaboración a todos los docentes mediante el relato de su experiencia en la realización de talleres de escritura para maestros como un mecanismo para la construcción del conocimiento del campo educativo, desarrollado a partir de la experiencia práctica diaria en el aula de clase.

Esta edición presenta la colaboración de la Dra. Cecilia Agudelo con su artículo *Promoción del pensamiento algebraico en la escuela primaria: Una propuesta que cobra sentido de acuerdo con nuestras concepciones sobre el conocimiento matemático*. La Dra. Agudelo se refiere a la necesidad de incluir en la actividad del aula primaria la enseñanza de aspectos que contribuyan al desarrollo de este pensamiento en la escuela primaria y las consideraciones propias de este enfoque.



# Maletas Didácticas del Museo del Oro

## Una exposición itinerante que Sí se puede tocar

La maleta *Nariño*: arte prehispánico contiene réplicas de piezas de orfebrería: discos dorados, narigueras y adornos, además de fragmentos originales de cerámica de 600 años de antigüedad, que permiten a los estudiantes explorar conceptos artísticos como simetría, volumen, forma, color, entre otros. La maleta incluye una conferencia con diapositivas que el maestro puede dictar y comentar, haciendo ver cómo Pablo Picasso y los pintores de su época abrieron los ojos de Occidente para poder apreciar el arte de otras culturas. Los más pequeños encuentran rompecabezas con motivos prehispánicos que pueden armarse de mil maneras distintas, para discutir cuáles formas les parecen más estéticas, o más dinámicas, o más agradables.

- La maleta *Amazonas* contiene objetos en miniatura que usan los indígenas actuales de las etnias Yukuna, Ticuna y Huitoto. Entre otras pequeñas maravillas encontramos: un banquillo de chamán, una máscara, una corona de plumas y un tambor de la selva o *maguaré* de la etnia Huitoto; además, un exprimidor de masa de yuca brava o *tipiti* de la etnia Ticuna, y el *robaindías*, un juguete indígena también de la comunidad Ticuna de Arara.

También incluye el juego de mesa *Amazonas!* que propone un viaje por los pueblos indígenas de esta sección de Colombia. Los jugadores se convierten en animales —el jaguar, la danta, el delfín rosado, la tortuga charapa— para competir por el conocimiento de las culturas ancestrales. Por ríos y selvas avanzan sobre el mapa ilustrado del departamento.

Estos y los demás objetos hacen volar la imaginación de los estudiantes ciudadanos hacia el territorio amazónico. Los jóvenes pueden tocar los objetos para explorarlos y preguntarse cómo están hechos, para qué sirven, qué les dicen sobre personas que llevan una vida distinta en un ambiente totalmente diferente al de ellos mismos.

Como la imaginación no sería suficiente para conocer a los grupos indígenas, luego pueden contrastar sus ideas con información contenida en una tarjeta que acompaña a cada objeto. Ahondar en el conocimiento genera sin duda nuevas y mejores preguntas.

- La tercera maleta se llama *La música de la vida* y en ella encontramos las flautas, maracas, tambores, ocarinas, guasás y otros instrumentos indígenas o campesinos que nos

aproximan a los ritmos colombianos y a la diversidad de las gentes y las regiones donde se interpretan. La música es un patrimonio intangible que toca las fibras de cada uno: es la vía más lúdica para hablar de nuestra identidad.

Por eso la maleta es como un baúl repleto de sorpresas. El maestro puede escoger entre múltiples actividades que le permiten canalizar el interés y adaptar el contenido a la edad o la identidad regional de sus estudiantes.

Antes de la visita al Museo del Oro, las Maletas Didácticas son un potente motivador para los estudiantes porque con ellas aprenden a mirar, explorar, interrogar y simbolizar los objetos que sí pueden tocar; después de la visita, las maletas aprovechan la magia y el interés que genera el Museo para trabajar con más tiempo los distintos contenidos. Pero sobre todo, son una experiencia tan agradable que motivan a visitar en familia los museos.

**Informes:** Museo del Oro – Servicios al público. Calle 16 No. 5-41 4° piso. Tel. 3432221. Fax. 284745 <http://www.banrep.gov.co/museo>.

El Museo del Oro del Banco de la República ha realizado exposiciones en más de 150 países del mundo, pero ¿había imaginado usted que a cada escuela de Colombia llegue una exposición del Museo del Oro? Cada vez más personas incluyen a los museos dentro de su lista de lugares de esparcimiento y recreación cultural, como “plan” para un sábado o un domingo. Los museos son ahora instituciones muy activas que se están despojando de la vieja idea del lugar empolvado y estático que sólo servía para contestar tareas aburridas. Buscan que cada colombiano sepa que sus objetos arqueológicos de oro o de cerámica, sus pinturas o sus monedas, son parte de la diversidad cultural que hace rico a nuestro país.

Para fomentar esta cultura, el Museo del Oro del Banco de la República ofrece el programa de **Maletas Didácticas**: pequeñas exposiciones que se prestan a colegios y escuelas para crear una nueva relación entre los niños y los objetos. La idea es desarrollar desde la infancia el gusto por los museos y el análisis significativo de los objetos, por esa razón, el pasado 12 de Septiembre el Museo del Oro lanzó tres nuevas Maletas Didácticas en el Museo del Oro de Bogotá, y pronto en los de Santa Marta, Cartagena, Armenia, Manizales, Cali, Pasto, Ipiales y Leticia.



Las Maletas Didácticas son pequeñas exposiciones que los estudiantes descubren en el salón de clase y que se prestan gratuitamente en cada una de las sedes del Museo del Oro del país. Cada una es como un baúl de conocimiento repleto de sorpresas y de actividades que pueden aplicarse desde el jardín infantil hasta la universidad.

La nueva serie está conformada por las siguientes maletas temáticas:

Pontificia Universidad Javeriana	
SEDE BOGOTÁ	
<b>POSGRADOS</b>	
<b>Facultad de Educación</b>	
<b>PEDAGOGÍA INFANTIL</b>	
El programa prepara profesionalmente educadores que con criterio ético, científico y pedagógico, y con un gran compromiso con el desarrollo humano del país, se dedican a la formación integral de las niñas y los niños.	
Duración: 10 semestres. Modalidad: Presencial de lunes a viernes. Horario: Diurno. Título que otorga: Licenciado (a) en Pedagogía Infantil.	
<b>PEDAGOGÍA DE LOS VALORES</b>	
El programa ofrece la oportunidad de fundamentar y comprender como ocurren en las instituciones educativas, las empresas y las organizaciones sociales, los procesos de formación en valores y como pueden promoverse pedagógicamente.	
Duración: 1 año. Modalidad: Presencial. Horario: Miércoles y viernes de 5:00 p.m. a 9:00 p.m. Título que otorga: Especialista en Pedagogía de los Valores.	
<b>EDUCACIÓN</b>	
Un programa de posgrado centrado en la formación para el desarrollo humano, y con la opción de hacer los proyectos de grado en alguna de las siguientes líneas de investigación:	
COGNICIÓN Y CREATIVIDAD EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA FORMACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Duración: 2 años. Modalidad: Presencial. Horario: Martes y jueves de 5:00 p.m. a 9:00 p.m. Título que otorga: Magister (tr) en Educación.	
Financiación: Créditos con FES, Banco Santander, ICETEX, Colmena, en la Universidad Javeriana: Facilidades de Pago.	
<b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b> Cra 7 No. 40-62 Edificio 25 Piso 4. Tel: 3206300 Ext: 2618, 2627, 2628 E-mail: <a href="mailto:educacion@javeriana.edu.co">educacion@javeriana.edu.co</a> Bogotá	
<b>CONSULTE NUESTRA PÁGINA WEB <a href="http://www.javeriana.edu.co">www.javeriana.edu.co</a></b>	



# “De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido”

Por **Mirtha Silva O. - Esaú R. Páez G.**

Quizá sea imposible separar las culturas humanas del acto mismo de hablar. Quizá sea el habla ese gran pliegue que separó al individuo humano de la naturaleza, de su animalidad. Quizá haya sido la lengua la que ha inventado al hombre. No hay cultura sin lengua. No hay lengua al margen de una cultura. Hablar es estar ya en una cultura.

## Pero, ¿y la escritura?

La escritura es un invento de algunas culturas. Un invento histórico, comparado con el habla, demasiado reciente. Un invento, un saber y una técnica que solo algunas culturas poseen. La nuestra, nuestra cultura (como quiera que la llamemos), es una cultura de la escritura. Y, mucho más recientemente, nuestras culturas han inventado una institución “especializada” en enseñar a leer y escribir: La Escuela.

Leer y escribir, decimos, es condición para permanecer y tener éxito en la escuela. Quizá, aún se haya convertido en la condición misma para hablar. Tal el peso de la palabra del escritor. De la escritura. Y, por tanto, de la Escuela. Importancia y peso social de la escritura. Y obviamente, del sistema de la enseñanza: ¿Cómo introducir al niño que “llega” a la Escuela en el mundo de la escritura? ¿Cómo enseñar a leer y a escribir? ¿Cuál es el sentido de aprender a leer? ¿Cómo “iniciar” en la es-

**No hay cultura sin lengua. No hay lengua al margen de una cultura. Hablar es estar ya en una cultura.**

critura a niños entre los cinco (5) y los seis (6) años, venidos de esos mundos sociales mayoritarios en donde la escritura es un lujo desconocido y distante? ¿Cómo “entusiasmar” a los niños en los “secretos” del sistema de la escritura, hoy, en la llamada sociedad de la imagen, del televisor, de la publicidad, del videoclip, de la velocidad? Un niño urbanizado, el del supermercado, el niño de los centros comerciales, de las calles publicitarias, de las marquillas y los signos, el del consumo, el niño inmerso en el mundo de la imagen que lucha por capturar el mundo de la escritura.

Tales preocupaciones son las que han asaltado desde el comienzo nuestro interés por la enseñanza de la escritura y la lectura, lo cual nos ha llevado a apropiarnos de herramientas conceptuales que nos ayudan en la descripción y la explicación de puntos de vista sobre el lenguaje, la escritura, la enseñanza y la escuela. En relación con el lenguaje, el enfoque que proponemos es el funcional-pragmático, que se pregunta, (a la manera de M. Halliday, Bernstein, Ducrot, Labov, Deleuze, entre otros): ¿para qué **sirve** el lenguaje? ¿Qué se **puede** hacer con él? ¿Cuáles son las condiciones en las que **se realiza**? ¿A qué **obliga**? ¿Cuál es su **sentido**?

Es decir, partimos del lenguaje en su **actuación**, en su **realización**. En tanto que acto de habla. Es decir, en su uso. No una gramática

sino una política del lenguaje, puesto que la pregunta apunta hacia la situación concreta en la que ha sido producido un enunciado: Quién / a quién / qué / cuándo / de qué manera / dónde / para qué / cuál es el habla. Todo junto.

De ahí que en nuestra propuesta, la cartilla, el texto único, las palabras y las frases “sin sentido”, no tengan un lugar especial. Tampoco los “métodos” y las fórmulas. Digamos que nuestro esfuerzo se centra en “capturar” el lenguaje en su vitalidad. En su “instante” de sentido. Por eso nos situamos muy lejos de “mi mamá me ama” y de “mi mamá amasa la masa”.

Nuestra propuesta pedagógica parte de dos criterios: uno, hay una diferencia *sustancial* entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (como se afirmó al inicio). Dos, hay una diferencia, en tanto que procesos distintos, entre leer y escribir. Y, de otra parte, partimos de un supuesto: los niños cuando llegan a la escuela, “saben” leer y escribir, pues, en las condiciones actuales de las sociedades contemporáneas, los niños, desde “antes” de la escuela, están “inmersos” en el lenguaje escrito: la calle, el mercado, la publicidad, la T.V., los productos, los usos y las prácticas diarias en el que se usa el lenguaje escrito. Por tales razones - entre otras- empezamos con “todo texto, todo discurso, toda frase, toda palabra, toda letra”, textos y discursos tal y

## INVESTIGACIÓN

<sup>1</sup> Robert, Claiborne. “El nacimiento de la escritura”. Ediciones culturales internacionales, México, DF, 1983.

## INVESTIGACIÓN

como se realizan o se realizarían en condiciones reales y posibles. Leer, leyendo y escribir, escribiendo.

El niño *lee* un aviso, una marquilla, un símbolo, un signo. El niño *ya posee* un saber de la escritura. Del papel en blanco cruzado por un lápiz: línea que *dice* algo. Leen como *pueden* y escriben como *pueden*. La tarea nuestra es inscribirlos en el mundo formal del sistema de la lengua escrita, como *trayectos* múltiples entre una situación-estado de dominio de la lengua escrita y otra. Trayectos que van "mostrando" cómo se *va* dominando el espacio, la margen, la línea, lo ortografía, el dibujo, las separaciones, los silencios, las entonaciones, la velocidad, la respiración, bajo el peso puntual del *sentido* de lo escrito, de lo leído. No una mecánica, sino una dinámica de los trayectos, de las líneas que se dibujan entre una situación y otra. Los caminos que toman los niños y que permiten dibujar los procesos, los ritmos, las velocidades.

Hemos, a manera de coordenadas y *azimut*, postulado un plano de trayectorias entre puntos "ideales" que hemos llamado **A - B - C y D**. "Un punto de situación", que nos permite hacer un seguimiento y dibujar un proceso de dominio de la lengua escrita en situaciones concretas de Aula. Digamos que **A**, es "el punto de situación" de "fuera" de la escuela en la que llega el niño en relación con el dominio del lenguaje escrito: "su" experiencia, su "saber" salvaje del lenguaje. "Su" escritura, "su" técnica propia para leer y dar sentido. "Sus mamarrachos", su acometida no sistemática e individual sobre el papel en blanco y la "no diferenciación" de la escritura de "los libros".

Llamamos **B** al punto de situación en la que "el mamarracho" comienza a llenarse de letras, a ajustar la línea y la dirección. A decir algo más que una "invención" individual y a inscribirse en el juego de las reglas de la escritura. Ya no es un "mamarracho", pero todavía "no es escritura". El punto de situación **C**, sería entonces, el estado en el que "el sistema de la lengua escrita" ha capturado la escritura "salvaje" del "mamarracho".

Para este caso, nos interesó una pregunta cuya respuesta todavía no es fácil de responder, preguntarnos por: ¿qué sucede entre **A** y **B**? ¿Qué líneas posibles se pueden dibujar como trayectorias entre **A** y **B**? Es esta la dirección de nuestra atención y sobre la que desarrollamos nuestras estrategias analíticas, pedagógicas y conceptuales en las con-

diciones concretas del aula de clase de la escuela.

Las prácticas de aula que hemos propuesto - a manera de ayudas metodológicas - tienen tres momentos: Instrucción, producción, apoyo. De manera rápida, la **instrucción** sería el momento inicial en el desarrollo de una estrategia pedagógica, punto de partida de una serie de acciones en relación con el desarrollo de un proceso de aula. Escrito u oral, pero siempre explícito. **Producción** llamamos a aquello que los niños hacen solos, *cualquier cosa* que hagan en el desarrollo de las series y las acciones de una estrategia pedagógica como consecuencia de una actividad en curso del trabajo con el lenguaje. Y **apoyo**, llamamos al momento en el que una acción o serie de acciones indicadas o creadas por el maestro determina una actividad en curso. Es un hacer indicativo (se señala, se recuerda, se muestra, se lee, se pregunta, se vuelve sobre referentes ya creados) a partir de aquello que los niños están haciendo y que, en general, es un momento de responsabilidad del maestro, principalmente.

En relación con los apoyos, los materiales de aula, la propuesta parte de 'lo que haya a la mano', el periódico, las revistas, la radio, la televisión, la calle, la tienda, el supermercado, los recursos del entorno son múltiples y ricos en variedad, lo que posibilita un ambiente de creación e invención permanente. Como decían las abuelas, "bueno, bonito y barato." Al fin y al cabo, la propuesta de trabajo está pensada para la inmensa mayoría de los niños que asisten a la escuela pública.

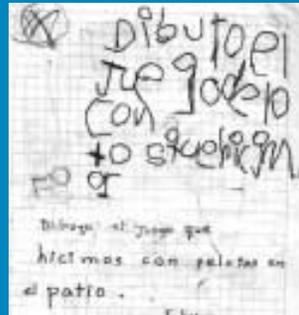
A manera de ejemplo, que no agota por supuesto la riqueza de la acción pedagógica y la pluralidad de las dinámicas que los niños recorren en sus procesos de aprendizaje, presentamos algunas 'muestras' de Camilo, un niño de cinco (5) años, que ingresa a la escuela sin experiencia previa de escolarización. Las 'muestras' son tomadas de cierta manera al azar y como criterio de referencia las hemos ordenado de acuerdo a las fechas del calendario escolar. Las muestras han sido tomadas del conjunto de trabajos producidos en el aula, en las condiciones normales y regulares de la escuela. De la



misma manera, el niño que hemos escogido es solo un buen pretexto para exponer lo que en general es la media del grupo de los niños. Con esto queremos mostrar que a partir de los presupuestos teóricos esbozados y de los instrumentos metodológicos desarrollados, es posible hacer un seguimiento de los trayectos de los procesos en los que los niños "entran" en el dominio del lenguaje escrito.

