

# EL IDEP Y LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA

**L**a prioridad que se le dará a la atención integral de la infancia en el Plan de Desarrollo del Distrito resulta un reto y una oportunidad para el IDEP.

Con estas políticas el Alcalde Lucho Garzón está poniendo en evidencia uno de los más vergonzosos dramas que vive la ciudad. El hecho de que más de 300.000 niños y niñas vivan en condiciones de indigencia es la prueba más dolorosa de que Bogotá es una ciudad profundamente inequitativa. Así como la política de lucha contra el hambre ha puesto en evidencia que miles de personas viven sin más de una comida diaria, la acción integral que se propone contra la explotación laboral de niños y niñas, contra el abuso sexual, contra el maltrato y la exclusión, está revelando a la ciudad esta cruda realidad.

La actual administración quiere que no se oculten más los rostros de los niños y de las niñas que sufren las consecuencias de la injusticia. Se quiere que les demos la cara, que los miremos a los ojos y reconozcamos el dolor y el drama de sus vidas. Por ahí hay que comenzar, por reconocer los efectos de nuestra indiferencia.

El IDEP ha estructurado su plan de acción para este cuatrienio en función de cuatro grandes líneas temáticas: Relaciones pedagógicas de la ciudad y la escuela, Pedagogías, escuela y culturas juveniles, Pedagogías para el reconocimiento de las poblaciones diversas y poblaciones vulnerables y Pedagogías

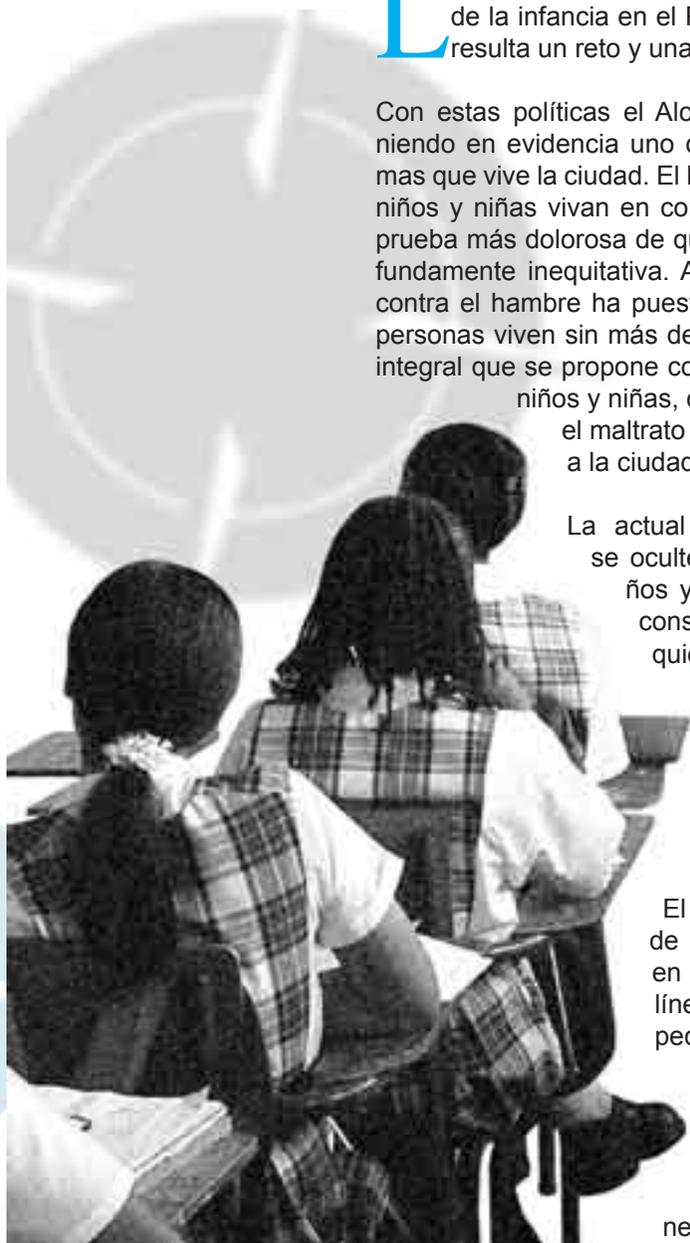
para la infancia. Para el caso de la infancia, nos proponemos rastrear de manera sistemática todas aquellas acciones pedagógicas que la ciudad realiza en torno a la niñez más necesitada. Cientos de experiencias novedosas están dando cuenta de la preocupación que tienen los maestros y maestras por asumir responsablemente la tarea educativa, a pesar de las condiciones difíciles que viven muchos de sus estudiantes. Esas experiencias son dignas de ser reconocidas para que irradian todo el sistema. El observatorio pedagógico centrará su mirada en aquellos proyectos pedagógicos que buscan ofrecerles alternativas de vida a todos estos niños y niñas. Reconocer la riqueza pedagógica que la ciudad tiene en torno a esta problemática es una acción estratégica, pues debemos saber de lo que somos capaces para potenciarnos y crecer cuantitativa y cualitativamente.

El Laboratorio de Pedagogía se compromete a identificar y apoyar aquellas experiencias que, por su novedad, consideramos que están jalonando las innovaciones en todo el sistema. De esta manera se fortalecerán y se les garantizará su expansión natural. El IDEP le permitirá a la ciudad reconocer este acumulado pedagógico a la luz de otras experiencias internacionales. El análisis comparado de lo que hacemos será un ingrediente fundamental para cualificar mejor el impacto de nuestras acciones.

El Centro de Memoria Pedagógica nos permitirá acumular para no repetir y para no olvidar. Allí se podrá encontrar una historia lejana y reciente de lo que se ha hecho en el tema y la literatura más especializada del nivel nacional e internacional; de esa manera la ciudad podrá mirarse como en un espejo para evidenciar lo que tiene.