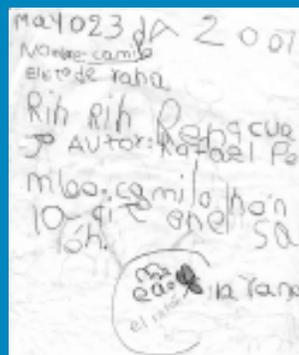
El proyecto "De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido" financiado por el IDEP. Contrato No. 63. Convocatoria de Investigación 03 de 2000.  
Mirtha Silva O. es profesora del CED Antonio Ricaurte.  
Esau R. Páez G. es profesor Facultad de Educación - UPTC.

## Proceso Camilo



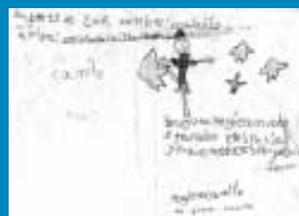
Febrero de 2001

Actividad: Juego de pelota en el patio.



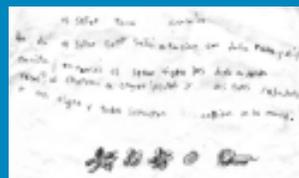
Mayo 23 de 2001

Actividad: Renacuajo Paseador.



Octubre 23 de 2001

Actividad: Carta a una bruja.



Noviembre 26 de 2001

Actividad: Cuento inventado.



Noviembre 27 de 2001

Actividad: Carta de Navidad.

PEDAGOGÍA 2003  
Febrero 1 al 8  
La Habana

## Informes y reservas

C.M. Tropicán Representaciones Ltda.  
Av. 19 No. 7-48 Oficina 2204  
Edificio Covinoc - Bogotá

## Teléfonos:

281 26 11 - 281 09 20 - 281 18 10

Fax: 281 14 43

cmotrop@cc-net.net

En mi vida de educador he tenido siempre una estrecha relación con la escritura de los maestros, como profesor universitario, como editor de revistas pedagógicas y en talleres de escritura con diferentes grupos.

Aunque en estas experiencias he aprendido algo nuevo sobre el potencial que tiene la lengua escrita en la formación de los educadores, las reflexiones que quiero compartir son el resultado de un ciclo de talleres de producción escrita con maestros de diferentes regiones del país que finalmente tomó forma en un escrito que nunca llegó a publicarse.<sup>2</sup>

Empezaré por afirmar algo aparentemente obvio en teoría, no tanto en la práctica, y que constituye la condición esencial de la escritura de los maestros: me refiero al valor que tiene el saber propio de los maestros en la constitución de las ciencias pedagógicas y, en consecuencia, la importancia de que éste pase por la mediación de la escritura, como una forma privilegiada de constituirlo y de comunicarlo.

## Importancia de la escritura

Por mucho tiempo, ha prevalecido la idea de que los maestros son simples consumidores de las teorías que se producen en las universidades o de las soluciones prefabricadas que aparecen en los libros de texto. La metáfora dominante en esta concepción proviene de la agricultura: el conocimiento pedagógico, como si fuera una planta, nace en los centros de investigación y, luego, la planta es transplantada a las aulas, mediante proyectos de capacitación y con la ayuda de materiales educativos. El maestro es el jardinero encargado de cuidar y regar la planta para que florezca en la nueva tierra, sin deteriorarse.<sup>3</sup>

Por fortuna, esta situación ha venido cambiando. Un número cada vez mayor de investigadores ha empezado a reconocerle a la experiencia de los maestros el valor que tiene en la constitución del cuerpo de conocimientos que entendemos como la ciencia pedagógica. En la vida cotidiana de la escuela, del aula de clase, de las conversaciones entre colegas, de las reuniones y de los espacios en los que se construye día a día la cultura escolar, subyace una trama sutil, aunque invisible, de saberes vivenciales muy profundos que surgen del pensamiento y de la acción de los maestros.<sup>4</sup>

El saber propio de los maestros debe ser considerado como parte constitutiva del conocimiento pedagógico. La idea central que subyace a esta concepción es que los maes-

# La escritura como forma de reivindicar el saber de los maestros

Por **Luis Bernardo Peña Borrero**<sup>1</sup>

tros también tienen teorías que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza<sup>5</sup>. “Desde mi punto de vista — escribe Zeichner — la teoría personal de un maestro respecto a la razón por la que una clase de lectura funciona o no de acuerdo con lo planeado es tan *teoría* como las teorías públicas sobre la enseñanza de la lectura elaboradas en las universidades”. Esto no significa ignorar los aportes de algunas de estas investigaciones, y que no sea necesario que los maestros las conozcan y evalúen críticamente su potencial para la transformación de las escuelas; significa que la investigación que se hace en las universidades es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la escuela.

Pero los maestros no sólo tienen teorías propias, sino que estas teorías son elaboradas y codificadas mediante modelos diferentes de comprensión que no siguen las mismas lógicas de la academia. D. A. Schön ha propuesto llamar al conocimiento implícito en las prácticas de los maestros *conocimiento en la acción*.<sup>6</sup> Según este autor, hay acciones y juicios que desarrollamos en forma espontánea; no tenemos total conciencia de ellos antes de su ejecución o durante ella, ni de haber aprendido cómo hacerlos, y muchas veces somos incapaces de traducirlos en palabras.

Hasta hace muy poco tiempo, en la bibliografía educativa eran escasas las voces de los maestros, los problemas que ellos se plantean y los modos de definir y comprender su vida y su trabajo. Quienes escribimos sobre educación hemos sido, por lo general, los investigadores, los analistas de la problemática educativa o los autores de los documentos de política sectorial.

**Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento**

Por todas estas razones, pensamos que para los mismos maestros, para los investigadores, para los diseñadores de políticas, es muy importante fomentar la producción escrita de los educadores, mediante textos que tengan un estilo propio, que permitan codificar adecuadamente el conocimiento implícito en la acción y que reflejen su pensamiento, sus experiencias y sus búsquedas.

## Motivación de los maestros

Nuestra experiencia ha demostrado que los maestros tienen un gran interés por escribir y una preocupación sincera por mejorar su escritura. Aquellos con quienes hemos trabajado han “sobrevivido” a procesos muy intensos de escritura. Estoy hablando de cuatro talleres de tres días de duración, en los cuales cada maestro escribió varios borradores de su texto que fueron leídos, comentados y sometidos a la crítica por sus pares y por los talleristas, y luego reescritos hasta llegar a una versión que se consideraba aceptable para su publicación.

La escritura comienza mucho antes de empezar a poner las palabras sobre el papel. Sus raíces se hunden en la vida y en las memorias del escritor. Sería un atropello apurar a alguien para que escribiera, sin permitirle detenerse primero a explorar su mundo significativo y sin mostrarle cómo la escritura puede ayudarle a iluminar esta búsqueda.

Estamos hablando de la reconstrucción de la experiencia pedagógica, como una de las formas en que los maestros viven su vida. ¿Acaso no viven ellos intensamente la cotidianidad de sus escuelas y su relación con sus alumnos? El trabajo de un maestro está lleno de experiencias vitales: afectos y odios, triunfos y derrotas, gratitudes y olvidos, esperanzas y miedos.

En síntesis: la escritura no puede concebirse como un ejercicio separado de la vida del maestro que escribe, como algo que sucede al margen del acontecer de la escuela. No puede haber una separación entre el maestro y el escritor; entre la reflexión pedagógica y su expresión escrita. Hay que invitar a los maestros a que escriban sobre aquello de lo que tienen conocimiento o experiencia propios.

Pero aquí hay que evitar dos peligros que hemos encontrado en los talleres: uno, que las versiones escritas de estas experiencias se queden en un plano meramente descriptivo sin que vayan acompañadas de una reflexión en la que el maestro toma distancia de su propio hacer, para mirarlo críticamente. El otro peligro es presentar a los lectores una versión falseada de la experiencia, en la que, en su afán por quedar bien, el maestro, exagere sus logros o les oculte las peripecias del viaje. Esto nos lleva a hablar de la función que puede tener la escritura como herramienta

intelectual para convertir la pura experiencia en conocimiento que pueda tener sentido también para otros.

## Potencial de la escritura

La estabilidad que ofrece el código escrito para fijar el lenguaje nos permite rescatar del olvido experiencias memorables, convirtiéndolas en textos que otros educadores pueden conocer, estudiar y fecundar con ellas su propio trabajo.

Pero el excesivo énfasis que se le ha dado a la escritura como medio de comunicación ha terminado por ocultar su cara interna. «La escritura tiene que ser un acto de descubrimiento... Yo escribo para encontrar lo que estoy pensando» decía Edward Albee. Y Marguerite Duras: «La escritura es lo desconocido. Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir (...) Si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena.»

El lenguaje, además de servir como un instrumento de comunicación, es algo que tiene que ver con la construcción de nosotros mismos como sujetos. Mientras más capaces seamos de nombrar con el lenguaje las experiencias que vivimos, tanto más capaces seremos para vivirlas y para transformarlas.<sup>7</sup>

Por lo general, los maestros llegan a los talleres con una idea muy formal de la escritura, como un conjunto de normas externas que hay que aprender para llegar a «escribir bien».

Por eso esperan que los talleres estén dedicados a resolver problemas de redacción, corrección gramatical u ortográfica. Piensan que la escritura es algo que viene después del pensamiento, y no que es en sí misma pensamiento.

Cuando el maestro pone su pensamiento por escrito, sus lectores pueden examinarlo con mayor rigor y someterlo a un análisis crítico muy difícil de lograr por medio de la comunicación oral. A su vez, esta conciencia que tiene el escritor del distanciamiento que puede ejercer el lector frente al texto, influye también en su trabajo de composición.

Esta función que tiene la palabra escrita como mediadora del pensamiento tiene implicaciones importantes en los talleres de escritura. Una de ellas es la recuperación del valor que tienen los borradores como escrituras provisionales, en las que el maestro va dejando registrado su proceso de reflexión, sin preocuparse todavía por la forma definitiva de su escrito. El hecho de tomar en serio estos borradores es una constatación para el maestro de que, en efecto, toda escritura es provisional, y que puede ser mejorada a partir

de una lectura crítica que la asuma como tal, no como un producto terminado.

Ayda Luz Yepes, una maestra de Santa Marta que participó en nuestros talleres expresa así esta experiencia:

«Este proceso me ha llevado a la plena convicción de que la escritura no es el arte mecánico de consignar palabras o frases. Es una actividad profunda que implica ejercitar el pensamiento para convertirlo en lenguaje escrito. Como es claro que el lenguaje es una construcción social que está mediada por los intereses, intenciones, actitudes y aptitudes, al escribir nos desnudamos ante los otros, dejamos al descubierto no sólo nuestros sentimientos, sino también nuestra postura ideológica frente a los problemas que nos atañen»<sup>8</sup>.

Por ello es muy importante que sean los mismos maestros quienes escriban el relato de sus experiencias, como un excelente medio para reconstruirlas, miradas críticamente y transformarlas. Sé muy bien que esto va en contravía de la opinión de muchos que dudan que los maestros puedan escribir con seriedad y profundidad sobre su trabajo. Pero el hecho de que sea el mismo protagonista de la

experiencia quien haga su relato tiene muchas ventajas, como es darle a la escritura una voz más personal y hacerla más verosímil para otros maestros, algo muy difícil de lograr cuando la experiencia es relatada por un observador. Por otra parte, el hecho mismo de pedirles a los maestros que tomen como objeto de su escritura sus propias prácticas significa una valoración implícita de su trabajo.

Una razón de fondo para fomentar la escritura entre los maestros es poner en sus manos el potencial reflexivo que tiene la escritura para acabar de darle forma a su experiencia y profundizar en su comprensión. Armado con estos poderes, el maestro empezará a descubrir las facetas inéditas de su trabajo, a valorar sus verdaderos alcances, pero también a hacer visibles sus fisuras.

## Alcances de la experiencia de los maestros

Para finalizar, quisiera hacer algunas consideraciones sobre las dificultades y peligros que encuentran los maestros cuando escriben sus experiencias.

La escritura es la revelación de una experiencia que estaba inédita. Ponerla por escrito significa hacerla pública y, sobre todo, poner de manifiesto los valores, razones y sentires que subyacen a lo que el maestro hace. El maestro que escribe se expone en un doble sentido, como un profesional de la educación, artífice y protagonista de una experiencia cuyo valor está todavía por demostrar, pero también como escritor que exhibe, muchas veces por primera vez, su competencia escritora ante sus pares.

**Los textos que escriben los maestros deben reflejar tanto los problemas o tropiezos que se presentan en su desarrollo, como el éxito alcanzado en su experiencia.**

Ilustración: GMA



<sup>2</sup> Talleres realizados con Mariana Schmidt, como una actividad de la Red de Maestros Escritores. Surgió del trabajo iniciado por la revista *Alegría de Enseñar* para asesorar a los maestros que querían publicar sus escritos. El proyecto empezó en 1995, como iniciativa de la Fundación Antonio Restrepo Barco, a la que luego se unieron el MEN, la SED, la FES, la Fundación Corona, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, el CEID de Magdalena, la Asociación de Maestros de Córdoba, la Asociación Tierra de Esperanza, las Universidades Pedagógica Nacional, la Universidad Popular del Cesar, la Universidad del Atlántico y la Universidad de San Gil.

<sup>3</sup> En sus libros, Apple ha hecho una fuerte crítica de esta división del trabajo entre los investigadores y los maestros, que conduce a lo que él mismo ha llamado a la «des-cualificación» del maestro. Referimos al lector a tres de sus trabajos publicados en español: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986; *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós/MEC, 1987, y *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

<sup>4</sup> Peña, Luis Bernardo, «¿Por qué es importante que los maestros escriban?» Editorial del número 31 de la revista *Alegría de Enseñar*, abril-junio, 1997.

<sup>5</sup> Zeichner, K.M. «El maestro como profesional reflexivo.» En *Cuadernos de Pedagogía*, no. 220, p. 44-49.

<sup>6</sup> Schon, D.A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

<sup>7</sup> Esta es la tesis central de Michèle Petit, en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

<sup>8</sup> Yepes, Ayda Luz, «Construyendo desde el conflicto», en *Escuelas y maestros en transformación*, Bogotá, Red Pedagógica del Caribe Colombiano, Fundación Antonio Restrepo, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 127-139 de 2002. Universidad Central.

El miedo a quedar mal tiene varios peligros. El primero es convertirse en una presión para que el maestro nos muestre únicamente el lado exitoso de la experiencia y oculte con palabras bonitas las dificultades y las incertidumbres del viaje, mediante relatos de proyectos perfectos, en los que ya nadie cree. En estos casos, en lugar de servirle como herramienta cognitiva para examinar críticamente la experiencia pedagógica, la escritura se convierte en un engaño que el maestro se hace a sí mismo y a sus lectores.

Otro peligro es pretender escribir como lo hacen otros, en un estilo muy parecido al de los autores que han leído. No estamos negando la influencia positiva que otros textos y otras voces puedan tener sobre la escritura del maestro; el problema es cuando el maestro enajena en ellos su propia voz, hasta el punto de que ésta se vuelve casi inaudible. Por eso, en el proceso de escribir y de reescribir varios borradores de su texto, de leer y comentar los de sus compañeros, el maestro tiene que ir encontrándose con su propia voz, oculta debajo de esas otras voces a través de las cuales se empeña en hablar.

Por mucho tiempo, el lenguaje de la pedagogía siempre fue tenido como un modelo de lo que debe ser una buena comunicación. ¿Acaso ese arte de hacer comprensibles las ideas complicadas no es la esencia misma del oficio de maestro? Hoy día sucede exactamente lo contrario: el lenguaje pedagógico, que debería ser el mejor ejemplo de exactitud y claridad, se ha contagiado de una prosa pseudocientífica e ininteligible, que resuena en congresos, revistas y tratados supuestamente pedagógicos.

Los proyectos de escritura con maestros deben contribuir a encontrar formas de escribir que dejen ver el carácter problemático de las experiencias pedagógicas, entender el contexto y las circunstancias en las que surgen, describir las escuelas reales en las que se desarrollan, ver y oír a los niños, niñas y a los demás actores que intervienen, capturar la dinámica del trabajo en el aula, no disimular las dificultades que el maestro tuvo que enfrentar para sacarlas adelante. Para conseguir este propósito, es necesario explorar formas textuales más abiertas, que no obliguen al maestro a hablar en una lengua que no es la suya y en las que pueda atreverse a expresar sin miedo sus ideas propias, a las que ha llegado en su ejercicio reflexivo, y que registren todas sus incertidumbres y sus luchas, en una prosa clara y auténtica. Modos creativos de escribir en los que los maestros puedan revelar todo ese mundo del que no hablan los textos académicos, pero que es, también, una parte constitutiva del conocimiento pedagógico.



# El maestro **investiga** el estudiante

Por **Fanny Landinez, Amanda Ortiz, Sandra Ramos, Mario Boada y Fabian Urrea.**

Desde hace quince años, un grupo de maestras interesadas en mejorar la práctica pedagógica en el CED La Belleza J.M. adelantaron procesos de innovación en la institución, en los que se buscaba generar nuevas formas de interacción entre maestros y estudiantes, entre estudiantes y entre éstos y el conocimiento. Las discusiones condujeron a planear dentro de la propuesta del PEI, el trabajo por proyectos de aula como una alternativa para abordar y posibilitar la reflexión pedagógica, actividad sobre la que se tienen varias ideas y de la cual emergen significaciones diversas para cada maestro. Estos aspectos motivaron a un grupo de 5 maestros (una de primaria y cuatro de secundaria) a caracterizar los proyectos de la institución y mirar cómo se podría fortalecer a la vez la investigación del maestro y el proceso de investigación del estudiante. En esta experiencia participaron 23 maestros, unos como directores de proyectos y otros como observadores participantes.