La administración Distrital ha hecho una apuesta seria por enfrentar el drama de la infancia. Es ahí donde más debe dolerle a la ciudad su indiferencia; es ahí donde el IDEP quiere ayudar a construir una ciudad moderna y sobre todo humana.

2



**AULA Urbana**



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Instituto  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

*Bogotá sin indiferencia*

**Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**  
Bogotá D.C., Colombia No. 48 Julio de 2004

**DIRECTOR (E)** Alejandro Álvarez Gallego • **COMITÉ EDITORIAL** Mireya Leudo Arenas - Ruth Amanda Cortés - Harold Sarmiento - Victoria Elena González Mantilla • **EDITORIA** Victoria Elena González Mantilla • **CONCEPTO GRÁFICO**, • **DIAGRAMACIÓN**, **CORRECCIÓN DE ESTILO**, **ILUSTRACIONES** Oce & Marketing Ltda. • **IMPRESIÓN** Prensa Moderna Impresores S.A. • **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**

AVENIDA EL DORADO No. 66-63 Edificio EMPRESA DE ENERGIA ELÉCTRICA Tel. 3241268 – PBX 3241000 ext. 9007 Fax: 3241267 Bogotá, D.C., Colombia • [aulaurbana@idep.edu.co](mailto:aulaurbana@idep.edu.co)

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



## LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

**H**ace más de dos años, para ser más exactos, en la Sesión Espacial en favor de la Infancia de las Naciones Unidas que se celebró del 8 al 10 de mayo de 2002, se reunieron alcaldes, ONG, representantes de la Organización de Naciones Unidas y niños para encontrar soluciones que apuntaran a determinar la mejor manera de que las zonas urbanas fueran realmente espacios donde los niños y niñas vivieran bien y además pudieran participar como ciudadanos haciendo propuestas en sus municipios.

A pesar de que UNICEF y Naciones Unidas-Hábitat presentaron informes optimistas acerca del desarrollo de varias ciudades *amigas de los niños*, varios jóvenes se quejaron de la inexistencia en el mundo de una ciudad completamente *amiga de los niños*, y exigieron pruebas de que la utopía de una ciudad plenamente acogedora para la infancia se transforme en realidad mediante hechos y acciones. Hoy, dos años después, aún queda muchísimo por hacer al respecto y las voces de niños y niñas siguen clamando por una ciudad que los acoja. Sin embargo, vale la pena destacar una experiencia que aunque lejana, nos sirve de ejemplo para continuar en el propósito de mejorar la vida de los niños y niñas de las grandes urbes.

En 1991, en la ciudad de Fano, Italia, se abrió un laboratorio llamado “La ciudad de los niños” (Città dei bambini), cuyo papel dentro de la concejalía de política educativa es hacer propuestas para que la ciudad se adapte para los niños y las niñas.

En Fano, los niños y niñas son consultados sobre lo que esperan de su ciudad en el Consiglio dei Bambini o Consejo de los Niños. El consejo, que se reúne una vez al mes, brinda un espacio para que los niños y las niñas presenten sus propuestas para mejorar la ciudad respecto al tráfico, los parques de diversiones, etcétera. Se convoca mediante carta personal dirigida a los consejeros, por correo, a sus hogares; a

ésta se adjunta una copia para el profesor de la escuela. En la carta se señalan los puntos del día. Algunos profesores ponen a discutir a los niños, entorno de los temas a la hora de las clases; los niños y niñas que no cuentan con estos espacios se reúnen en los descansos. El jueves siguiente a la reunión del Consejo, el grupo de redacción prepara un artículo acerca de los resultados del encuentro que se publica en una página del periódico de la administración comunal (*Fano Stampa*).

El Consejo está compuesto por niños de 9 y 10 años, de 4° y 5° de las escuelas de Fano. Hay dos representantes por cada escuela: un niño y una niña. Varios de ellos han sido elegidos por sus compañeros y otros se postulan individualmente.

Algunas de las necesidades que se exponen con más frecuencia son: tener limpios los jardines; más espacio verde; pintar las señales de la calle sobre el asfalto; hacer que los policías de tránsito se ubiquen en la mitad de la calle para que los peatones puedan atravesarla; proteger más las ciclorrutas y arreglar los jardines para que los niños jueguen en su barrio.

El Consejo de los Niños ha ideado unas multas que sirven para sancionar no con dinero, pero sí como un aviso a los adultos que dejan sus vehículos en las aceras o se detienen sobre los pasos de cebra. También han elegido un dispositivo para poner en los jardines públicos y en los pasos de cebra, con el fin de avisar a los dueños de los perros que recojan los excrementos de sus animales.

Para hacer de este un consejo verdaderamente operativo, los niños y niñas se reúnen en el Consejo Comunal con los asesores y los consejeros adultos una vez al año y explican sus ideas y propuestas. Algunas no son atendidas, otras son postpuestas, pero la mayoría de ellas reciben apoyo y son ejecutadas.

Información tomada de <http://www.rayuela.org>

*En 1991, en la ciudad de Fano, Italia, se abrió un laboratorio llamado “La ciudad de los niños” (Città dei bambini), cuyo papel dentro de la concejalía de política educativa es hacer propuestas para que la ciudad esté adaptada para los niños y las niñas.*





## La imagen de conocimiento y los ambientes escolares

# CENTRARSE EN LOS CONTENIDOS O... ADAPTARSE A LOS ALUMNOS

**¿Debe la enseñanza fomentar la conexión entre el conocimiento cotidiano y científico, mediante la activación de las fuentes de conocimiento en contextos escolares o, por el contrario, debe mantenerse una frontera bien delimitada entre ambos contextos?**

Isabel Torres Garay<sup>1</sup>  
e-mail: rmtorres@udistrital.edu.co

**L**a escuela debe concebirse como un espacio pensado para permitir el acercamiento de los sujetos al conocimiento, y por eso es importante revisar la manera como esta institución promueve este acercamiento. Si se parte de la idea de que las personas construimos conocimiento cuando nos apropiamos de una serie de instrumentos socioculturales y cuando participamos en actividades, prácticas y relaciones sociales con otros seres que conocen mejor esos instrumentos y esas prácticas, las instituciones escolares se convierten en un espacio para potenciar el desarrollo de las personas con miras a lograr un pensamiento complejo.

Hemos venido aceptando que aunque los conceptos científicos pedagogizados se construyen sobre la base de los conceptos espontáneos, los conceptos científicos no se desarrollan espontáneamente, sino que se aprenden mediante la experiencia y la reflexión que ocurren solamente en los ambientes escolares. Cuando un estudiante trabaja sobre los conceptos y los manipula conscientemente, se apropia de ellos en el momento en que empieza a relacionarlos al tiempo que desarrolla una explicación. Es decir, los conceptos científicos se aprenden mediante una base lingüística y racional, con el apoyo de un docente, en un contexto cultural -la escuela- especialmente diseñado para trabajar con los conceptos por los conceptos mismos.

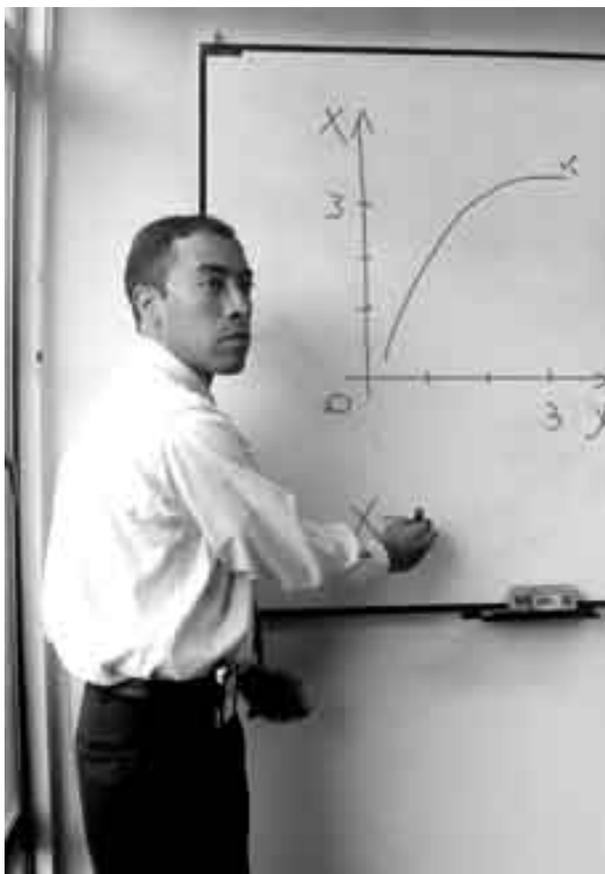
### El profesor y las imágenes de conocimiento

En la escuela se enseña que entre el conocimiento cotidiano de los estudiantes y el conocimiento científico existe una enorme brecha. Dada la imagen de conocimiento que la institución educativa propone, los significados se interpretan de diferente manera. La diferencia radica básicamente en los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales sobre los que unos y otros se sustentan<sup>2</sup>.

Desde este punto de vista, la pregunta es: ¿debe la enseñanza fomentar la conexión entre el conocimiento cotidiano y el científico mediante la activación de las fuentes de conocimiento en contextos escolares o, por el contrario, debe mantenerse una frontera delimitada entre ambos contextos? Si la manera como se construye el conocimiento cotidiano muestra características diferentes a la construcción del conocimiento científico, la

respuesta es sí. Pero recordemos que la meta de la educación en ciencias debe ser precisamente descontextualizar, hacer más transferible el conocimiento de un contexto a otro.

Así las cosas, cuando profesores y estudiantes participan del acto pedagógico, poseen visiones diferentes acerca del papel que deben desempeñar para optimizar el ejercicio de su acción. Tal como suele suceder, el estudiante espera pasivamente a que el profesor, individuo versado en la materia, le *transmita* el contenido del saber en cuestión.



Esta situación generalizada, en nuestro contexto escolar, responde a los intereses planteados desde los comienzos de nuestro sistema educativo, donde el papel primordial de la escuela consistía en dotar a la sociedad de personal capacitado para laborar. Desde este punto de vista, se puede aceptar el papel siempre receptivo del estudiante y el papel siempre directivo del profesor. Quizá sea esta la principal razón por la cual los profesores no han hecho clara una concepción precisa de la pedagogía, y la han limitado a *un saber decir el saber*. La cuestión se centra en entender que hay una práctica cotidiana del maestro que va configurándose metodológica y conceptualmente, desde referentes culturales, comunitarios, vivenciales, biográficos, intuitivos y disciplinares. Esta multiplicidad de fuentes de las que el maestro se nutre para su labor diaria conforman un saber que es individual pero susceptible de compartirse y reformularse colectivamente.

### El cómo del conocimiento

De esta manera, puede considerarse que en un saber hay regiones de conceptos, unos más avanzados que otros, pero además hay reglamentos, normas, prácticas, modos de enunciación, relaciones con otros saberes, métodos, registros, proyectos, datos. Aunque aquí encontramos elementos heterogéneos no podemos inferir que el saber acopie todo indiscriminadamente; tampoco quiere decir que por incluir los discursos y prácticas de instituciones, en el saber no proliferen la construcción de disciplinas. Hay que despreocuparse de eso porque en las regiones de conceptos, éstos se producen por una lógica perteneciente a la propia disciplina<sup>3</sup>.