## Experiencia investigativa

En el desarrollo de la investigación hubo dos momentos: *La caracterización de los proyectos de aula y la formación en investigación de los docentes directores de proyecto*<sup>1</sup>. En el primero se realizó una mirada retrospectiva a los proyectos de aula llevados en la institución en años anteriores al 2001, se acudió a materiales escritos por maestros y estudiantes, y a la aplicación de encuestas y entrevistas a los participantes en este trabajo. Esta actividad tuvo como intención identificar la concepción de proyecto que tanto estudiantes como docentes habían construido como producto de la experiencia vivida hasta ese momento. Luego, se rastrearón las ideas que sobre proyectos se encontraban en las pro-

puestas para el año 2001, surgiendo en el equipo inquietudes como *¿qué rastrear?*, y *¿en cuáles fuentes rastrear?*. Se decidió partir de *las bitácoras de cada maestro*, en donde se registran acontecimientos del aula, las actividades, el ambiente de trabajo, las preguntas, las propuestas y las dificultades; *los aportes que cada uno de ellos hacia en los encuentros de asesoría* del equipo de maestros investigadores, además de *los talleres adelantados* y la *comunicación sobre sus avances del proyecto* en las reuniones de maestros.

Las categorías de análisis para caracterizar los proyectos de aula fueron: *origen, intencionalidad, forma de trabajo, fuentes de conocimiento y vivencia de conocimiento*. Estas hacen referencia a lo siguiente: **El origen**, el cual determina de dónde surge el proyecto, si surge de los intereses del estudiante o de la iniciativa del maestro. **La intencionalidad**, que muestra las búsquedas, objetivos y metas a las que se quiere llegar con la actividad. **Las formas de trabajo** o todo aquello que se hace en el aula para posibilitar el desarrollo del trabajo por proyectos, como propiciar encuentros entre los grupos para ir conformando equipos de trabajo, exposiciones, debates, seminarios, entre otros, que generan formulación de hipótesis, planteamiento de problemas y/o elaboración de preguntas que posteriormente se traducen en escritos, experimentos o modelos explicativos. Las **fuentes de conocimiento**, a donde se recurre para obtener la información y fortalecer el saber propio. Aquí se encuentra la experiencia del maestro, las ideas de los estudiantes, las salidas pedagógicas, los medios de comunicación, la palabra escrita y la conversación, y discusiones de cada grupo de proyectos. Por último, la **vivencia de conocimiento** entendida como la comprensión que llega a tener el estudiante sobre lo que está investigando, de manera más significativa, vívida y real.

El segundo momento de la investigación, se centró en la búsqueda de actividades que respondieran a la formación de maestros investigadores, para lo cual se organizaron dos actividades: **El taller de la pregunta y, el Taller “la investigación del maestro y**

**la investigación del estudiante”**. Igualmente, se promovieron reuniones para la socialización de los diferentes proyectos con el ánimo de conocer el estado de los mismos, las propuestas de cada grupo y, las inquietudes y búsquedas tanto del maestro como del estudiante, para responder a los intereses que emergían en el transcurso del trabajo.

## Caracterización de los proyectos de aula

El estudio sobre los proyectos de aula permitió conocer las diversas ideas que tanto estudiantes como profesores tienen sobre esta actividad. Se encontró que los maestros trabajan los proyectos desde tres ideas claramente diferenciadas, por **temáticas**, por **problemáticas** y por **asignatura**, como se ilustra en el cuadro.

Tipo de proyecto/categorías	Temática	Problemática	Asignatura
Origen	Tema propuesto por el maestro teniendo en cuenta algunas inquietudes de los estudiantes.	Parte de los intereses del estudiante, de la necesidad por conocer más sobre una pregunta o problema.	Problema o pregunta propuesta por el maestro, ubicada dentro de una asignatura.
Intencionalidad	Busca establecer nexos entre las diversas asignaturas y dar respuesta a algunas inquietudes. Busca dar una mirada integral al conocimiento.	Busca solucionar un problema o resolver una pregunta realizada por el estudiante.	Pretende solucionar una pregunta generada por el maestro con el fin de enseñar los contenidos de la asignatura, pretende que estos tengan significado para el estudiante.
Forma de trabajo	Propuesta por el maestro. Generalmente el estudiante es pasivo. Las actividades propuestas son trabajadas en grupo.	Trabajo en grupo. Las actividades a realizar las decide el grupo de estudiantes. Son ellos quienes determinan el rumbo de la investigación.	Sugerida por el maestro pero el estudiante tiene la oportunidad de decidir sobre las actividades a realizar. Se trabaja en grupo.
Fuente de conocimiento	Generalmente se recurre a fuentes escritas como libros, textos, revistas, periódicos, o visuales como videos.	Además de las utilizadas en los proyectos por temáticas se consulta a personal especializado, se hacen entrevistas, encuestas.	Las mismas fuentes que se utilizan en los proyectos por problemáticas, pero todas tienen relación con la asignatura específica.
Vivencia de conocimiento	Generalmente la interacción con el conocimiento se limita a la consulta en diversas fuentes. Se hacen modelos explicativos.	Se llevan a cabo salidas, interacción con personal especializado, los estudiantes comunican lo que han aprendido a otros estudiantes o padres.	La vivencia es similar a la que se presenta en los proyectos por problemática, pero haciendo énfasis en el ámbito de la asignatura específicamente.

## INVESTIGACIÓN

<sup>1</sup> En el CED La Belleza J.M. las actividades académicas se adelantan en un horario cíclico del día 1 al día 7, no de lunes a viernes. Cada curso adelanta un proyecto de aula el cual tiene 6 horas por cada ciclo. Existe un maestro que tiene como tarea orientar el proceso de investigación del estudiante, ayudar a consolidar el trabajo en equipo y facilitar formas de interacción entre los estudiantes. A este maestro, que por lo general es el director de curso, se le ha denominado director de proyecto.

## Los proyectos de aula: un espacio para la investigación del maestro

De otra parte, se encontró cómo algunos maestros están preocupados por la construcción del conocimiento en el trabajo por proyectos, otros se muestran interesados en las interacciones que se generan en el proyecto de aula, entre tanto otros se preocupan por desarrollar estrategias que faciliten la conformación de equipos de trabajo entre los estudiantes. En el siguiente cuadro se muestran algunas de las preguntas que dieron origen a la investigación del maestro.

El maestro orienta su investigación siguiendo fases de observación de la práctica, reflexión y análisis de ésta, a partir de la cual planea acciones para buscar solución a la pregunta o problema. Lleva a cabo las acciones y observa los resultados, lo que de nuevo conduce a la reflexión.

Cursos	Pregunta de investigación	Otras inquietudes
2	¿Cómo realizar actividades que propicien debates, discusiones y consenso entre los niños, a partir de ahí mirar los diferentes tipos de interacción que se presentan?	¿Qué pasa con los términos desconocidos que los estudiantes hallan en los libros? ¿Cómo aprovechar la información errónea de los estudiantes para llevarlos a argumentar?.
4 A	¿Cómo hacer que el niño participe activamente en la construcción del conocimiento?	¿Cómo lograr que los chicos se motiven y se mantengan activos en el desarrollo de los procesos? ¿Cómo hacer que los estudiantes se motiven permanentemente para acceder a las diferentes fuentes de información?.
Pre-escolar	¿Qué tipo de herramientas puedo tomar para ver en los niños su proceso en la lecto-escritura convencional?.	¿Cómo adquirir seguridad para ayudar a los niños en este proceso? ¿Cómo llevar a los niños a que argumenten?
8B	¿De qué manera en los estudiantes se genera conocimiento y conforman equipos de trabajo a partir de las actividades propiciadas en el trabajo por proyectos?	¿Cómo los estudiantes van mostrando lo que han aprendido? ¿Cómo hacer que la mayoría de estudiantes participen activamente en los debates o puestas en común?

## Los proyectos de aula: un espacio para la investigación del estudiante

En tanto que el maestro investiga los procesos que se viven en el aula, el estudiante investiga aquello que le suscita inquietudes o intereses que difieren entre los niños de acuerdo con la edad. Así, para los niños de preescolar a tercero el interés está determinado por aquello que tienen a su alrededor, específicamente por los animales y las plantas. El niño se interesa por el cuidado del animal, por sus costumbres, enfermedades, por el uso de las plantas, la diversidad de éstas. En estos cursos el maestro orienta el trabajo y el niño empieza a proponer actividades y generar debates. En cursos más avanzados el trabajo independiente es evidente, es el grupo de estudiantes el que decide sobre las acciones a desarrollar y la problemática a estudiar. Algunos se interesan por temáticas como los eventos y acontecimientos en nuestro Planeta Tierra, la historia de los volcanes, problemáticas de los jóvenes o de la comunidad (drogadicción, embarazos, sexualidad, etc.). El maestro en estos grados se convierte en un facilitador de la investigación del estudiante, orientando la búsqueda, y acompañando al estudiante en sus actividades de investigación. En el cuadro se muestran algunas de las ideas de los estudiantes sobre su experiencia.



Qué han averiguado	Qué han aprendido	Propósitos hacia donde van	Cuál actividad les ha gustado más	Qué es investigar
Fases de la luna, influyen en las mareas.	Sobre estos fenómenos, conformar grupos de trabajo.	Seguir investigando para saber de estos fenómenos. Vamos avanzando por nuestra enseñanza.	Consultar en bibliotecas y en libros que nunca habíamos consultado.	Buscar información y consultar.
Qué es un terremoto, sus causas, precauciones, qué hacer después de un terremoto, el epicentro, la resistencia, la intensidad de la sacudida, daños causados.	Sobre los terremotos, que es una falla, son deslizamientos, licuación, qué es un epicentro, cómo son provocados. Cómo se mueven las placas tectónicas. Los daños y precauciones. Cómo podemos protegernos de los terremotos, causas.	Lograr todas las metas. Investigar más. Seguir trabajando con entusiasmo y ánimo. Cumplir con el trabajo. Al final llegar con el tema muy bien investigado y presentarlo ante todos.	Todas porque somos un buen grupo y un buen equipo. Planeamos ir a City tv para investigar más sobre el proyecto.	Es cuando se coge un tema y se investiga a fondo. Es averiguar sobre cosas que nos interesan o necesitamos

## Resultados y conclusiones

En cuanto a la investigación del estudiante, la conformación de grupos es prioridad en el trabajo por proyectos, estos se organizan por grupos de amigos que establecen normas y compromisos; en otras ocasiones de acuerdo a intereses relacionados con el objeto de estudio. La fuente de conocimiento que privilegian los niños de 5 a 9 años son la experiencia, la tradición y la autoridad de los padres y maestros. En edades posteriores, además de éstas, sobresale la información acuñada en libros, textos, internet, periódicos, entre otras. Los estudiantes desarrollan la habilidad para seleccionar y recopilar solo aquello que les aporta en la solución de su problema; es protagonista en el proyecto, decide, propone, discute y cuestiona, lo que genera la aparición de diversas problemáticas a investigar.

En cuanto a la formación de maestros investigadores, en el transcurso de la investigación, los docentes de la escuela contribuyeron con su participación en los talleres y socializaciones, en ofrecernos su opinión, escritos y experiencia del trabajo por proyectos, a partir de los cuales se iba identificando las actividades y estrategias para que los maestros se formen y fortalezcan en investigación. Algunas de estas fueron: el reconocimiento del maestro y su trabajo, en el encuentro con el otro a partir de la socialización de las bitácoras y la comunicación de las experiencias del hacer en el aula; el estudio de documentos que invitan a mirar los planteamientos que otros han realizado de la vida escolar y, la socialización de la experiencia en diferentes encuentros de maestros nacionales, donde se confrontan la propuesta y a la vez enriquece la reflexión pedagógica en el CED La Belleza.

En cuanto a la relación investigación del maestro e investigación del estudiante, la claridad y la conciencia de maestros y estudiantes para comprender que en el proceso de investigación se aprende porque hay un sentido y preguntas que orientan el trabajo. En este trabajo cada uno de ellos es activo y constructor de conocimiento; las actitudes son de autonomía, responsabilidad, regulación, asombro, capacidad para desarrollar una estrategia y comunicarla, reconocimiento y autoestima. La vivencia en la conformación de un equipo de trabajo por parte del docente, lo lleva a obtener mayor compromiso y reflexión en la organización de los grupos entre los estudiantes. Se aprende a manejar y usar la información, a establecer diferencias entre información y conocimiento y a estar permanentemente comunicando los resultados de las investigaciones adelantadas.

Este artículo pertenece al proceso de la investigación: *Proyectos de aula una alternativa para que los maestros del CED La Belleza J.M. se fortalezcan en investigación* financiado por el IDEP. Contrato No. 79. Convocatoria 01 de 2000.  
Fanny Landínez, Amanda Ortiz, Sandra Ramos, Mario Boada y Fabian Urrea son profesores del CED La Belleza, J.M. Asesora: Rosa I. Pedrerros M., Corporación Escuela Pedagógica Experimental y de la Universidad Pedagógica Nacional.

# Una **esperanza** de vida

Cuando hablamos de infancia, por lo general hablamos de ilusiones, de juegos, de risas, de inocencia. Pero, desafortunadamente esto no es lo que viven todos los niños del país, ni de Bogotá. Ni siquiera lo que viven la mayoría de los estudiantes del C.E.D. Moralba S.O. Para ellos, para muchos de ellos, las lágrimas, el miedo, el hambre y el maltrato en general son el pan de cada día.

## ¡Queremos paz!

A raíz de las actividades iniciales, realizadas para nuestra investigación, tomamos conciencia de algo que de alguna forma tratábamos de ignorar: la agresividad es una forma de vivir en todo el mundo; también en Colombia, donde la violencia, la inseguridad y el temor aumentan día a día.

Al vivir en este ambiente de incertidumbre y miedo nuestros hijos se vuelven agresivos e insensibles con quienes los rodean. No sólo en la familia sino también en la escuela y en la calle, donde aprenden a "no dejarse" o que "quien pega primero, pega dos veces", etc.

## La escuelita que amamos

Por supuesto, nuestra institución, ubicada una montaña más arriba de la antigua carretera que de Bogotá conduce a los Llanos, no es ajena a esta situación. Está en una zona habitada por personas de escasos recursos, quienes además deben soportar el hacinamiento y muchos, todo tipo de malos tratos.

Gracias al "Juego de los Cinco Puntos" realizado con el Programa Pléyades hace unos tres años, pudimos observar que había dos aspectos de la vida en la escuela que molestaban a los niños: la agresividad de los compañeros y el desaseo de la institución, especialmente de los baños. Los padres corroboraron esta opinión.

## Hace dos años

"Hacia una Escuela menos Agresiva" es un trabajo de investigación que se gestó hace 2 años cuando comentábamos de manera informal nuestro deseo de mejorar las condiciones de convivencia en la escuela. Esto sin perder de vista que el PEI de la Institución tiene como eje la EDUCACIÓN EN VALORES, donde la intencionalidad es crear un ambiente distinto con relaciones solidarias de convivencia, respeto y tolerancia. Por otra parte, contempla la solución de conflictos dentro del aula recurriendo a las Asambleas de Curso. Pensamos entonces, en la mejor manera de convertir dichas asambleas en espacios de reflexión y construcción de estrategias para resolver conflictos en forma pacífica y contribuir al crecimiento emocional de los niños.

## ¡Hacia adelante!

Dado el carácter transformador de nuestra investigación, adoptamos la metodología investigación-acción que permite mejorar la práctica mientras se avanza en la parte teórica. Por esto, hasta ahora nuestro trabajo ha tenido tres momentos que comprenden cada uno una acción, una reflexión y una implementación.

### Primer momento:

Nuestro punto de partida en el año 2000, fue el hecho de que a nuestros niños les disgustaba el desaseo y la agresividad de la escuela. Así que organizamos con ellos una jornada de limpieza de la institución, elegimos una mascota que representara el aseo y el buen trato en Moralba y realizamos un taller con todos los alumnos de la jornada de la tarde (234 ese día) para determinar su concepto de agresividad y las conductas agresivas que se dan en la escuela. Utilizamos un video con los niños de 2º a 5º, y títeres con los niños de preescolar y primero. Al final, respondieron un cuestionario de 10 preguntas, los mayores por escrito, y los menores oralmente. La con-

clusión fue que para los niños de Moralba **agresión es pegar e insultar y quienes los agreden, son los compañeros, familiares y profesores**, en ese orden.

Con esta información comenzamos el año 2001 y decidimos ahondar en ella. Esta vez únicamente trabajamos con los alumnos de 1º, 2º A y 5º, de la jornada de la tarde; niños entre los 6 y los 13 años. Realizamos dos talleres, uno con padres de familia y otro con los niños. A los padres les preguntamos: **¿Qué problemas se les presentan en la educación de sus hijos? ¿Cómo los resuelven? ¿Qué pone bravos a tus papás? ¿Qué hacen ellos cuando haces eso?**

Revisando las respuestas dadas a las preguntas encontramos que las causas de los conflictos son problemas entre los hermanos y problemas de intereses y poder entre padres e hijos. No obstante, la mirada de los padres frente a la manera de manejarlos, es diferente a la de los hijos. Los adultos los resuelven con: el castigo, que puede ser físico (bañarlos, golpearlos, etc.) o psicológico (hacer oficio, quitarles lo que más les gusta, etc.); el diálogo restrictivo, (hablar con el niño(a) para convencerlo de que lo que dice el adulto es lo correcto) como medida previa al castigo y, el diálogo real que es una conversación para establecer acuerdos. Los niños, en cambio, dijeron simplemente que los insultaban o los castigaban pegándoles con diferentes objetos o quitándoles algo.