En el saber pedagógico, los profesores expresan y construyen creencias y teorías implícitas que sin lugar a dudas constituyen los factores más significativos de su pensamiento. Estas creencias se relacionan fundamentalmente con el contenido de la materia (los contenidos curriculares) y con la naturaleza del conocimiento (la epistemología por

*La cuestión se centra en entender que hay una práctica cotidiana del maestro que va configurándose metodológica y conceptualmente, desde referentes culturales, comunitarios, vivenciales, biográficos, intuitivos y disciplinares.*

un lado y el cómo se conoce y se aprende por el otro), y que ambas desempeñan un papel central en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula.

Cuando el maestro comienza a reflexionar acerca del papel que desempeñan estas creencias en su quehacer cotidiano, se enfrenta con una serie de dilemas prácticos, particularmente con el que lo obliga a centrarse en los contenidos o adaptarse a los alumnos, esto es, privilegiar la estructura conceptual y curricular de la disciplina (perspectiva científicista) o privilegiar a quienes se enseña (perspectiva psicologista), es decir, los sujetos de la educación. Lo anterior implica hacer énfasis en los procesos y procedimientos de aprendizaje, las características socioculturales y, por supuesto, en el cómo se apropia el conocimiento.



Wehling y Charters<sup>4</sup> detectaron un conjunto de ocho dimensiones que se obtenían con frecuencia al aplicar análisis factorial a un cuestionario que habían elaborado sobre creencias pedagógicas :

- El énfasis en el contenido de las asignaturas.* Esta dimensión representa la posible creencia de los profesores sobre el alto valor educativo de los contenidos.
- La adaptación a los alumnos.* Representa la creencia de que la enseñanza debe organizarse en torno a los intereses y necesidades de los alumnos como forma de contribuir a su desarrollo afectivo y social.
- La autonomía del estudiante versus la dirección del profesor.* Refleja la concepción que tiene el profesor sobre el nivel de control que es conveniente mantener en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La consideración hacia el punto de vista del estudiante.* Representa la creencia de que la empatía es una estrategia institucional de primera magnitud.
- El orden en el aula.* Refleja una fuerte disposición del profesor a considerar que la mejor situación de aprendizaje se da cuando hay mucho orden en clase.
- El cambio del estudiante.* Representa la creencia de que se aprende cuando se trabaja fuertemente en las tareas de clase.
- El aprendizaje integrador.* Refleja la creencia de que los estudiantes aprenden realmente cuando ven la relación entre los contenidos y su propia experiencia personal.

Al relacionar estas creencias de los profesores con su forma de enseñar. Bauch<sup>5</sup> encontró correlaciones significativas entre determinados tipos de conducta del profesor, y pudo establecer dos tipos de profesores:

- Los profesores preocupados por el control de la clase,* estos emplean pocas estrategias de enseñanza, interactúan poco con los estudiantes, explican para toda la clase, no usan materiales prácticos, trabajan con libros de texto y materiales estandarizados, etcétera, y respecto a los cuales los alumnos tienen opiniones negativas, pues se sienten sin libertad en el aula.
- Los profesores preocupados por la participación de los alumnos.* Usan diversas estrategias de enseñanza, trabajan con variedad de materiales instruccionales, organizan el trabajo por actividades teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes, organizan el trabajo por pequeños grupos y atienden las demandas individuales, prefieren los objetivos de desarrollo personal y la autonomía profesional, etcétera y a los que los estudiantes aprecian y valoran positivamente porque se sienten considerados por ellos.

Ahora bien, desde el punto de vista de las creencias epistemológicas de los profesores de ciencias experimentales, el maestro que se describe inicialmente, además de enseñar unas ciencias de la naturaleza positivizadas y empiristas, induce a unos procesos de resolución de problemas inadecuados<sup>6</sup> y contrarios a los mecanismos de construcción del conocimiento científico escolar, cotidiano y disciplinar. Si la construcción de significado se constituye en la premisa fundamental de la didáctica de las ciencias experimentales, todas las técnicas y todos los procedimientos, desde la investigación en el aula mediante la resolución de problemas, la confrontación de textos con las reflexiones colectivas realizadas en el aula a manera de seminarios y simposios, las salidas de campo y el trabajo experimental sistemático y riguroso, en fin todas las estrategias que el maestro dispone en su quehacer didáctico deben conducir indefectiblemente al desarrollo del pensamiento científico.

En la medida que los maestros tomen en cuenta todos estos aspectos en su labor y desarrollen consecuentemente estrategias que les permitan transformar sus representaciones pedagógicas más rígidas y ocultas, aquellas que gobiernan realmente su práctica, las analicen, critiquen y confronten con otras alternativas, su saber pedagógico estará orientándose hacia un verdadero desarrollo de su personalidad y, en consecuencia, en un mayor beneficio social.

Artículo elaborado en base en el proyecto *Fuentes culturales del conocimiento científico*, aprobado por el IDEP, mediante Contrato No. 030 de 2002.

<sup>1</sup> Coordinadora del proyecto: Fuentes culturales del conocimiento científico.

<sup>2</sup> En este sentido, cabe señalar lo que Claxton denomina *contexto de la recuperación* dado por la similitud que puede establecerse entre la situación de aprendizaje y la situación en la que este aprendizaje se va a utilizar (transportabilidad); en otras palabras, la transferencia de conocimientos de un contexto a otro (Claxton, Guy, *Educación de mentes curiosas: el reto de la ciencia en la escuela*. Ed. A. Machado Libros, Madrid, 2001).

<sup>3</sup> En este sentido es pertinente la noción de saber abordada por Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A. En ella se afirma que el saber nos permite explorar situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, y también situaciones conceptuales de la pedagogía. Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A. "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas". En: *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic, Bogotá. 1990.

<sup>4</sup> 1969. Citados por Porlán (1989).

<sup>5</sup> 1984. Citado por Porlán (1989).

<sup>6</sup> GALLEGO, R. PÉREZ, R. (1999). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas pedagógicas y didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

**ZOOLOGICO ECOLOGICO**

**RUTA & GUIA**

SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS

SALTO DEL TEQUENDAMA - ZOOLOGICO DE SANTACRUZ - CAMINATA ECOLOGICA - VISITA A LA HIDROELECTRICA - GRANJA ECOLOGICA EN BOSQUE DE NIEBLA - PRUEBAS DE HABILIDAD Y DESTREZA

**COSTO TODO INCLUIDO DESDE \$13.500**

TRANSPORTE - REFRIGERIO - GUIAS - ENTRADAS Y ALMUERZO PROFESORES

**RESERVAS E INFORMES 608 1222**

**GRANJAS Y EL CAMPO**

**RUTA & GUIA**

SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS

CONOZCA CON SUS ALUMNOS LAS DIFERENTES LINEAS DE EXPLOTACIÓN AGROPECUARIA, ORDENO, CABRAS, OVEJAS, ABEJAS Y MUCHOS MÁS - TALLER DE ELABORACIÓN DE CUAJADA TENEMOS CUATRO GRANJAS A SU DISPOSICIÓN

**COSTO TODO INCLUIDO DESDE \$12.000**

TRANSPORTE - REFRIGERIO - GUIAS - ENTRADAS Y ALMUERZO PROFESORES

**RESERVAS E INFORMES 608 1222**



A propósito de la tragedia de Suba

# EXIGENCIA DE CASTIGO O APLAZAMIENTO DE LA MODERNIDAD

¿Por qué el sistema educativo de las ciudades en Colombia está basado en el desplazamiento de miles de niños y jóvenes desde sus casas hasta las instituciones educativas? ¿Ocurre eso en otros países? De no ser así ¿qué los hace diferentes?

Ricardo Alfredo Rubio Cardona<sup>1</sup>  
e-mail: rubioricardoalfredo@latinmail.com



6 Al momento de escribir esta nota, la población bogotana apenas se repone de los acontecimientos luctuosos en los que perecieron 21 niños del colegio Agustiniانو Norte. Mucho se ha dicho de los aspectos asociados a la tragedia desde el punto de vista mecánico, administrativo e incluso médico. Gran parte de lo que se denomina *opinión pública* insiste en el castigo ejemplar y en la vigilancia permanente sobre el sistema de transporte; incluso, se habla de sanciones para las personas delegadas por la sociedad para vigilar estos comportamientos en la ciudad, sean estos los agentes de tránsito, la auditoría de obra e incluso la Administración Distrital.

A estas alturas bien vale la pena avanzar en la construcción de opinión pública en relación con tales eventos, en este caso, buscando esclarecer las dinámicas estructurales propiciatorias de esos acontecimientos que, guardadas las proporciones, se producen cotidianamente en cualquier ciudad de mediano tamaño de este país.

La primera pregunta surge para abordar esta situación es: ¿por qué el sistema educativo de las ciudades en Colombia se basa en el desplazamiento diario de miles de niños y jóvenes desde sus casas hasta las instituciones educativas?, ¿Ocurre eso en otros países?. De no ser así, ¿qué los hace diferentes?.

Gran parte de las respuestas pueden encontrarse en *La historia de la educación en América Latina*, referida de manera lúcida por Hernando Gómez B.<sup>2</sup> cuando afirma que esta actividad social nunca ha sido un proyecto colectivo, sino más bien una serie de iniciativas particulares claramente matizadas por la ausencia de un proyecto de nación y ciudadano, y agrego, capaz de conferirle identidad al país y agenciar los mínimos derechos de igualdad, justicia y solidaridad que deviene de la universalización de la educación como proyecto de la modernidad.

Según este autor, la educación pasó por cuatro momentos: el *colonial* que profesaba lealtad a la metrópoli, el adoctrinamiento católico y la segregación colonialistas-colonizados; el momento *republicano* cuando la escuela es constructora de identidad, unidad nacional y formadora de nuevos ciudadanos en condiciones de igualdad; el momento *del Estado benefactor*, que vincula la educación a los procesos de urbanización e industrialización como un importante valor y estrategia de movilidad social; y el momento *neoliberal*, que busca su eficiencia, desregularización, descentralización y participación.

Países como Argentina, Costa Rica o Chile asumieron con claridad en ese momento la universalización de la educación, a manera de estrategia para la configuración de nación; en

contraste, países mestizos o con prevalencia de población indígena, como Colombia o Bolivia, asumieron un sistema educativo mixto, donde pueden coexistir visiones coloniales con visiones republicanas, del Estado benefactor o neoliberal simultáneamente.

De allí que subsisten sistemas de segregación e identificación con la metrópoli, representados en colegios cuyo idioma y cultura oficial son el inglés, francés, alemán, hebreo o italiano, a los cuales no sólo asisten los connacionales de esos países, sino además numerosos hijos de personas identificadas con sus patrones de *desarrollo* o que perciben estos escenarios como claras oportunidades de movilidad social; lo que no se explicita en estas identificaciones es el tipo de comportamientos que se tendrá que asumir frente a la nación, una vez garantizado el ascenso en la pirámide social, lo cual se puede demostrar estadísticamente.

Simultáneo a estos dispositivos de segregación social y de adscripción a un determinado proyecto civilizador, se produce en los últimos años un deterioro significativo de las instituciones educativas públicas, representado físicamente en lo desvencijado de sus instalaciones, el hacinamiento, la carencia de escuelas en determinadas localidades y la escasa oferta de escenarios deportivos, artísticos o de cultura universal incluida la nuestra; pero además la reducción paulatina de la jornada educativa<sup>3</sup>.

## Distantes del entorno familiar, del barrio, de los amigos...

Las circunstancias mencionadas en los párrafos anteriores conducen a una marcada movilidad escolar por toda la ciudad. Miles de niños están en los paraderos aún sin aparecer el sol y mal dormidos, esperando un bus que les consumirá cerca de dos horas diarias de felicidad, para llegar a escenarios relativamente distantes de su vida habitual de familia, de su barrio, de sus amigos e, incluso, de su localidad; otros menores deberán tomar el transporte urbano colectivo sometidos a los más variados peligros para llegar a otras localidades donde existen cupos, en general, miles de niños sometidos a todos los riesgos que conlleva la movilidad urbana<sup>4</sup>.