Nos dimos cuenta entonces que debíamos enfocar nuestro trabajo en tres ejes: **la agresividad, el conflicto y el ambiente**.

La **agresividad** porque es la manera de relacionarse que existe en la escuela y en la casa, ya sea para resolver

conflictos o para bromear. El **conflicto** porque es algo inherente a las relaciones humanas y, debemos tratar de mirarlo y enseñar a los niños y a los adultos a mirarlo como una oportunidad de mejorar. Y el **ambiente** considerado como la familia, la escuela y el entorno, porque es allí donde el niño aprende a ser agresivo. La familia le enseña y, la escuela y el entorno refuerzan ese aprendizaje.

### Segundo momento:

Decidimos entonces realizar talleres con padres de familia y profesores dirigidos a reflexionar sobre la manera como manejan las dificultades con los niños y generar nuevas formas de tratamiento del conflicto. A la vez, organizamos una actividad lúdico-recreativa que involucró a toda la comunidad educativa y, comenzamos el acuerdo de normas, el acercamiento afectivo y la solución no agresiva de los conflictos con nuestros alumnos.

El resultado de los talleres con padres de familia y profesores no fue muy positivo debido a la resistencia que tenemos los adultos a cuestionar nuestros métodos de relacionarnos con los niños, ya sea como padres o como profesores. De alguna manera, perpetuamos lo que vivimos en nuestra infancia.

En cambio, fueron muy positivos los resultados de la actividad lúdico-recreativa pues generó una nueva forma de acercamiento, ayudó a disminuir tensiones y, aunque fue competitiva, necesitó la colaboración entre los miembros del grupo para realizar los juegos como el de *la momia*, que consiste en envolver a una persona con papel higiénico, sin romperlo, y el del *gordo*, que consiste en vestir a alguien con el mayor número posible de prendas.

También hemos tenido resultados satisfactorios del acercamiento afectivo con los niños, Gracias a él, tanto ellos como nosotros hemos cambiado la mirada que teníamos el uno del otro. La

**Son muy positivos los resultados de la actividad lúdico-recreativa como en el juego de la momia pues genera una nueva forma de acercamiento, ayuda a disminuir tensiones y, fomenta la colaboración en grupo.**

autoridad como profesores ha pasado de la imposición al reconocimiento.

Debido a la diferencia de edades y a las distintas etapas de desarrollo moral en que se encuentran, la manera como los niños de cada curso solucionan el conflicto es diferente. En el caso de los niños de primero, la profesora reflexiona con ellos y llegan a una solución que termina con un apretón de manos. Los niños de segundo, en cambio, exponen, cada uno por turnos, la situación conflictiva hasta que los involucrados están de acuerdo en lo que pasó. Esto a veces toma tiempo y necesita del testimonio de quienes estaban presentes. El siguiente paso es una lluvia de ideas por parte de los niños del curso sobre posibles soluciones. Enseguida quienes tienen el conflicto se retiran a reflexionar y regresan con una solución. Los alumnos de quinto utilizan la razón y la reflexión de las partes para llegar a acuerdos y compromisos. Lo que los tres grupos tienen en común es que todos utilizan la mediación del maestro. (Ver diagrama 1.)

De acuerdo con estos resultados, se hizo claro que debíamos continuar con el acercamiento afectivo hacia los alumnos y hacerlo extensivo a padres y profesores. También con la solución de conflictos en forma participativa. Con el fin de cambiar la figura del maestro como mediador en la solución de conflictos, decidimos organizar un grupo de alumnos que actuaran como tales, es decir, como Mediadores de Conflictos. Puesto que en la medida que los estudiantes se apropian del espacio físico de la escuela se sentirán más comprometidos y responsables de ella, decidimos también arreglar los salones e involucrar a los alumnos y maestros de la jornada de la mañana. Por último y para abrir espacios de expresión, propusimos la adquisición de juegos de mesa para ser utilizados por los niños en la hora de recreo. Juegos que deberían ser administrados por ellos mismos. También decidimos realizar convivencias y festivales de talentos.

### Tercer momento:

El acercamiento afectivo con los padres se hizo citándolos para escuchar su opinión del hijo(a) y todo lo que quisiera contarnos con el fin de tener una mejor relación con el niño. Hablando de las cualidades y gustos de sus hijos, poco a poco se llegó a hablar de los propios temores del padre o de la madre y todos juntos fuimos estructurando nuevas formas menos agresivas de acercamiento.

Al generarse otros espacios de reconocimiento dentro y fuera de la institución educativa los alumnos se muestran más abiertos a la participación en la organización de diferentes actividades. Por otra parte, se han establecido relaciones de amistad entre los alumnos y los profesores del equipo, lo que nos ha permitido conocerlos mejor y observar los mecanismos utilizados por ellos para relacionarse entre sí. A través de las actividades de acercamiento afectivo nos hemos dado cuenta de que nuestros alumnos no son únicamente esos seres que cumplen o no con sus tareas, sino que, por el contrario son individuos sensibles, llenos de preguntas ante la vida con un papel como hombres y mujeres, ávidos de afecto y dispuestos a escuchar y a actuar cuando confían en la persona con quien hablan. Y esto nos muestra una de nuestras tareas: "...formar sensibilidades, para lo que debemos pasar de la razón teórica a la razón sensorial y contextual, cincelando el cuerpo sin pretender atraparlo en la dureza del código o aplastarlo con la arrogancia profesoral que desconoce las potencialidades de la singularidad humana". Esto no significa que se hayan terminado los problemas disciplinarios. Día a día debemos enfrentar nuevas dificultades debido a que al reconocer a los niños como individuos se debe realizar una nueva construcción de roles. "La autoridad surge del reconocimiento y no de la autoridad. El hecho de que esa sea la relación no crea una burbuja que los aisle del autoritarismo y siempre se ponen en contradicción entre la cercanía afectiva y la mirada de autoridad"<sup>1</sup>. En vez de recurrir a la agresividad se hacen llamados a la razón y a la afectividad. Espacios que nuevamente nos mostraron una nueva faceta de nuestros niños.

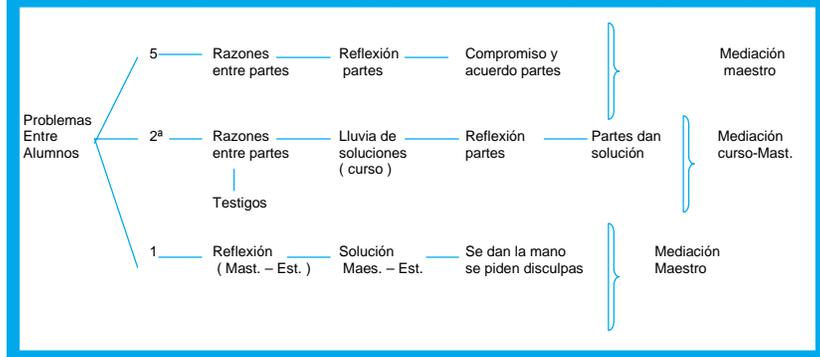
Son personas que actúan de manera entusiasta ante nuevas posibilidades y retos, son creativos, colaboradores y activos. Pero como no todo es perfecto, con la misma facilidad con que se entusiasman, se desilusionan ante las dificultades y dejan las cosas de lado. No asumen las cosas con la suficiente responsabilidad. Claro que esta situación no es gratuita. Nace de la descalificación constante que se hace de los niños cuando cometen errores, del hecho de darles órdenes que deben cumplir al pie de la letra sin permitirles ser ellos mismos, sin reconocer que pueden aportar nuevas ideas y enseñarnos nuevos caminos.



Y aunque nuestra investigación es un proceso continuo, ya sabemos que para lograr una escuela menos agresiva, para que nuestros niños miren la vida con esperanza, debemos ser maestros comprometidos y afectuosos que comprendan su trabajo como una actividad que va más allá del horario que se organiza a principio del año y de los contenidos que vienen en los textos.

El proyecto "Hacia una Escuela menos Agresiva" pertenece a la convocatoria de Investigación en el aula IDEP No. 03 de 2000. Contrato No. 104 de 2002. Marta Méndez, Jorge Ávila, Clara Castro son profesores de 2º, 5º y 1º, respectivamente, del C.E.D. Moralba S.O.

DIAGRAMA 1. CADENA DE ACCIONES PARA ABORDAR CONFLICTOS



<sup>1</sup> LIZARRALDE, Mauricio. Comentario en una de las asesorías.

**Viene de la pág. 1** *cátedra a cargo*, ser docente de grado noveno, haber realizado alguna experiencia exitosa con base en los resultados de la Evaluación de Competencias Básicas, *tener alguna experiencia de Innovación y atender la entrevista en profundidad* para establecer su grado de motivación, apropiación temática y nivel crítico. Este grupo de profesores asistió durante la primera semana del pasado mes de Julio a Washington D.C. con la finalidad de asistir a un seminario auspiciado por la NSIC y la Universidad Georgetown.

#### Profesores asistentes al seminario organizado por el NSIC

##### PROFESOR

Rudol Márquez Arévalo  
Martha Helena Cortés  
José Ricaurte Prada Bonilla  
Pedro Pablo Espitia Malagón  
Carlota Isabel García López  
María Helena Ramírez Cabanzo  
María Cecilia Martínez Restrepo  
Pedro Antonio Pedraza Manrique  
Luz Nidya Moreno Ramírez  
Elsa Beatriz Castro Colmenares  
Henry Gonzáles Vargas (SED)

##### E-MAIL

marqueza@starmedia.com  
martha\_cortes2001@hotmail.com  
jopra2001@tutopia.com  
pedroespitia@hotmail.com  
carlotagarcia@starmedia.com  
mahercab@latinmail.com  
cm6151742@netscape.net  
pedrazap@starmedia.com  
n.d.  
elsabeatriz54@hotmail.com  
hgonzales@sedbogota.edu.co

## Rutas y derroteros

El proyecto persigue como finalidad principal inculcar y promover la filosofía y la cultura del conocimiento, valoración y acatamiento de las normas y las leyes para formar ciudadanos, y de esta manera, erradicar o buscar la reducción de la delincuencia. En esencia persigue reforzar los conocimientos para la construcción de un verdadero Estado de Derecho.

La estructura de este programa curricular está dividida en 4 secciones en las cuales hay una propuesta establecida de temáticas y número de lecciones a desarrollar. Cada una de estas lecciones también cuenta con una estructura propia que incluye objetivo general, objetivos pedagógicos, síntesis del contenido de la lección, conceptos básicos, explicación ordenada y sistemática de los mismos, preguntas y ejercicios para realizar en grupo, lecciones de repaso y refuerzo de lo aprendido e instrumentos de evaluación (orales o escritos).

## Currículo de la Legalidad

El currículo está dividido en cuatro grandes bloques temáticos que son: *Valores y respeto a las leyes*, el cual se concentra en el estudio de las relaciones humanas y las formas de organización de la sociedad; *Cultura de respeto a las leyes*, en donde se busca presentar conocimientos acerca de la cultura de la ley y las definiciones, entre otros conceptos, de "castigo", "costumbre", entre otros; *Delincuencia y corrupción*, es un apartado en el cual se definen las organizaciones delictivas, los conceptos de crimen y riesgo y las consecuencias individuales de tomar esta opción de vida; y por último, *Promover una cultura del respeto por el estado de derecho*, está destinado a presentar propuestas para asumir las regulaciones como parte de la vida en sociedad.

El plan de estudios se divide en dos partes: una persigue objetivos de *tipo cognoscitivo* en la cual el estudiante debe estar en capacidad de explicar la cultura de las leyes y las normas; y la segunda, persigue objetivos de *tipo afectivo* en la cual se pretende promover las actitudes y emociones que lleven a desarrollar propuestas hacia la ley y las normas desde una perspectiva de aplicación en la práctica.

La siguiente es la composición temática de las lecciones de cada uno de estos apartados:

### SECCION I: VALORES Y RESPETO A LAS LEYES

Lección 1:	Introducción al curso. Esta lección sirve de motivación al curso y es una síntesis del mismo.
Lección 2:	Los seres humanos como seres sociales.
Lección 3:	Naturaleza de la asociación.
Lección 4:	La naturaleza humana.
Lección 5 y 6:	¿Quién soy? ¿Cuáles son mis valores?
Lecciones 7 y 8:	Repaso y discusión.
Lección 9:	Prueba/evaluación.

### SECCIÓN II: CULTURA DE RESPETO A LAS LEYES

Lecciones 10 y 11:	Normas, leyes y costumbres. ¿Qué es el Estado de Derecho?
Lecciones 12 y 13:	El Estado de Derecho en la práctica.
Lecciones 14 y 15:	Cultura de respeto a las leyes.
Lección 16:	Proceso y naturaleza del castigo.
Lecciones 17 y 18:	Injusticias en el sistema legal.
Lecciones 19 y 20:	Repaso y discusión.
Lección 21:	Prueba/evaluación.

### SECCIÓN III: DELINCUENCIA Y CORRUPCIÓN

Lección 22:	Delincuencia.
Lecciones 23 y 24:	Motivos para unirse al crimen organizado.
Lección 25:	La resbalosa pendiente hacia la delincuencia.
Lecciones 26 y 27:	El negocio del crimen organizado.
Lección 28:	Las pandillas y crimen organizado.
Lección 29:	Peligros de pertenecer al crimen organizado.
Lecciones 30, 31 y 32:	El crimen organizado, violencia, corrupción y benevolencia aparente.
Lecciones 33 y 34:	Impacto del crimen organizado en la cultura de respeto y cumplimiento de la ley.
Lección 35:	Combatir la delincuencia y la corrupción. Orador invitado.
Lecciones 36 y 37:	Repaso y discusión.
Lección 38:	Prueba/evaluación.

### SECCIÓN IV: PROMOVER UNA CULTURA DEL RESPETO POR EL ESTADO DE DERECHO

Lección 39:	Cómo puede la sociedad resistirse al crimen organizado: Los dos caminos.
Lección 40:	Toma de decisiones: Dos caminos en la vida.
Lección 41:	El camino apropiado.
Lección 42:	El mal camino.
Lección 43:	La luz al final del túnel: orador invitado.
Lección 44:	¿Quién quiero ser?
Lección 45:	Planeación y desarrollo de objetivos.
Lecciones 46, 47, 48, 49 y 50:	Solución de problemas.
Lecciones 51, 52, 53 y 54:	Utilizar la dramatización.
Lecciones 55, 56 y 57:	Presentación de dramatizaciones.
Lecciones 58 y 59:	Repaso y discusión.

La ejecución de este currículo requiere de una intensidad horaria de tres horas semanales de 60 minutos de duración cada una, en las cuales se desarrolla una lección a la vez, durante un semestre académico. La metodología propuesta en el proyecto se compone de actividades como la presentación inicial del contenido, sesiones de discusión grupal, actividades para desarrollar en casa en las cuales se busca la interlocución y participación directa de los miembros de la familia, extendiendo de esta manera el alcance del proyecto, elaboración de un diario personal que registra las vivencias y reflexiones de los jóvenes en la medida en que el proyecto evoluciona, días de actividades específicas, y todos los aportes metodológicos de-



© Fotografía: Grupo GAIA

rivados de la adecuación del currículo a la realidad de cada escuela, en el cual el aporte creativo del docente y de los estudiantes se hace fundamental.

El proyecto está diseñado con una metodología teórica y práctica a la vez, lo que implica que se tracen y realicen actividades concretas y vivenciales para conducir a una verdadera toma de conciencia acerca de la conveniencia de estar dentro de la ley en lugar que fuera de ella.

Aunque "Currículo de la legalidad" es un proyecto que apenas se encuentra en la etapa de experimentación, se espera que en la ejecución inicial, actualmente en desarrollo, se alcancen los logros esperados para iniciar el proceso de implementación en otros colegios de la ciudad, y en el largo plazo establecer este currículo para adelantarlos como parte integral de los procesos académicos y formativos en el grado noveno y otros grados escolares.

En este proyecto participan las instituciones que obtuvieron adecuados resultados en la evaluación sobre comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana<sup>1</sup>.

## Lo difícil y lo fácil

Una dificultad muy grave enfrentada por parte de los docentes a cargo del proyecto es convencer al estudiante que es mejor estar dentro de la ley que fuera de ella cuando la realidad muestra que quienes infringen la ley (delincuentes comunes, delincuentes gubernamentales o los llamados "delincuentes de cuello blanco"), en muchos de los casos viven rodeados de bienes y lujos a los que – en muchos casos - no tienen acceso quienes están dentro de la ley y respetan el Estado de derecho.

Para convencer a los alumnos y alumnas que es mejor estar dentro de la ley que fuera de ella, tendrían que verse resultados tangibles que sirvan como estímulo e inciten al cumplimiento de la ley. Ello implica cambiar la estructura del Estado para mejorar las condiciones de vida, para premiar a quienes combaten la delincuencia y la corrupción, para brindar una educación de mayor calidad, para brindar empleo, salud y todas las demás condiciones de vida que conducen a que los ciudadanos vivan satisfechos dentro de la ley y en paz.