La ciudad a su vez parece colapsarse cada vez que se inicia el período escolar. Los más de 22.000 vehículos<sup>5</sup> para transporte escolar y los miles de buses que deben de transportar escolares congestionan las calles, incrementan la contaminación y, con ello, las enfermedades respiratorias en la infancia capitalina, reducen la productividad, generan estrés e inducen a graves problemas ambientales<sup>6</sup> y, finalmente, aumentan la dependencia de bienes extranjeros, con lo cual se agudiza el déficit comercial, etcétera.

Pero las cosas en lo referente a la oferta y la demanda en torno a la educación no llegan hasta aquí. Al incrementarse la movilidad de escolares se requerirán más vehículos, al subir su número se harán necesarias más vías y los recursos necesarios para su construcción harán totalmente imposible crear nuevas instituciones educativas, amén de la resistencia de los transportadores que harán de esta práctica un derecho.

Si nos acercamos a la dinámica pedagógica desde esta óptica, las cosas no necesariamente son mejores. Los proyectos educativos institucionales (PEI) tienen como fundamento la existencia de una comunidad académica, cuyo referente contextual es la localidad; pero ¿A qué localidad nos referimos? ¿La de los muchachos que vienen de Suba a estudiar al Ricaurte? ¿La de los padres que trabajan en Usaquén, viven en Suba y asisten a las reuniones en el Ricaurte o Teusaquillo? ¿La de los docentes que viven en Chapinero o Suba y trabajan en el Ricaurte?

La movilidad va trizando los referentes de descentralización que se proyectan desde la Administración o desde la institución educativa, la *ajenidad* va haciendo carrera por todos los pasillos de la ciudad y de la institución, diluyendo un proyecto de ciudad, localidad y ciudadanos necesaria al PEI como referente de formación, si entendemos la educación con Gómez Buendía en el mismo texto citado, como *“todas aquellas prácticas que inducen el aprendizaje”*.

## Castigo y expiación

Conviene revisar el tipo de valores y de justicia que se intentan inducir desde la llamada *opinión pública*, caracterizados por un preocupante enfoque hacia el castigo y la expiación de quienes son *culpables* de un hecho tan doloroso como el ocurrido en Suba, en contraste con una propuesta de justicia basada en la igualdad y la equidad. Autores como Jean Piaget, citado por Rubio Ricardo<sup>7</sup>, consideran que ésta noción de justicia basada en la expiación *“corresponde a*

## Miles de niños están en los paraderos aún sin aparecer el sol y mal dormidos, esperando un bus que les consumirá cerca de dos horas diarias de felicidad, para llegar a escenarios relativamente distantes de su vida habitual de familia, de su barrio, de sus amigos e, incluso, de su localidad.

los primeros años de vida del niño, donde hay una indiferenciación de las nociones de justo e injusto con las nociones del deber y la desobediencia: es justo lo que se conforma con las consignas impuestas por la autoridad adulta”, quien a su vez decidirá de manera discrecional el castigo según sean los saldos políticos o personales a los que se quiera acceder.

No se quiere señalar aquí que frente a estas tragedias debe campear la impunidad, sino más bien la justicia con todos sus dispositivos, entre los cuales desde luego está la sanción a cualquier irresponsabilidad o trasgresión cometida, sin que la necesidad de expiar genere elementos expiatorios de efecto eminentemente electoral; pero también es necesario a futuro ejercer la previsión frente a los inevitables accidentes que acompañan la movilización de cientos de miles de menores de un lado a otro de la ciudad.



Los efectos de opinión disimulan<sup>8</sup> el carácter estructural del problema en términos de movilidad, trizamiento y segregación, pero además buscan crear opinión pública con un bajo número de insumos desde los cuales se pudiera avanzar de mejor manera frente a los retos del sistema educativo; no obstante y para cumplir la recomendación de Brecht, en el sentido de que “la mejor crítica a un río es construirle un puente”, me permito finalmente presentar algunas propuestas frente al asunto:

- Los estudiantes deben *localizarse*. Un niño no debería estudiar a más de 10 ó 15 cuadras de su hogar y de sus amigos; no tiene sentido repetir hasta el cansancio que somos tolerantes, respetuosos, diversos, pluriétnicos, etcétera, si los dispositivos de segregación implementados desde la colonia siguen operando en todo su esplendor.
- En *colegios multiestrato en su composición y estrato 6 en sus servicios*, que digan en su estructura, en su operación y en su composición que esta ciudad tiene un proyecto coherente y consecuente de formación de ciudadanos.
- En cada localidad podrían funcionar dos unidades *artísticas, deportivas y de cultura universal con idiomas* que operen como centros de referencia para la formación integral de todos los estudiantes de la localidad. Esto incrementaría las posibilidades de integración social y las horas diarias de formación, ya que en Colombia son menos de la mitad de

las destinadas en otros países; pero, además, sería la mejor manera de prevenir la drogadicción, el embarazo temprano y la potenciación de personas hacia lo *torcido*.

- Una experiencia intensa en una o dos localidades de Bogotá, ojalá multiestrato como Chapinero, Usaquén, Kennedy o Suba, podrían ser un excelente punto de partida, contando en que este discurso podría calar en países donde la educación funciona de esta manera.
- Las unidades de referencia suplirían la casi imposible tarea de dotar a cada colegio con la infraestructura básica, sin que ello signifique que no se deba mejorar la infraestructura existente.
- Importaría además calcular en su momento los resultados en términos de movilidad y productividad urbana, lo que significaría sacar de circulación decenas de miles de vehículos; calcular en horas, que serían años, la mejora en la calidad de vida de los hogares bogotanos; la disminución de la contaminación y, por consiguiente, de los costos en el servicio de salud; la multiplicación de opciones humanas para los niños y jóvenes y, lo más importante: la disminución de los costos humanos que significan la confrontación política y militar, exacerbada por la segregación y el autodesprecio derivado de los dispositivos de segregación puestos en juego desde el aparato educativo.