**El proyecto persigue como finalidad inculcar y promover la filosofía y la cultura del conocimiento, valoración y acatamiento de las normas y las leyes para formar ciudadanos.**

A juicio de los docentes participantes en esta experiencia, otra dificultad es la duración de las clases puesto que cada lección tiene previsto su desarrollo en un tiempo de 60 minutos y las clases académicas de las instituciones educativas en la ciudad se desarrollan en 45 minutos. Esto ya crea una carencia de tiempo para el desarrollo de las actividades del currículo.

Por último, una dificultad mencionada por los docentes es la limitada relación de este programa curricular con los demás programas y actividades escolares lo cual implica a corto y a mediano plazo tener en cuenta una integración del currículo con las actividades previstas en los establecimientos escolares.

Dentro de los aspectos más positivos del proyecto se encuentra la finalidad misma del currículo porque en toda sociedad y en todo país, particularmente Colombia, en donde se están presentando tan graves problemas de delincuencia y corrupción es saludable la ejecución de iniciativas como esta. El trabajo de este grupo de especialistas es quizás uno de los mayores valores de una propuesta como esta, puesto que fue desarrollado por expertos en materia de leyes lo cual le da toda la precisión de contenidos necesaria.

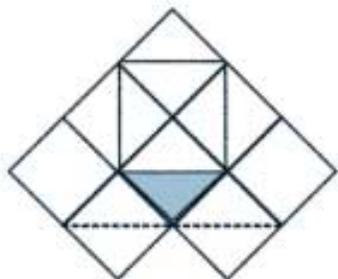
Este proyecto inició su aplicación en Estados Unidos, en la región de Baja California donde se vinculó a la escuela, la comunidad y a los medios de comunicación. En la actualidad se está ejecutando en algunos otros países de Centro y Suramérica.

Mayor información al respecto está disponible para la ciudadanía y para los docentes en la Secretaría de Educación Distrital a la oficina de Evaluación y Acompañamiento, Teléfono 3241000. Ext. 2100.

### Instituciones educativas de Bogotá participantes en la etapa inicial

COLEGIO	JORNADA	SECTOR	TELÉFONO
CED AGUSTIN FERNANDEZ	TARDE	OFICIAL DISTRITAL	6710239
COLEGIO SAN FRANCISCO DE ASIS	COMPLETA	PRIVADO	6711189
ESCUELA NACIONAL PILOTO	TARDE	OFICIAL DISTRITAL	6771356
CED SIMON RODRIGUEZ	TARDE	OFICIAL DISTRITAL	2358681
CED ATENAS	MAÑANA	OFICIAL DISTRITAL	3644224
COLEGIO DISTRITAL FABIO LOZANO SIMONELLI	TARDE	OFICIAL DISTRITAL	7621132
CED MANUELA AYALA DE GAITAN	MAÑANA	OFICIAL DISTRITAL	2248468
CED MORISCO	TARDE	OFICIAL DISTRITAL	2760358
CEDID CIUDAD BOLIVAR	MAÑANA	OFICIAL DISTRITAL	7180300
COLEGIO DISTRITAL SAN FRANCISCO	COMPLETA	OFICIAL DISTRITAL	7174266

<sup>1</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Secretaría de Educación SED autores varios. **Resultados Evaluación de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana** Calendario A Octubre 2001 Grados séptimo y noveno, Bogotá, Mayo de 2002. 68 págs.



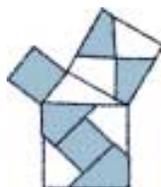
# Seminario Permanente

## Rutas Pedagógicas y Educación Matemática

### 2002 - 2003

IDEP - Universidad Distrital

El seminario permanente de **Rutas Pedagógicas y Educación Matemática** es un seminario abierto, dirigido a docentes de matemáticas de educación básica, media y universitaria, a estudiantes de pregrado y posgrado, e innovadores e investigadores en educación matemática. El seminario tiene lugar en el auditorio 321 del IDEP, todos los lunes, de 15:00 a 18:00, con la participación del equipo académico del IDEP y profesores del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

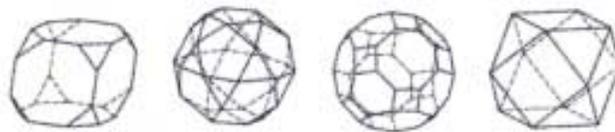


### Objetivos:

- Consolidar un proyecto interinstitucional de investigación e innovación de **Rutas Pedagógicas en el aprendizaje de las Matemáticas**.
- Consolidar una línea de investigación interinstitucional sobre **Rutas Pedagógicas de la enseñanza / aprendizaje de las Matemáticas**.
- Consolidar las opciones para los graduandos del Proyecto Curricular de Licenciatura en Matemáticas y de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, desarrollen proyectos de investigación e innovación en **Rutas Pedagógicas de la enseñanza / aprendizaje en Matemáticas**.
- Consolidar procesos de Formación Permanente de Docentes asumidos sin la expectativa de obtener créditos

para el ascenso en el Escalafón Nacional de Docentes.

- Generar y consolidar un espacio donde los docentes en ejercicio esbozen y mejoren sus proyectos para intervenir en los eventos locales, ciudadanos, nacionales y/o internacionales de educación matemática.
- Generar opciones de direccionamiento y evaluación de la calidad de la educación.
- Los profesores en ejercicio que enseñan matemáticas en la educación media van a presentar las memorias de sus rutas de enseñanza así como los proyectos que preparan para presentar en congresos y seminarios de educación matemáticas a nivel local, nacional e internacional.



### Participantes:

- Investigadores y especialistas que se formulan la pregunta como un todo que conjuga la política educativa, las condiciones epistemológicas de producción del saber matemático en la escuela y en la sociedad, las reglas de producción de proyectos de innovación en la enseñanza de las matemáticas en la escuela y las posibilidades de la formación permanente de los docentes;
- Investigadores sobre las prácticas de enseñanza de la matemática y sobre el sentido de la manera de enseñar;
- Profesores de las licenciaturas en matemáticas;
- Profesores y especialistas en la formación permanente de los docentes de matemáticas;
- Profesores dedicados a la enseñanza de la matemática en las instituciones escolares;
- Estudiantes de pregrado de las licenciaturas de matemáticas de la Universidad Distrital y de otras universidades oficiales y privadas.

### CALENDARIO PARA EL AÑO 2002

#### Lunes 18 de Noviembre

**TEMA:** Rutas Pedagógicas de las Matemáticas Escolares. Una mirada a la Práctica del Profesor – Informe de Avance de Investigación.

**EXPOSITOR:** Luisa Andrade y Equipo de investigación – Universidad de los Andes / una empresa docente.

**COMENTARISTA:** Olga Lucía León – Universidad Externado de Colombia

**RELATOR:** Edgar Torres - IDEP

#### Lunes 25 de Noviembre

**TEMA:** Rutas de Enseñanza - Presentación de experiencias de profesores que enseñan matemáticas.

**EXPOSITOR:** Profesores inscritos, de los colegios oficiales y/o privados de Bogotá.

**COMENTARISTA:** Héctor Bejarano – Asociación Anillo Matemático

**RELATOR:** Neila Sánchez – Universidad Distrital

#### Lunes 2 de Diciembre

**TEMA:** Concepciones de aprendizaje

**EXPOSITOR:** Piedad Ramírez, UD. Informe de investigación.

**COMENTARISTA:** Olga Cecilia Díaz – Universidad de Monserrate

**RELATOR:** Memorias

# CALENDARIO PARA EL PRIMER TRIMESTRE DE 2003

## Lunes 3 de Febrero

**TEMA:** Ambientes escolares e interacciones en el aula de matemáticas. Presentación de avances - Investigación bibliográfica de los estudiantes de la UD.

**EXPOSITOR:** Orlando Lurduy. Grupo de estudiantes UD.

**COMENTARISTA:** Fernando Guerrero  
Universidad Distrital

**RELATOR:** Aurelio Usón - IDEP

## Lunes 10 de Febrero

**TEMA:** Tendencias, enfoques y perspectivas en educación matemática. Presentación de experiencias de profesores.

**EXPOSITOR:** Yuly Vanegas - Universidad Distrital.

**COMENTARISTA:** Carlos Vasco - Asesor del MEN

**RELATOR:** Orlando Lurduy - Universidad Distrital

## Lunes 17 de Febrero

**TEMA:** Socialización de proyectos de innovación - investigación - Rutas pedagógicas convencionales.

**EXPOSITOR:** CED Montebello / Escuela Pedagógica Experimental.

**COMENTARISTA:** Héctor Orobio - (Sin confirmar)

**RELATOR:** Jorge Vargas - IDEP

## Lunes 24 de Febrero

**TEMA:** Socialización de proyectos de innovación - investigación - Rutas pedagógicas convencionales.

**EXPOSITOR:** CED Carlos Arango Vélez / Colegio Distrital Unidad Básica Rafael Uribe Uribe J.M. / CED Gran Yomasa

**COMENTARISTA:** Marco Antonio Feria  
U. Externado de Colombia

**RELATOR:** Jorge Vargas - IDEP

## Lunes 3 de Marzo

**TEMA:** Tendencias, enfoques y perspectivas en pedagogía y didáctica de las matemáticas. Presentación de avances de los estudiantes de la UD (Primera Parte).

**EXPOSITOR:** Pedro Rocha  
Universidad Distrital

**COMENTARISTA:** Myriam Ortiz Hurtado  
Fundación AprendEs

**RELATOR:** Neila Sánchez - Universidad Distrital

## Lunes 10 de Marzo

**TEMA:** Tendencias, enfoques y perspectivas en pedagogía y didáctica de las matemáticas. Presentación de avances de los estudiantes de la UD (Segunda Parte).

**EXPOSITOR:** Pedro Rocha  
Universidad Distrital

**COMENTARISTA:** Myriam Ortiz Hurtado  
Fundación AprendEs

**RELATOR:** Neila Sánchez - Universidad Distrital

## Lunes 17 de Marzo

**TEMA:** Aprendizaje para la comprensión en matemáticas.

**EXPOSITOR:** Fernando Guerrero  
Universidad Distrital

**COMENTARISTA:** Bernardo Recaman - Exdirector de Calidad de la Educación del MEN (Sin confirmar)

**RELATOR:** Edgar Torres - IDEP

## Lunes 24 de Marzo

**TEMA:** Matemáticas escolares y pensamiento multiplicativo. Presentación de experiencias de profesores.

**EXPOSITOR:** Claudia Salazar  
Universidad Distrital

**COMENTARISTA:** Fernando Guerrero - U. Distrital

**RELATOR:** Pedro Rocha - Universidad Distrital

## Lunes 31 de Marzo

**TEMA:** Experiencias de aula y análisis de textos. Presentación de avances de los estudiantes de la UD.

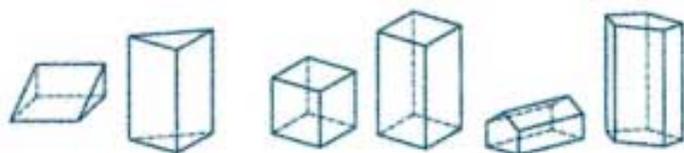
**EXPOSITOR:** Neila Sánchez  
Universidad Distrital

**COMENTARISTA:** Cristina Carulla - Universidad de los Andes (Sin confirmar)

**RELATOR:** Yuly Vanegas - Universidad Distrital



Puede obtener más información sobre el Seminario Permanente en el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, en la Carrera 19A Bis No. 1A-55, Teléfonos: 3371320 y 3371303, Fax: 3339905, de Bogotá. **Inscripciones en [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)**



**Pontificia Universidad Javeriana**  
SEDE BOGOTÁ

**POSGRADOS**  
**Facultad de Ciencias**

**DOCENCIA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LAS MATEMÁTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

**ESPECIALIZACIÓN**

El objetivo fundamental del programa de Especialización es la formación de profesores comprometidos con la docencia y la investigación en docencia dentro de las premisas Constructivistas del Conocimiento.

Dirigido a licenciados en educación o profesionales con título diferente, para la inscripción y ascenso en el Escalafón Docente.

Duración: 3 semestres. Horario: Lunes y martes de 5:00 a. 8:00 p.m.

Título que otorga:  
Especialista en Docencia de (Biología, Física, Matemáticas o Química).

VENTA DE FORMULARIOS E INSCRIPCIONES: Octubre y Noviembre de 2002.

Informes:  
Dra. María Barrera de Aragón, Directora Especialización.  
Tel.: 3208320 Ext. 4122 4047

**CONSULTE NUESTRA PÁGINA WEB [www.javeriana.edu.co](http://www.javeriana.edu.co)**



# Por una cultura facilitadora del éxito escolar

Por **Guillermo Bernal A.**  
y **Amanda Núñez**

## Albeiro: experto en fracasos

"Albeiro está cursando el segundo de básica primaria por tercera vez y es probable que el año entrante también repita porque aún no sabe leer ni escribir", informó su profesora en Consejo Académico. Mirando su pasado escolar encontramos que también había repetido primero.

Seguramente la suma de tantos fracasos había minado su confianza como aprendiz así como su deseo de instruirse. Por entonces tenía diez años y los niños se burlaban de él porque todavía estaba en segundo. Por su parte, las profesoras que lo habían tenido se quejaban con frecuencia debido a que no prestaba atención, era indisciplinado y agresivo. Se trataba de un niño con alto riesgo de abandonar la escuela para siempre pues ésta había dejado de tener sentido para él.

Además, en la casa a cada rato le recordaban que ya estaba en edad de salir a "ganarse la vida".

El de Albeiro no es un caso de excepción. En el CED Llano Grande, de la localidad de Kennedy, de un total de 444, encontramos 92 niños (21.6%) que alguna vez, durante su primaria, habían repetido algún curso.

## Lo sabido se vuelve extraño

Queríamos saber qué lleva a Albeiro y a los demás chicos al fracaso. Para el efecto, en enero de 2001 iniciamos la investigación LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LOS SECTORES POPULARES, con el auspicio del IDEP. No nos satisfacían las socorridas "dificultades de aprendizaje" porque sólo explican casos aislados. Por ello nos preguntamos qué tanto influían en esta problemática factores como el contexto socio-económico y cultural, y la metodología de los docentes. La intención era describir estos contextos y construir interpretaciones que permitieran entender cómo influyen en el éxito o en el fracaso escolar.

Utilizamos encuestas a padres de familia y a estudiantes; entrevistas a padres de familia, madres comunitarias y docentes; situaciones de escritura con niños y niñas; historias de vida de docentes; situaciones didácticas; estudio de cuadernos. La investigación estuvo centrada en Preescolar y en los grados Primero y Segundo de educación básica primaria de ambas jornadas, porque es en estos grados es donde tiene lugar la alfabetización inicial.

Encontramos que los niños, en su hogar y en su comunidad, tienen contactos y experiencias muy limitadas con la escritura que no les permiten percibir cuál es su utilidad social; por eso llegan a la escuela con hipótesis sobre la escritura muy alejadas a las de los adultos alfabetizados. El 54.2% de los niños realiza diariamente algún tipo de trabajo (para reemplazar al adulto en la casa o para contribuir económicamente con los gastos de la familia); tener que asumir desde temprana edad responsabilidades laborales les resta posibilidades de vivir su infancia. Nuestros niños tienen formas no reconocidas de apropiarse de la lectura y la escritura: leen la Biblia, llevan diarios, canciones, cuadernos de pensamientos, *chismografía*.

A medida que nos adentrábamos en la investigación, lo sabido y lo cotidiano dejaban de serlo y un mundo nuevo aparecía ante nuestros ojos.

Estos descubrimientos nos permitieron entender que los niños y, en general, todos los seres humanos, piensan, aprenden y son lo que son, gracias a que pertenecen a una cultura determinada<sup>1</sup>. Por consiguiente, para entender al niño es necesario tener en cuenta su mundo social, es decir, las características de la población, sus saberes, sus historias, sus prácticas culturales. Y entender que cuando los niños aprenden sobre el lenguaje, no solo están aprendiendo gramática y ortografía, sino también el valor, los usos y las funciones que la comunidad le otorga a la escritura. En ese sentido, la lectura y la escritura son prácticas culturales.

## Una herencia que marca

Todo ser humano necesita de un entorno de oportunidades para crecer y desarrollar sus potencialidades. Pero las condiciones socio-económicas y culturales en que crecen los niños del CED tienden a reforzar su marginalidad.

**El 54.2% de los niños realiza diariamente algún tipo de trabajo para reemplazar al adulto en la casa o para contribuir económicamente con los gastos de la familia.**

El 84.1% de las familias sobreviven con uno o menos de un salario mínimo; un alto porcentaje de los padres de familia esta sub-empleado o vive del comercio informal; el 89% de las familias está integrado por 4 o más personas.

El 80.2% de los padres y madres inició la primaria; de ellos, el 34% inició el bachillerato pero muy pocos lo terminaron.

Las prácticas de lectura y escritura entre padres y madres son escasas y obedecen a situaciones muy inmediatas: coger el bus, leer instrucciones, firmar, llenar crucigramas. Los libros que hay en los hogares son principalmente la Biblia

<sup>1</sup> BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997, p. 12.

## INVESTIGACIÓN

## Encuentros y desencuentros

Un aspecto crucial del problema es la falta de continuidad entre la valoración, los usos y prácticas de la lectura y la escritura que se producen por fuera y las que se producen por dentro de la escuela; en otras palabras, el desencuentro entre la cultura escolar y la cultura de la comunidad.