Finalmente, es una intervención estructural con todo lo que ello implica en términos de prioridad y esfuerzo, pensando que así mismo los efectos, apenas señalados, serían absolutamente significativos.

<sup>1</sup> Psicólogo, magister en Planeación y Administración del Desarrollo Regional.

<sup>2</sup> Buendía, Hernando (1998) *Educación, la agenda del siglo XXI*. Tercer Mundo Editores, Bogotá.

<sup>3</sup> En Canadá son 12.2 horas / día, 900 horas / año, mientras en América Latina son menos de 5 horas / día, 600 horas al año, ello sin mencionar una marcada distinción entre la formación para el trabajo y la formación para la escala universitaria.

<sup>4</sup> Esto sin olvidar que esta práctica le representa al Distrito una suma superior a los ciento veinte mil millones de pesos y que cada año que se aplaza la construcción de instituciones educativas locales por falta de presupuesto.

<sup>5</sup> Diario *El Espectador*. “Los enredos de las rutas escolares”. 23 al 29 de mayo de 2004.

<sup>6</sup> De acuerdo con cifras proporcionadas por el DAMA, cada vehículo produce más de 750 kg/año de desechos contaminantes.

<sup>7</sup> RUBIO, Ricardo (1998) *Textos epistemológicos*. UNISUR, Bogotá. p. 93.

<sup>8</sup> Omiten además que el IDU tiene en su *Manual de respeto al ciudadano* uno de los sistemas más modernos en América Latina para el manejo ambiental, laboral, de seguridad y de contingencias para obras civiles en espacios públicos, que incluso forma parte de las cláusulas de obligatorio cumplimiento por parte de los contratistas; otra cosa es que dichas orientaciones se escinden del sistema social y educativo, dejando de ser un acuerdo colectivo, para tramitarse como una formalidad ajena a los ciudadanos.

## RUTA & GUIA

SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS

PONEMOS A SU DISPOSICIÓN MAS DE 20 RUTAS DIFERENTES RECREATIVAS, CULTURALES ECOLÓGICAS E INTERDISCIPLINARIAS VISITAS A GRANJAS, ZOOLOGICOS, RESGUARDOS, CENTROS RECREATIVOS, PARQUES, MUSEOS, CAMPAMENTOS, CAMINATAS Y MUCHO MAS

INCLUIAMOS TRANSPORTE - REFRIGERIO - GUIAS - ENTRADAS Y ALMUERZO PROFESORES CONSULTA TARIFA PREFERENCIAL NUESTROS PLANES PARA COLEGIOS DISTRITALES RESERVAS E INFORMES 608 1222



# LA PEDAGOGIZACIÓN DE LA CIUDAD

Javier Sáenz Obregón<sup>1</sup>  
e-mail: j0saenz@yahoo.com

**Este artículo se basa en los resultados del estudio realizado para el IDEP sobre las estrategias pedagógicas del segundo gobierno de Antanas Mockus, así como los avances del estudio en curso del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional sobre las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de la ciudad.**

Los últimos tres gobiernos de Bogotá desarrollaron un conjunto de prácticas que pueden definirse como de *pedagogización* de la vida de la ciudad. Se trata de prácticas llevadas a cabo por fuera de la institucionalidad educativa formal, diferentes de las de los hogares y jardines infantiles, las escuelas, y las instituciones de educación superior, con el propósito de producir algunos aprendizajes en la población de la ciudad.

Aunque desde el primer gobierno de Antanas Mockus estas prácticas estuvieron relacionadas de manera estrecha con el propósito de formar una *cultura ciudadana*<sup>2</sup> en la población (en menor grado y de forma menos explícita en el gobierno de Enrique Peñalosa), tendieron a abarcar aprendizajes en casi todos los sectores y temas de la práctica estatal, desde la prevención de la violencia intrafamiliar hasta la capacitación en oficios. Se dirigieron a distintos grupos y segmentos poblacionales (ciudadanía en general, población más pobre, organizaciones sociales, mujeres, adultos mayores, jóvenes, infancia, docentes y alumnos); utilizaron medios presenciales y desterritorializados de enseñanza; buscaron generar aprendizajes de distinto tipo (de conocimiento, de actitudes, de comportamiento y aún de sentimientos morales); y utilizaron diversas formas de enseñanza: desde las dialógicas hasta formas fundamentadas en la autoridad punitiva del Estado<sup>3</sup>.

Este tipo de prácticas forman parte de un proceso global, cuyos inicios pueden ubicarse en la década del sesenta, en el cual las prácticas pedagógicas propias de la escuela desde su nacimiento en los siglos XV y

XVI se *desescolarizan*. Cuando lo hacen, se amplía el sentido de la palabra *pedagogía*, pues ésta ya no nombra sólo la instrucción y la formación propias de la escuela, sino que empieza a abarcar el conjunto de prácticas por medio de las cuales se busca producir aprendizajes en los individuos y la población<sup>4</sup>. Esta tendencia contemporánea de pedagogización del cuerpo social fue definida en el país por el *Grupo Federici* de la siguiente manera:

*“De manera progresiva, los patrones escolares de interacción permean las más diversas instituciones y se produce una aparentemente incontenible penetración de las formas de relación de la escuela y de las correspondientes perspectivas pedagógicas, en la familia, el trabajo, la administración y el uso del tiempo libre”<sup>5</sup>.*

A continuación analizo dos eventos en la práctica pedagógica desescolarizada de los tres últimos gobiernos. Pero antes de hacerlo, quisiera plantear lo siguiente de manera un tanto similar a lo que ha mostrado el estudio histórico de la práctica pedagógica escolar en el país, el análisis de la práctica pedagógica desescolarizada del Estado permite ver nuevos problemas de la política pública y la cultura que no han sido visibles para miradas que no incluyen lo pedagógico. El estudio de estas prácticas permite acceder a las formas sistemáticas en que el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil.