Desencuentro que tiene múltiples expresiones: En la comunidad el principal instrumento de mediación es la oralidad, en la escuela es el lenguaje escrito; los niños aprenden sobre el lenguaje en las prácticas sociales cotidianas, en la escuela se aprende a través del estudio del sistema de escritura; en su entorno establecen múltiples relaciones con adultos y con niños de diversas edades, en la escuela la interacción está centrada en la relación maestro-alumno; por fuera de la escuela aprenden observando y haciendo con los adultos, adentro aprenden en situaciones simuladas separadas de contextos de actividad práctica; el tipo de actividades que realizan en la calle tiende a valorizar la astucia, la independencia, la capacidad para moverse en el mundo de los adultos, mientras que en la escuela tiende a valorarse la obediencia y la pasividad y con frecuencia se confunde disciplina con rendimiento, etc.

A la escuela, representante de la cultura letrada, le va bien con los niños de clase media urbana; pero tiene dificultades enormes para reconocer y adaptarse a las diferencias (de culturas, socio-económicas, de ritmos y estilos de aprendizaje). La escuela no es un lugar de encuentro cultural sino un espacio donde una cultura se impone a otras, situación que propicia el fracaso escolar.

## Por una cultura escolar enriquecedora

Lo anterior pone de presente la necesidad de revisar los enfoques que han primado en torno al concepto de fracaso escolar y que han mirado en una sola dirección: la responsabilidad del niño en su propio fracaso. Se requiere asumir una visión más integral del problema, que tenga en cuenta factores como el funcionamiento del sistema escolar, las peda-

gogías de la lectura y la escritura, la formación de los docentes, etc.

Si la educación primaria que reciben los niños de los sectores populares es la única que recibe la mayoría de ellos, debe ser de la mejor calidad, actualizada, con objetivos más ambiciosos. Debe superar los métodos (analíticos y sintéticos), ya que se centran en la técnica de la escritura. Los docentes destinados para estos sectores y, sobre todo, los de los primeros grados, deben ser docentes con los mejores niveles de formación con sólidas bases lingüísticas. Para prevenir el fracaso escolar, la escuela tiene la obligación de brindarles a los niños lo que el hogar y la comunidad no les puede ofrecer: contactos variados y múltiples experiencias con materiales escritos que les permitan comprender la utilidad social de la escritura.

La disyuntiva que tenemos los docentes que trabajamos en los sectores populares es: continuamos reduciendo la alfabetización a unos mínimos rudimentos de descodificación, poniendo en desventaja a los niños de estos sectores con respecto a los niños de la cultura letrada, o les brindamos a todos la oportunidad de adquirir y usar las herramientas de la cultura; proporcionamos una educación para que los pobres sigan siendo pobres o tratamos de contrarrestar los efectos debilitadores de la marginalidad con una escuela que enriquezca sus vidas y les abra posibilidades.

Para construir en la escuela una cultura facilitadora del éxito escolar de los niños es preciso aceptar las diferencias socio-culturales e incorporar a la práctica pedagógica sus experiencias, sus conocimientos previos. Los intercambios a partir de la diferencia, aliviarían el choque cultural entre la comunidad, el hogar y la escuela; enriquecerían los procesos de enseñanza y aprendizaje; fomentaría el respeto y la tolerancia hacia otros puntos de vista, y ayudaría a tener una visión más amplia sobre un mundo en cambio permanente.

Proyecto: "La alfabetización inicial en los sectores populares", de la Convocatoria No. 03 Modalidad: **Fomento a la Investigación en el Aula**, año 2000. Contrato No. 68 de 2000, patrocinada por el IDEP.

<sup>2</sup> FERREIRO, Emilia. *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores, 1998, p. 192, 3ª edic.

y los que han comprado para uso en escuelas y colegios.

Los padres de familia desean beneficiarse de la educación formal pero no saben qué esperar de la escuela. Esta ambigüedad, sumada a la necesidad de que los niños contribuyan prontamente a la economía familiar, es probable que lleve a los niños a conformarse con incorporar elementos parciales de la educación. Por esta razón, muchos niños abandonan el sistema escolar cuando ya están en condiciones de incorporarse a la fuerza de trabajo.

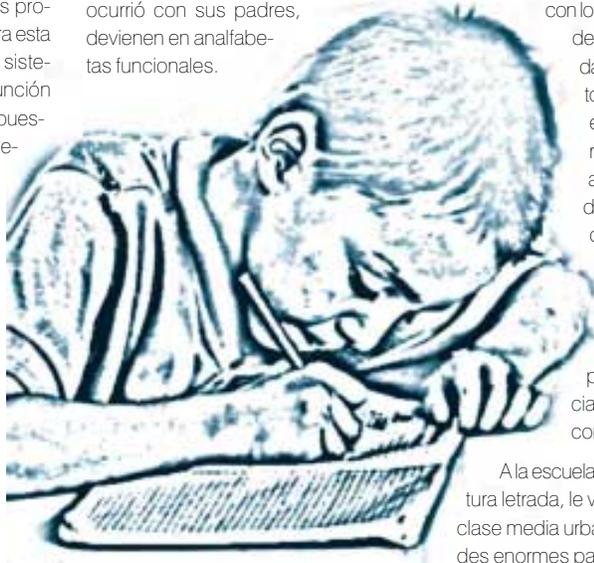
## Alfabetización rudimentaria

Entre los docentes implicados encontramos que una minoría argumenta con claridad y coherencia sobre el aprendizaje y los procesos ligados a la lectura y la escritura; no existe una formación especializada en el manejo de estos procesos. El acercamiento a la escritura esta orientado, en la mayoría, hacia el sistema de escritura, separado de la función de la escritura. Son frecuentes propuestas como rellenar dibujos, decorar letras, planas de letras, dictado de palabras, copiar textualmente cuentos, escribir palabras que tengan determinadas letras; son poco frecuentes propuestas como recrear un cuento, escribir mensajes a otras personas, escribir recetas o fórmulas, escribir sobre la vida, escritura espontánea, lectura placentera. La literatura infantil tiene escaso o ningún empleo en la mayoría de los cursos; en pocos cursos se reconoce y fortalece el papel del niño como interlocutor; una minoría de los docentes tiene en cuenta los conocimientos previos. Solo dos de las seis docentes se reconocen como lectoras.

De los niños repetidores que encontramos en el CED, el 46.7% repitió primero y el 27.1% repitió segundo. ¿Qué quiere decir esto? Para Emilia Ferreiro el fracaso en primero de primaria es el fracaso de la alfabetización inicial<sup>2</sup>. Ahora, si la escuela está fallando en la conducción de los aprendizajes básicos, son los sectores populares los más perjudicados puesto que no tienen la posibilidad de cursos remediales, ni atención especializada, ni ninguna otra actividad compensatoria.

¿Qué es lo que ha fracasado? Una intervención docente que considera al niño objeto del aprendizaje, impone y presiona el acto de escribir, les exige a todos los niños avanzar al mismo ritmo, presenta el lenguaje fragmentado y fuera de contexto, despoja al lenguaje de su esencia que es la comunicación.

Una alfabetización de este tipo no puede garantizar la perdurabilidad de los resultados obtenidos y a la vuelta de pocos años los chicos, al igual que ocurrió con sus padres, devienen en analfabetas funcionales.



## NÓMADAS

Suscribase a la revista **Nómadas** por 2 años (4 números) y reciba gratis un CD-Rom con las primeras 10 ediciones y su separata conmemorativa



Informes:  
Departamento de Investigaciones Universidad Central  
Calle 75 No. 15 - 91, Bogotá - Colombia  
Teléfono: 3211804 - 3211805 / E-mail: nomadas@uccentral.edu.co

COLOMBIA \$42.000 AMÉRICA LATINA US \$40 USA \$70 EUROPA US \$90

# Promoción del pensamiento algebraico en la escuela primaria: una propuesta que cobra sentido de acuerdo con nuestras concepciones sobre el conocimiento matemático

Ante la necesidad de incluir en la actividad matemática del aula de primaria aspectos que promuevan el pensamiento algebraico en los niños, un profesor<sup>2</sup> de la escuela primaria exclamó: ¡Cómo puede pensarse en enseñar álgebra en primaria si ni siquiera en el bachillerato los estudiantes entienden el álgebra! Sin duda este profesor está evocando el desarrollo de un trabajo que se inicia con la presentación de expresiones simbólicas, por parte del profesor, tal como se ha observado que sucede en la iniciación del trabajo algebraico en muchas aulas de grado octavo de nuestros colegios. Si este enfoque de trabajo que normalmente es guiado por una concepción tradicionalista de lo que es el conocimiento matemático<sup>3</sup> es el que viene a la mente de los profesores de primaria cuando se proponen incluir el desarrollo del pensamiento algebraico en los primeros grados del ciclo básico, tiene gran sentido la exclamación de este profesor.

## ¿Cuál es la concepción tradicionalista a la que se hace referencia?

De acuerdo con la concepción tradicionalista de las matemáticas como un cuerpo de conocimiento estático y jerarquizado: (i) las matemáticas escolares son una colección de definiciones formales y algoritmos, organizados de acuerdo a una lista de temas que debe estudiarse en forma compartimentada a medida que se avanza en la educación básica; (ii) la función del profesor es presentar las definiciones y explicar en forma eficiente los procedimientos a seguir en los ejercicios que se proponen como aplicativos para cada tema; y (iii) el papel del alumno es poner atención a las explicaciones y procedimientos seguidos en un ejercicio modelo, para luego replicar en una lista de ejercicios del mismo tipo que explicado en clase.

En forma consecuente con esta concepción de las matemáticas escolares, la enseñanza del álgebra se inicia, en grado octavo, presentando a los alumnos una serie de expresiones simbólicas *prefabricadas*<sup>4</sup> para luego seguir con la tarea de operar con estas expresiones. La explicación que frecuentemente se da a los alumnos es que en álgebra se hace lo mismo que se hace en aritmética, pero con letras. Como los alumnos se encuentran con unas expresiones simbólicas que ellos no pueden reconocer, en términos del sistema de repre-

sentación que conocen el de la aritmética<sup>4</sup> recurren a la memorización de los algoritmos, y su trabajo algebraico se reduce a la manipulación de símbolos que no saben qué representan, siguiendo reglas que no saben de dónde salieron (Agudelo Valderrama, 2000) ¡para obtener respuestas a preguntas que no entienden!

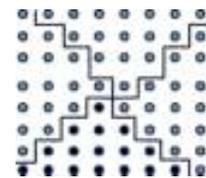
Dos presupuestos básicos que orientan esta práctica son:

- El alumno se apropia de los conceptos matemáticos cuando sabe las definiciones formales del concepto y los algoritmos de procedimiento para ciertos ejercicios. De este presupuesto se desprende la creencia de que el alumno aprende matemáticas porque el profesor le corrige sus errores y le dice lo que hay que hacer.
- El alumno debe aprender a manipular expresiones algebraicas antes de que llegue a la solución de problemas. Primero se entrenan en manipular expresiones algebraicas en completa desconexión de situaciones que ayuden a dar significado a los símbolos y a los procesos (o métodos) de solución, y se espera, luego, que en la última unidad de trabajo del año escolar los alumnos creen expresiones que representen los enunciados de una lista de problemas.

Las dificultades de aprendizaje más comunes observadas en aulas de clase de diferentes contextos colombianos que reconocidas y explicitadas, en repetidas ocasiones, por los mismos profesores<sup>4</sup> así como los resultados de más de 25 años de investigación en el aprendizaje del álgebra elemental muestran, de una manera muy fuerte, que las prácticas de enseñanza descritas contribuyen a la creación de ciertas dificultades en el aprendizaje. Veamos:

1. Los alumnos muestran gran dificultad para asignar el significado correcto al uso de las letras en álgebra, especialmente el uso de una letra para representar una variable. Al niño se le dice que las letras representan números; sin embargo, se le presentan como si representaran el nombre de un objeto<sup>4</sup>.
2. Los alumnos establecen una separación entre la aplicación de algoritmos para manipular expresiones dadas y la solución de problemas. Como se anotó en el párrafo anterior la enseñanza promueve esta separación. Esta realidad fue planteada y explicada en forma extraordinaria por un profesor que expresó su gran conciencia de la existencia de esta dificultad y su deseo de poder hacer algo para superarla.

Podría decirse que la concepción tradicionalista de las matemáticas es una institución en nuestra cultura que gobierna lo que son las matemáticas escolares. ¿Cómo puede entonces generarse un cambio hacia el mejoramiento de la calidad de la educación matemática?



Los profesores necesitan ver otros enfoques de trabajo en acción, pues no es fácil para un profesor organizar actividades que promuevan un aprendizaje significativo si él mismo no ha tenido la experiencia de aprender matemáticas con significado.

(P significa profesor y E, entrevistadora)

P: A ver, los alumnos trabajan los algoritmos en forma eficiente. Un ejemplo, si yo le digo:

$$\text{En } x - y = 10 \text{ y}$$

$$x + y = 20. \quad \text{Hallar } x \text{ y } y.$$

Si yo le planteo este ejercicio a él, él me lo resuelve. Esto ellos lo hacen; pero ellos no hacen el desarrollo del ejercicio para aprender a aplicar los algoritmos. Si yo le digo a él, "la suma de dos números es 10 y su diferencia es 4; hallar los números". Él, de ahí, no trabaja eso.

E: ¿No? ¿Por qué? ¿Qué hacen, qué dicen?

P: Inmediatamente viene la frase de cajón: ¡No entiendo!

E: ¿Y por qué cree que sucede eso?

P: Porque al alumno le gusta más trabajar algoritmos que ejercicios donde él aprenda a aplicar los algoritmos. A ver, si uno le dice: un barco navega río abajo durante 4 horas y recorre 40 kilómetros; luego lo hace río arriba durante 4 horas y recorre 16 kilómetros. La pregunta es: "cuál es la velocidad del barco, y cuál la del río". Estamos hablando del mismo ejercicio, del mismo algoritmo, de la misma forma de plantear la ecuación. Mis alumnos llegan manejando bien esto (la solución del sistema de ecuaciones), me falta dar el otro paso.

E: Qué explicación se da usted cuando observa esas actitudes, esas respuestas de sus estudiantes, de querer hacer lo de la solución de sistemas de ecuaciones dadas, y lo otro no.

P: Pues es que siempre hemos insistido en esto (señala el sistema de ecuaciones dado), esto es lo que gusta, tanto al alumno como al maestro. [ . . . ]

## Lecciones que se han obtenido del estudio de la historia del desarrollo del álgebra

Se ha establecido que el modelo de formación de los conceptos algebraicos construido a través del estudio de los procesos seguidos en la historia coincide con los procesos observa-

<sup>1</sup> Profesora investigadora en educación matemática.

<sup>2</sup> En este escrito, cuando se usen las palabras 'profesor', 'profesores', 'alumno', 'alumnos', 'niño', 'niños', debe entenderse que se hace referencia indistintamente a los dos géneros. Esta forma de referirse a los sujetos de quienes se habla se ha escogido por razones de presentación y para facilitar la lectura.

<sup>3</sup> Se ha usado la palabra *prefabricadas* porque las expresiones algebraicas que el profesor presenta al inicio del trabajo no han salido de ninguna situación o contexto que le permita a los alumnos ver la conexión que éstas pueden tener con su trabajo anterior o con una situación que les dé significado.

<sup>4</sup> Como los niños, dada su experiencia en aritmética, no aceptan que, por ejemplo, la expresión  $m+p$  pueda ser una respuesta, los profesores, para tratar de ayudarles a salir de su tendencia a escribir  $m+p = mp$ , les plantean que  $m$  representa manzanas y  $p$  representa peras, induciendo a los niños a asociar el uso de la letra con la inicial del nombre de un objeto.

dos en el aprendizaje de los individuos (Sierpinski, 1994; Sfard, 1994). El álgebra tiene su origen en la búsqueda de métodos (generales) para solucionar problemas. Los problemas sobre los cuales se centró esta búsqueda de métodos de solución eran de tipo geométrico. Esto quiere decir que el análisis (y solución) de situaciones problemáticas de geometría fue un precursor del desarrollo del pensamiento algebraico (Radford, 1996; Rojano, 1996).

El análisis de la evolución del pensamiento algebraico a través de la historia señala varias etapas que fueron agotadas y que requirieron de largos períodos de tiempo, antes de la aparición del lenguaje simbólico del álgebra. A continuación se enuncian estas etapas, en forma muy simplificada: i) En un comienzo el desarrollo de problemas tuvo lugar mediante el uso del lenguaje natural (álgebra pre-simbólica). Según Rojano (1996), hasta la época del Renacimiento, con excepción del trabajo de Diofanto, los pasos dados en la solución de un problema eran expresados totalmente en el lenguaje natural, observándose una multiplicidad de estrategias de solución para problemas que hoy sabemos pertenecen a la misma familia. La falta de un lenguaje con el cual expresar los procedimientos usados en diferentes problemas no permitía aplicar estos procedimientos, en forma generalizada, a otros problemas aunque éstos pertenecieran a la misma familia. ii) En una etapa posterior se empezaron a usar abreviaciones de las palabras, sobre todo para representar la incógnita o la igualdad, apareciendo lo que se ha llamado la representación sincopada. iii) Finalmente, con la introducción de letras para representar números dados (por parte de Vietá en la segunda mitad del siglo XVI) se logró crear un lenguaje específico y autónomo con el cual se pudo expresar no sólo problemas y teoremas sino, además, los pasos de solución a los problemas y los de demostración a los teoremas.

El nacimiento del lenguaje simbólico que, como ya se anotó, tuvo lugar en íntima relación con el mundo de la geometría, marcó el origen de la separación entre dos formas de representar un problema: el enunciado del problema y la ecuación (o las ecuaciones) que le da(n) solución. Sin embargo, la creación de esas expresiones no tuvo lugar en forma desconectada de la situación problemática a la que se le buscaba solución. En efecto, fue el **significado** que la misma situación problemática daba a los símbolos usados "y las leyes que gobiernan la sintaxis" (*ibid.* p. 61) lo que permitió la escritura de esas expresiones.

La versión refinada del álgebra (o álgebra simbólica), que para mí constituye la forma más abstracta del pensamiento algebraico, ganó su propio terreno y se convirtió en el **objeto de enseñanza** en la escuela

la. Esta versión refinada del álgebra ha sido promovida en textos escolares (y en la enseñanza) por años y años "sin proporcionar ningún beneficio para la mayoría de los estudiantes" (Kieran et al., 1996). Como se indicó anteriormente, al iniciar el trabajo de enseñanza con la presentación y manipulación de expresiones algebraicas que no tienen conexión con una situación que le dé sentido al uso de las letras lo que se hace es forzar al estudiante a que se **entrene** en manipular expresiones simbólicas. Esta actividad, por estar completamente desconectada de la verdadera actividad matemática, no le evidencia a quien aprende ningún propósito para su trabajo matemático. No es extraño, entonces, que el álgebra, como es presentada en los textos escolares y trabajada en las aulas de clase de nuestros colegios, resulte incomprensible e irrelevante para los estudiantes y se convierta en "el coco" de las matemáticas<sup>5</sup>

## Promoción del pensamiento algebraico en la escuela primaria

Hay dos conceptos fundamentales en álgebra elemental: el concepto de *variable* y el concepto de *incógnita*. El desarrollo de cada uno de estos conceptos, históricamente, ha sido asociado con actividades matemáticas que tenían contextos e intenciones diferentes: mientras que el concepto de *variable* surge de la tarea de encontrar y expresar relaciones existentes entre cantidades dadas (esto es, producir una generalización que exprese dicha relación para el caso de cualquier número,) el concepto de *incógnita* surge de la actividad de solucionar problemas, en donde la tarea es encontrar un valor desconocido que en la construcción de la ecuación se maneja como si fuera conocido (Radford, 1996).

Si el pensamiento algebraico se genera a partir de la búsqueda de formas de solución a situaciones problemáticas y del establecimiento de generalizaciones que expresan relaciones numéricas (y geométricas), es evidente que el álgebra no es una parte del programa, desconectada del resto del trabajo matemático de los diferentes niveles de la educación básica. El álgebra no es un conjunto de expresiones simbólicas y de reglas para manipular dichas expresiones. El álgebra es una forma de pensar, de ver una situación dada y, por tanto, es una dimensión clave de toda actividad matemática. La resolución de problemas es, entonces, la forma más importante de aprender matemáticas. En la escuela primaria la promoción del pensamiento algebraico (o la construcción de las raíces del álgebra) puede tener lugar, entonces de las siguientes maneras:

- i) Ayudando a los niños para que se hagan conscientes del método que usan cuando solucionan problemas y a que comuniquen (describan) en forma oral y escrita los pasos que se han dado en su trabajo aritmético<sup>6</sup>. Muchos niños no son conscientes del método que usan en su trabajo aritmético y, por ello, les queda difícil hacer explícito, para ellos mismos, el procedimiento que han usado. En una etapa inicial el acto de escribir una expresión (en el lenguaje natural) para establecer cómo se dio solución está centrado en la situación específica que se está enfocando. En un nivel más alto la consideración del método puede extenderse al caso de la solución de problemas de un determinado tipo.
- ii) Organizando actividades para el aula que ayuden a los niños a reconocer y expresar, en diferentes formas, relaciones entre objetos o entre cantidades. Aquí se habla de la expresión de *generalidad* que puede surgir de la identificación de regularidades como en el caso de patrones numéricos (y geométricos)<sup>7</sup>. Mason et al. (1999) argumentan que los niños inician su vida escolar con amplias potencialidades entre las cuales está la capacidad para identificar patrones, para imaginar cómo ese patrón continúa y para expresar ese patrón con acciones, con palabras y con símbolos, y que el uso y desarrollo de esas potencialidades sienta las bases del pensamiento matemático y, en particular, del algebraico. Como las ideas del álgebra están muy relacionadas con conceptos básicos de geometría y del manejo de datos, las actividades de aula deben incluir aspectos y espacios para ayudar al niño a establecer conexiones entre diferentes conceptos matemáticos. En las publicaciones<sup>8</sup> que fueron referenciadas en la edición número 36 de *Aula Urbana* se pueden encontrar ejemplos de dichas actividades e ideas para el diseño del trabajo en los primeros elementos del álgebra.

## Discusión

Cambiar la práctica de enseñanza de las matemáticas es una tarea poco fácil pues podría decirse que la concepción tradicionalista de las matemáticas es una *institución* en nuestra cultura (obviamente, de gran parte del sistema educativo) que gobierna lo que son las matemáticas escolares. ¿Cómo puede entonces generarse un cambio hacia el mejoramiento de la calidad de la educación matemática?

Las evidencias obtenidas a través de los varios proyectos de investigación, en donde han participado diferentes grupos de profesores de matemáticas, muestran que un porcentaje muy bajo del número de participantes ha reflexionado ante la observación de las dificultades en el aprendizaje de sus alumnos. Estos profesores, quienes manifiestan su deseo por hacer algo para cambiar sus prácticas de enseñanza, no cuentan con el apoyo necesario para hacer realidad estas intenciones. Los profesores necesitan ver otros enfoques de trabajo en acción, para poder empezar a visualizar otras formas de enseñanza, pues como se ha anotado (Agudelo Valderrama, 2001) no es fácil para un profesor organizar actividades para el aula que promuevan un aprendizaje significativo si él mismo no ha tenido la experiencia de aprender matemáticas con significado. En este caso, las dificultades de enseñanza deben ser entendidas en términos de las

mismas experiencias de aprendizaje a las que han sido expuestos los profesores.

El mejoramiento de la calidad de la educación matemática no tiene lugar (simplemente) porque se cuenta con nuevos lineamientos curriculares (y con una propuesta de estándares de contenidos). Si bien es cierto que la emisión de normas y lineamientos es una función básica de las entidades gubernamentales educativas, la función crucial de estas entidades está en la provisión de programas y en la creación de infraestructuras que apoyen procesos de trabajo que apunten hacia el cambio planteado en la normatividad. Lo señalado en este escrito, al igual que lo sugerido en los actuales lineamientos curriculares de matemáticas, nos lleva a la siguiente consideración: en el mejoramiento de la calidad de la educación matemática se debe dar primordial atención al caso de la escuela primaria. ¿Se ha proporcionado a los profesores de primaria la formación necesaria y pertinente o las oportunidades de desarrollo profesional para esperar de ellos la reformulación que se requiere sobre lo que son las matemáticas escolares?

## Referencias

- Agudelo Valderrama, C. (2000). *Una innovación curricular que enfoca el proceso de transición entre el trabajo aritmético y el algebraico*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Agudelo Valderrama, C. (2001). Challenging the teaching-learning patterns in elementary algebra: A Colombian case. Artículo presentado en el 12° Estudio ICMI - "ICMI-Algebra": *The future of the teaching and learning of algebra*. Melbourne, Australia: Universidad de Melbourne.
- Kieran, C., Boileau, A., & Garancon, M. (1996). Introducing algebra by means of a technology-supported, functional approach. En Bednarz, N., Kieran, C. & Lee, L. (Eds.) *Approaches to algebra. Perspectives for research and teaching*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mason, J., Graham, A., Pimm, D., & Gower, N. (1999). *Raíces del álgebra y Rutas hacia el álgebra*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Radford, L. (1996). Some reflections on teaching algebra through generalization. En Bednarz, N., Kieran, C. & Lee, L. (Eds.) *Approaches to algebra. Perspectives for research and teaching*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Rojano, T. (1996). The role of problems and problem solving in the development of algebra. En Bednarz, N., Kieran, C. & Lee, L. (Eds.) *Approaches to algebra. Perspectives for research and teaching*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sfard, A. (1994). The gains and pitfalls of reification – the case of algebra. En *Educational Studies in Mathematics*, 26, 191-228.
- Sierpinski, A. (1994). *Understanding in mathematics*. London: Falmer Press.
- 5 Expresión usada, en repetidas ocasiones, por varios profesores para describir la percepción de sus estudiantes sobre el estudio del álgebra.
- 6 Ejemplo: cuando analizan el caso de un número que al ser dividido por 7 tiene 1 como residuo; y se preguntan, más tarde, qué se hace para identificar los números que cumplen esta condición. Este no es un ejemplo de una situación problemática contextualizada pero sí muestra una pequeña oportunidad para iniciar a los niños en la producción de generalizaciones relacionadas con el método que usan.
- 7 Ejemplos muy simples: el caso de los llamados números triangulares o diferentes secuencias de arreglos con tabletas de diferentes colores, al embaldosar.
- 8 1. Raíces del álgebra y Rutas hacia el álgebra. 2. Una innovación curricular que enfoca el proceso de transición entre el trabajo aritmético y el algebraico.

# El paso del colegio a la universidad: dificultades y alternativas



Por **Ángela Milena Salas García**  
Estudiante de Sociología, Universidad del Rosario.

**E**l aprendizaje es el proceso a través de la cual el ser humano le da forma y dirección a su vida. Este proceso vital tiene como ambientes la familia, el colegio, la universidad, la empresa, etc., y como periodos la infancia, la adolescencia, la madurez y la vejez. Al combinar ambientes como el colegio y la universidad con periodos como la infancia y la adolescencia, el proceso de aprendizaje se ve como reflejo de las primeras actividades de tipo académico. Aunque las personas logran sobrevivir a su tránsito por estas etapas, existen puntos de ruptura y ese es el problema que quiero trabajar aquí desde mi propia experiencia.

## Obstáculo y oportunidad

Mis primeros años de actividad académica tuvieron lugar en el colegio. Hasta cierto punto estuve satisfecha con lo que tenía: un espacio en el cual podía interactuar con personas por fuera del núcleo familiar. Pero en el momento en que surgió la necesidad de explorar el mundo a través de mis propios ojos, no encontré en mis maestros una guía, ni hallé en el colegio un espacio donde pudiera satisfacer esta necesidad.

A partir de ese momento, mi vida de colegio se convirtió en una carga, no tanto por los detalles como madurar y soportar observaciones de los profesores, sino porque me di cuenta que estaba perdiendo el tiempo y que esa institución tenía un sistema que incluía contenidos y metodología que no aportaban mucho a mis expectativas. El tiempo que se requiere para observar y pensar en las transformaciones y dinámicas del mundo contemporáneo era consumido en actividades que no tenían conexión con estos temas, sino que se basaban en la mecanización y repetición de conjuntos de datos.

En la práctica, nadie entra al colegio por iniciativa propia, sino porque sus padres lo llevan allí movidos por una convención social. El colegio, como ambiente alterno al núcleo familiar, tiene la función de promover en los niños y niñas el desarrollo de habilidades básicas en los ámbitos cultural, intelectual y físico. Así, cuando descubrimos que el desarrollo de las habilidades necesarias para ascender a niveles de aprendizaje más complejos tiene

lugar en el colegio, ya nos estamos acercando al fin de esa etapa, o, lo que es peor, ya hemos "aprendido" a darle un manejo mecánico y superficial a la información.

Esto genera obstáculos a la hora de definir una vocación. La etapa de transición del colegio hacia la universidad supone que el estudiante ha desarrollado y afinado su criterio para elegir entre las opciones que se le ofrecen. Sin embargo, los estudiantes que tienen la posibilidad de acceder a estudios universitarios, eligen una línea de conocimiento llevados más por la intuición o por la inclinación del momento, que por una observación crítica y concienzuda de las opciones posibles.

## Siguiente escalón

En mi caso, el interés por entender con profundidad las situaciones del mundo real fue una de las razones por las cuales decidí iniciar estudios en humanidades. Además, no había otra forma de satisfacer la necesidad de enriquecerme en el ámbito académico como no fuera actuando por mi propia cuenta, es decir, buscando algún método para obtener las herramientas que el colegio no me brindó, porque sabía que afrontar este reto sin haber desarrollado habilidades de comprensión, análisis y crítica no era conveniente.

Cuando entré a la universidad yo sabía que mis falencias en lectura, escritura, interpretación y análisis eran evidentes. Así que llegué al programa de sociología de la Universidad del Rosario con la intención de continuar mi proceso de aprendizaje impulsada por la sed de conocimiento. Entonces, sin haberlo esperado, encontré orientación y un programa académico que respondía a mis expectativas y necesidades. La Escuela de Ciencias Humanas empezaba a utilizar un plan de estudios que se concentra en el desarrollo de habilidades. Los programas de sociología, filosofía, periodismo y psicología comparten un ciclo básico inicial llamado Artes Liberales, el cual orienta al estudiante para fortalecer habilidades metodológicas, al tiempo que lo pone en contacto con los problemas y los textos que constituyen la tradición histórica y cultural de Occidente. Esta es una etapa en la cual los estudiantes desarrollamos el pensamiento crítico a través de la interpretación y comprensión de los conceptos básicos de las ciencias humanas hasta llegar a un nivel en el cual tenemos la capacidad y la necesidad de producir conocimiento propio.

**Las dinámicas académicas del colegio se diferencian de las de la universidad, así que el paso de un ambiente a otro le trae dificultades a los estudiantes.**

## Búsqueda de respuestas

Esta experiencia me permite sacar algunas conclusiones acerca de las dinámicas del aprendizaje: La universidad es el espacio en el cual se pone a prueba la calidad del proceso que se inicia en escuelas y colegios. Cuando la calidad es baja, el estudiante experimenta el paso del colegio a la universidad como una ruptura radical. Sospecho que la mayoría de los estudiantes enfrentan dificultades similares a las mías y no encuentran un método apropiado para combatir las porque muchas instituciones universitarias no están preparadas para afrontar el bajo nivel académico de muchos egresados del bachillerato.

El ciclo básico en Artes Liberales que ofrece la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario es una propuesta válida para enfrentar el problema del desempeño de los estudiantes. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿No sería conveniente afrontar este problema desde antes, en el bachillerato? Y si esto es así, ¿qué alternativas podrían presentar los colegios y los estudiantes para afrontarlo? Este interrogante es una invitación para que cada uno de nosotros se detenga a pensar en cómo mejorar la calidad de las actividades académicas y laborales que desempeña.

**ESCUELA PAÍS**  
Cra 13 No. 52A - 16 Ofc. 402

*¡El brazo almado de la educación y los educadores!*

*es...*

- ✓ **Magazín Pedagógico** **SUPER** EST. 1988  
Domingos 9-10 a.m.
- ✓ **Elaboración de periódicos, manuales de convivencia, revistas y agendas**
- ✓ **Asesoría para el montaje de emisoras escolares**
- ✓ **Realización de videos institucionales**

Telefax: 2350392  
Email: [escuelapais@uole.com](mailto:escuelapais@uole.com)  
Beeper: 540 55 55 - 346 99 99 código 19179

**ESCUELA PAÍS**

# ¿Funcionan igual todas las bibliotecas escolares?

Por **María Clemencia Venegas<sup>1</sup>**

Ilustraciones tomadas de la Guía Orientaciones para la Creación y Organización de Bibliotecas Escolares.



Existe una gran variedad de modelos de funcionamiento y atención para una biblioteca escolar, pero lo ideal es que la biblioteca disponga de una sede central con personal asignado de manera permanente, de una colección equilibrada y buena atención a los usuarios. Aunque no siempre existan las condiciones para hacerlo, veremos algunos modelos alternativos de atención.

## Biblioteca Central... ¿qué es?

Esta es una biblioteca única, creada en cada plantel para atender a los estudiantes de todas las jornadas. Debe estar a cargo de personal que comparta criterios de organización y servicio en beneficio de los estudiantes, dándoles acceso a materiales de lectura, investigación y recreación. Los términos de préstamo en la sala, en el aula o domicilio, así como los horarios de apertura, deben pactarse para atender al mayor número de usuarios posible. Cuando la colección del plantel es muy pequeña y hay otras bibliotecas cercanas, como las Bibliored, comunitarias o escolares, deben organizarse redes de bibliotecas.

Entre las redes se hacen convenios de servicios como la carnetización única para todos los usuarios del sector, barrio o localidad, de modo que los alumnos puedan usar todas las bibliotecas de la zona. Estas últimas son una modalidad de biblioteca rotativa que contiene una pequeña selección de libros requeridos por corto tiempo presente en las bibliotecas para alguna unidad en especial. La conformación de redes de bibliotecas también tiene la ventaja de agrupar a los bibliotecarios, quienes pueden replicar entre sí capacitaciones recibidas u organizar ciclos de desarrollo profesional entre pares. Esto se llama *co-información* y es una forma excepcional de aprender de los colegas.

Generalmente, en una red de esta naturaleza, una de las bibliotecas (la más grande) hace las veces de polo central para jalonar el

trabajo de todas las demás y hacer circular información sobre colecciones y facilidades disponibles. Es la mejor opción.

## Bibliobanco

Es una unidad administrativa que recoge y organiza el conjunto de textos escolares, y controla su uso. Este se organiza con el fin de optimizar el préstamo de los libros de texto a las aulas. Se crea para llevar un control centralizado del estado de donación de textos y materiales al plantel.

Crear un bibliobanco permite al Comité de selección llevar rápidos inventarios de faltantes, aplicar una política de descarte, así como detectar las áreas críticas de dotación; también, ayuda a solucionar el problema de docentes que se resisten a usar las dotaciones porque tienen que responsabilizarse por la tenencia y uso de los materiales, y por ello restringen el préstamo a domicilio de los textos escolares, temiendo encontrar faltantes al final del año.

Por otro lado, al organizar el bibliobanco se minimiza la mala costumbre de atesorar libros por parte de departamentos o individuos que los acaparan durante largo tiempo, sin que se pueda detectar dicha práctica antes de finalizar el año lectivo. También, el bibliobanco es una buena forma de compartir la dotación única de los textos del mismo plantel entre varias jornadas de manera equitativa. Generalmente funciona con un reglamento muy preciso de préstamo al alumno, cada texto debe estar numerado y asignado individualmente, el cual firma el alumno y sus acudientes.

El Manual de Convivencia de la Institución tiene que contemplar sanciones o multas en caso de pérdida, deterioro y/o devolución tardía de los materiales. Esta es una forma gradual de formar a la comunidad educativa en el manejo responsable de los bienes de todos, prepara a los usuarios para aprender las condiciones de los préstamos de materiales en bibliotecas y es un símil de la responsabilidad civil que cabe a cualquier ciudadano respecto del uso de los bienes públicos.

Los préstamos de los materiales del bibliobanco se hacen por períodos fijos, tales como años lectivos, semestres, bimestres, semanas o aún jornadas. De esta forma, si se organizan los paquetes de libros que se manejan por cursos, se transfiere la responsabilidad del manejo a los estudiantes. Hacer a los jóvenes parte del manejo de sus textos es una forma de enseñar a los estudiantes el manejo solidario y responsable del bien común. Tenga en cuenta que dañar o sustraer un libro de una biblioteca escolar es quitarle algo a los estudiantes que vendrán después. Para que funcione bien, el bibliobanco debe numerar los textos, sellarlos, marcarlos, y ojalá forrarlos con vinilo grueso y organizarlos por áreas y grados, con el fin de agilizar su préstamo y manejo. Puede ser el bibliotecario, quien maneje el bibliobanco como parte de sus funciones, o un trabajador administrativo, en tiempo parcial, cuya responsabilidad es velar por el seguimiento a los libros, su inventario anual y la realización del préstamo y cuenta de ejemplares.

## Colecciones rotativas

### 1. Bibliotecas de aula

Esta modalidad de servicio se puede administrar desde una biblioteca central y, usualmente, opera como servicio alternativo en los planteles donde no hay forma de destinarle espacio alguno a una biblioteca, por problemas de infraestructura. También se usan cuando la seguridad del plantel es crítica. En este caso la "biblioteca" es apenas una especie de depósito en un espacio reducido, con estantería abierta, que aloja los libros organizados por temas y secciones, pero que no tiene zonas de lectura ni de circulación. Esta biblioteca-depósito atiende a los docentes en algunas franjas del día o la semana.

Para cada préstamo, el bibliotecario o el docente que lo necesita, configura para cada salón o curso una mini-colección de diez a veinte libros que se prestan al aula y que quedarán bajo la responsabilidad del docente que esté a cargo, puesto que él es quien presta, controla

y promueve los libros, por un período de tiempo fijo. Es el docente a cargo quien elige estos materiales, pero, la idea es que cada colección sea equilibrada y sirva a todos los alumnos. Esta colección se asigna a cada salón y allí se guarda en muebles,

especialmente adaptados. Por ejemplo, una caja horizontal con puertas corredizas, o en un carrito-biblioteca para que "viaje" y pueda funcionar en el aula como biblioteca de consulta.

Usualmente la biblioteca de aula está compuesta por un par de libros de referencia (un diccionario y un atlas, por ejemplo), de cuatro a ocho libros de información (uno o dos por área según las unidades temáticas que estén desarrollando) y por libros de literatura. Este modelo de atención es una solución pero tiene varias desventajas: se restringe el acceso a todos los libros simultáneamente, limita los tiempos de acceso a la biblioteca y no forma lectores autónomos de manera prioritaria, restringe el uso de los libros al ámbito escolar; los préstamos a domicilio generados son muy bajos; la selección de los materiales está intervenida siempre por propósitos académicos, y se genera poco el hábito de lectura recreativa e independiente en los alumnos.

De allí que la selección y promoción de los títulos de literatura debe incluir material para motivación. Tiene la ventaja de ser un remedio temporal para el plantel que no tenga aún forma de organizar una biblioteca escolar y pone los libros al alcance de la comunidad educativa para uso pedagógico.

### 2. Ficción sobre ruedas

A parte de la modalidad de biblioteca de aula, pensada exclusivamente en términos de función pedagógica, existen otras modalidades de atención de tipo móvil que pueden beneficiar la biblioteca escolar, ya sea que provenga de una biblioteca pública cercana o de la biblioteca central del plantel; la colección rotativa, una pequeña colección empacada en un mueble itinerante adecuado, circula de salón en salón donde dura un período de tiempo preestablecido, hasta que todos los alumnos hayan podido leer su contenido. De esta manera se hacen circular exitosamente las colecciones de libros infantiles de ficción entre todos los cursos de un mismo grado. Estas colecciones rotativas pueden dedicarse a temas, géneros, edades, etc., y son un excelente instrumento de trabajo durante campañas de lectura en el hogar, porque esta modalidad de trabajo sí facilita el préstamo a domicilio de los libros de lectura autónoma y recreativa, fuera de la escuela.



<sup>1</sup> Autora de la Guía Orientaciones para la Creación y Organización de Bibliotecas Escolares. SED - Fundalectura, Bogotá, 2002.



### [www.lacnyc.org](http://www.lacnyc.org)

Fundado en 1983, el Literacy Assistance Center (LAC), es una organización sin ánimo de lucro que proporciona referencias esenciales, entrenamiento y servicios de asistencia técnica a miles de programas de alfabetización para adultos y jóvenes en New York. Su misión es apoyar y promover la expansión de la calidad de estos servicios en esta región del país.



### [www.k12.wa.us/safetycenter/default.asp](http://www.k12.wa.us/safetycenter/default.asp)

La oficina del Superintendente para la Instrucción Pública OSPI es la agencia encargada de vigilar el sistema educativo K-12 en el estado de Washington. Esta oficina trabaja con 296 distritos escolares para administrar programas de educación básica e implementar reformas en la educación en nombre de más de un millón de estudiantes de las escuelas públicas. En la dirección indicada se encuentra el programa de información sobre seguridad escolar con documentos especializados en el tema dirigidos a la comunidad educativa.



### [www.researchtalk.com](http://www.researchtalk.com)

ResearchTalk Inc. es una compañía dedicada a prestar un servicio completo de consultoría en análisis cualitativos. Su experiencia se halla entre un rango de aproximaciones metodológicas que pueden ayudar a guiarle a través de cualquier faceta de un proyecto de investigación cualitativa, con énfasis en las áreas de planes de investigación, trabajo de campo, análisis de estrategias, presentación de resultados e integración de habilidades para el manejo de software.



### [www.neahin.org](http://www.neahin.org)

Es el sitio de National Education Association - Health Information Network. Organización sin ánimo de lucro dedica a proveer información a los 2.7 millones de empleados del sector educativo y los más de treinta millones de estudiantes a los cuales sirven. Este sitio sirve como enlace entre los empleados de las escuelas, y las organizaciones de salud locales, estatales y nacionales.



### [www.sabes.org](http://www.sabes.org)

SABES promueve la instrucción efectiva y mejora la calidad de los programas para asegurar que Massachusetts tendrá un sistema de alfabetización integrado para adultos el cual asiste a los aprendices en el alcance de todo su potencial y de las metas individuales. De igual manera respalda la labor de los padres, miembros de la comunidad y a los trabajadores.



### [www.teachermagazine.org](http://www.teachermagazine.org)

Es una publicación multimedia, impresa y electrónica (en internet) que presenta una amplia gama de artículos sobre educación, eventos especializados, reseñas de libros para el sector y comentarios sobre diferentes aspectos de la actividad escolar y de enseñanza.



### [www.qualisresearch.com](http://www.qualisresearch.com)

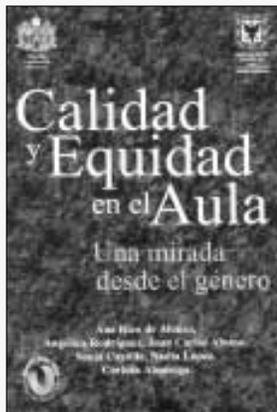
Es el sitio de los creadores de la aplicación dedicada al análisis de información cualitativa basada en textos. The Ethnograph v5.0 para computadores personales basados en Windows, es un versátil programa de computador diseñado para hacer del análisis de la información recolectada durante los procesos de investigación cualitativa, un trabajo de investigación más simple, eficiente y efectivo en sus resultados. Con esta herramienta podrá importar sus archivos de información cualitativa basados en textos, escritos en cualquier procesador de palabras, directo hacia el programa. The Ethnograph ayuda en la búsqueda de segmentos de interés dentro de la información disponible, realiza marcas con códigos de palabras y corre análisis que pueden ser retomados para incluirlos en reportes o análisis posteriores.



### [www.media-awareness.ca](http://www.media-awareness.ca)

Si está interesado en la educación a través de los medios y en asuntos de comunicación, este sitio puede ser de su interés. Media Awareness Network ofrece apoyo práctico para los medios educativos en casa, escuelas y comunidad y provee a los canadienses con información acerca del rápido desarrollo de la cultura medial. Es un sitio en el cual educadores, padres, estudiantes y trabajadores comunitarios pueden compartir recursos para hacer de los medios una fuerza positiva en la formación de los niños.

# Para nuestros Lectores...

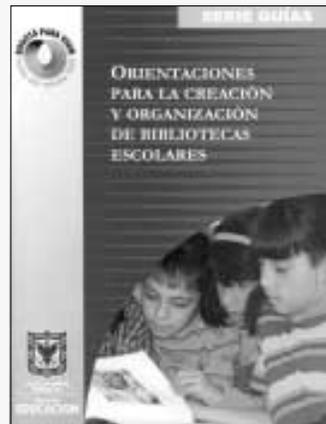


## Calidad y equidad en el aula: una mirada desde el género

Este libro contiene los resultados del proyecto "La equidad de género y la calidad de la educación: un estudio para Santa Fe de Bogotá" de la Convocatoria de Investigación 01 del IDEP, 1998, contrato 42 de 1998. Este proyecto fue financiado por el IDEP y realizado por el Grupo de Investigación *Política, Género y Familia* de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana. El equipo investigador está compuesto por: Ana Rico de Alonso, Directora; Angélica Rodríguez, Investigadora; Juan Carlos Alonso, Investigador; Sonia Castillo, Investigadora Asistente; Nadia López, Investigadora Asistente; Carlota Alméciga, Investigadora Auxiliar.

## Serie Guías: Orientaciones para la creación y Organización de Bibliotecas Escolares.

Esta publicación elaborada por FUNDALECTURA con textos e investigación bibliográfica de la Doctora María Clemencia Venegas, busca orientar la adquisición y uso de los textos escolares por parte de los docentes y administradores de los centros Educativos Distritales.



## Prevención de desastres desde las aulas

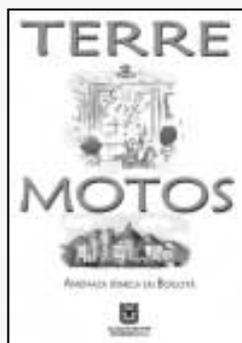
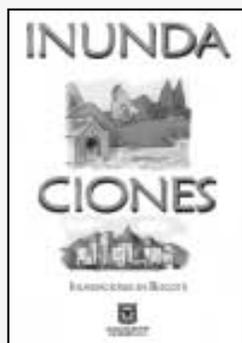


Se trata de la colección Guías del plan para la gestión de riesgos del Sistema Distrital de Prevención y Atención de Emergencias realizada con recursos del Fondo de Prevención y Atención de Emergencias. Esta serie está conformada por la GUÍA DEL DOCENTE I que contiene los aspectos conceptuales, GUÍA DEL DOCENTE II que incluye instrumentos y herramientas metodológicas, y la GUÍA DEL ESTUDIANTE compuestas por una serie de tres cartillas diseñadas para diferentes grados así: Incorporación de la Gestión del Riesgo en el Currículo Escolar. Guía I – Preescolar a Tercer grado, Guía II – Cuarto a Sexto grado y Guía III – Séptimo a Noveno grado.



## Serie Guías: Museos Abiertos: Bogotá para los estudiantes.

En el marco del proyecto AMPLIACIÓN DE LA JORNADA EDUCATIVA, que busca ofrecer a los estudiantes bogotanos más y mejores oportunidades para aprender, la Secretaría de Educación del Distrito presenta esta propuesta pedagógica, complementaria al Navegador Pedagógico Urbano, en la perspectiva de acercar la ciudad a sus ciudadanos y de aprovechar mucho más la infraestructura cultural, científica e histórica que posee.



## Inundaciones, deslizamientos, terremotos

Estos son los títulos de tres cartillas que conforman la serie desarrollada por la Dirección de Prevención y Atención de Emergencias DPAE, de la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Estas cartillas buscan promover una visión de protagonista y no de espectador en el evento de los desastres naturales. No es un compendio de definiciones ni un manual de comportamiento para casos de emergencia sino un material de orientación básica sobre el quéhacer y los diferentes actores que participan en la prevención de emergencias.

# Bogotá, en vacaciones me gusta más!

Leer para vivir "El amor en los tiempos del cólera"

Durante doce horas continuas se leerá de principio a fin y en voz alta, en una **Jornada de Lectura sin fin**. El día 16 de diciembre en el auditorio Germán Arciniegas a partir de las 9:00 de la mañana. Esta lectura hace parte del homenaje a Gabriel García Márquez con ocasión de los 20 años de haber recibido el Premio Nobel de Literatura. Los invitamos a participar como lectores o escuchas. La convocatoria es abierta. Informes: **BIBLIOTECA NACIONAL DE COLOMBIA**, Calle 24 5-60



El INSTITUTO DISTRITAL PARA LA RECREACIÓN Y EL DEPORTE

invita a la **Luzada Noviembre** que se realizará en el Parque Metropolitano el Tunal y, el **FESTIVAL DE NAVIDAD** los días sábado y domingo 7 y 8 de diciembre en el Parque Central Simón Bolívar y el sábado 7 en el Parque Metropolitano el Tunal. **Novenas de Aguinaldos** del 16 al 23 de diciembre en diferentes parques de la ciudad.

Durante Noviembre el **JARDÍN BOTÁNICO**

invita a los talleres de **Arbol haced la reina de los bosques nublados: la palma de cera: Ecológica de la naturaleza. Domingo para toda la familia lleno de Sensaciones. Taller arte y naturaleza: Tejidos**. Del 9 al 14 y del 16 al 21 de **Diciembre Vacaciones en el Jardín** (6 a 12 años). Inscripción previa. Cupo limitado. Informes PBX: 437 70 60



Durante Noviembre y Diciembre el **MUSEO ARQUEOLÓGICO**

realizará talleres de modelado de arcilla, historias de conjuros y hechizos, instrumentos musicales, seños y rodillos, adornos y textiles precolombinos para niños de 4 a 12 años. Previa inscripción.

Además, un recorrido del pesebre del 16 al 24 de diciembre, con la elaboración de un pesebre colonial y día de coros navideños. En la segunda semana de Noviembre se inaugurará una exposición titulada "Figuras de la zona cafetera - periodo prehispánico".

Del 20 al 24 de Enero de 2003 se realizará el taller "Estrategias metodológicas en el área de Ciencias Sociales, Literatura y Creatividad" dirigido a docentes. Informes: [www.musarq.org.co](http://www.musarq.org.co) Teléfonos: 2431048 - 2430465.



**ORQUESTA FILARMÓNICA DE BOGOTÁ**

Programación **Noviembre**

El día 10 en el Teatro Jorge Eliecer Gaitán a las 11:00 a.m. se presentará el estreno en Colombia de **Galaxy Footrot**, el **Concierto de Aranjuez**. Los sábados 16, 23 y 30 la Orquesta nos deleitará con obras de **Orion Rangol, Tomas Huro, Dvorak, Borda G., Shostakovich, S. Rachmaninov, Mozart y Mahler**. Lugar: Auditorio León de Greff, Universidad Nacional

Programación **Diciembre**

Los días 5, 6 y 7 se presentará la **sinfonía No. 9 de L. W. Beethoven** (lugar por confirmar), acompañada por el **coro filarmónico**. El día 15 en el Teatro Jorge Eliecer Gaitán a las 8:00 p.m. se presentarán **villancicos** en pro de la **Fundación Pro-quemado**. Informes: [ofb@proquemado.com](mailto:ofb@proquemado.com) tel. 340 66 43 - 285 55 34 ext. 116

El **DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DEL MEDIO AMBIENTE - DAMA** realizará del 16 de Noviembre al 13 de Diciembre la **Campaña del Muego**. Informes: 444 10 30 [www.dama.gov.co](http://www.dama.gov.co)