El estudio de la práctica pedagógica, escolarizada o desescolarizada, no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trata de un campo especialmente revelador de las características de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas. Porque se trata de un saber complejo y *liminal*; esto es, un saber que se sitúa en las fronteras, o mejor en los intersticios problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas institucionales: entre otros, los de las relaciones entre individuo y sociedad (o entre *psique* y cultura), entre moral y conocimiento, entre la palabra y la mirada, entre teoría y práctica, entre medios y fines<sup>6</sup>.

En primer lugar, quisiera destacar que desde el primer gobierno de Mockus se privilegiaron las prácticas de



*El énfasis puesto por los dos últimos gobiernos en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas, así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en esas competencias, ha tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la cultura urbana.*



pedagogización de la sociedad y no las de debilitamiento del aislamiento de la escuela y la vida extraescolar que ha caracterizado la vida escolar desde el siglo XV. Esto, a pesar de que los planteamientos del *Grupo Federici*, del cual formaba parte Mockus, acerca de la necesidad de debilitar las fronteras entre la vida de la escuela y la vida extraescolar, permitían sustentar estos dos tipos de prácticas<sup>7</sup>. Algunas características de la política de educación formal de los tres gobiernos, en especial del de Peñalosa y del segundo de Mockus, permiten afirmar que lo que sucedió fue una intensificación del aislamiento de la vida de la escuela de su entorno urbano. A pesar de que se desarrollaron algunas actividades de interacción escuela-ciudad, de manera simultánea se pusieron en marcha un conjunto de prácticas, mucho más efectivas, cuyo efecto, intencional o no, fue fortalecer el carácter de *encierro* de la escuela.

### Máquina eficiente

De una parte, la política educativa se centró en la configuración del sistema de educación formal como *máquina eficiente*; lo cual, al concentrar las fuerzas estatales en los problemas de gestión del sector, generó una cultura que podemos denominar como *introvertida*, esto es, dirigida a los problemas *internos* de la institucionalidad del sistema. Esto llevó a que el sistema se tornara, en gran medida, impermeable a las oportunidades educativas y a los problemas de la vida urbana. Un ejemplo de ello fue la política de fortalecer el poder de rector como gerente, que debilitó la ya precaria participación de la comunidad y de otros agentes en la vida escolar.

De otra parte, el énfasis puesto por los dos últimos gobiernos en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas, así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en dichas competencias, ha tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la cultura urbana. Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las matemáticas y el lenguaje, dos formas de comunicación típicamente académicas, tienden a ser las más escolarizadas, en la medida que, como ha sucedido en el marco de la estrategia de competencias básicas, pueden ser implementadas de forma endógena dentro de las paredes del aula escolar<sup>8</sup>.

Un segundo evento que quisiera describir de manera breve es el que tiene que ver con las prácticas de



pedagogización de la sociedad que han buscado generar aprendizajes en los ciudadanos y ciudadanas, de manera *indirecta*.

En el plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus se planteó una hipótesis que se mantendría en los dos gobiernos siguientes y cuyo peso fue significativamente mayor en el gobierno de Peñalosa: que cierto tipo de acciones de construcción, adecuación, limpieza y embellecimiento de la infraestructura y el espacio público de la ciudad producirían, por sí mismas, aprendizajes ciudadanos deseables. Se trata de un enunciado que forma parte de los modos más contemporáneos de gobierno de los sujetos y la población, en las cuales se considera que el gobierno más efectivo no es el que se ejerce de manera directa y personal, sino el que se ejerce mediante prácticas indirectas de disposición de los espacios, tiempos y cuerpos para producir aprendizajes y conductas específicas e involuntarias (en el sentido en que operarían directamente sobre las percepciones, actitudes y comportamientos del individuo y la población sin que éstos se percaten, necesariamente, de ello)<sup>9</sup>.

En el plan de desarrollo *Formar ciudad* del primer gobierno de Mockus se planteó que “el mejoramiento del espacio público favorece el buen comportamiento ciudadano”<sup>10</sup>. Se trata de un enunciado circunscrito a una de las prioridades del plan, el cual ocupa un lugar claramente subordinado al peso de los enunciados referidos a las estrategias pedagógicas directas. El peso relativo de las estrategias indirectas frente a las directas se revirtió en el plan de desarrollo de Peñalosa. De una parte, fueron menos explícitas y visibles las propuestas relacionadas con aprendizajes directos. De otra parte, la idea de fomentar este tipo de aprendizajes indirectos atravesó el conjunto del plan, en especial en lo referente a las metas de los diversos programas, las cuales se formularon, casi de manera exclusiva, en términos de los cambios físicos de la ciudad.

En este sentido, y considerando que “*el desorden de la ciudad* y la falta de respeto de las normas elementales de la convivencia crean ambientes fértiles para la *realización de delitos mayores*” y que “*el desorden es un factor que incide y propicia comportamientos perturbadores de la convivencia*”, el plan propuso una estrategia integral de creación de espacios de orden, por medio de la recuperación del “espacio público en donde se comparte socialmente la ciudad y devolver un elemento primario al hombre *para que pueda iniciar un proceso de resocialización con el entorno y sus conciudadanos*”<sup>11</sup>.



### Artículo producto del Contrato Interadministrativo No. 9 de 2003.

<sup>1</sup> Investigador asociado, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.  
<sup>2</sup> Como es bien sabido, desde el primer gobierno de Antanas Mockus se definió la cultura ciudadana en términos bastante específicos: “El conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos”. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto Número 295. Junio 1 de 1995. por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C. 1995-1998 – Formar Ciudad).  
 Esta definición siguió vigente en el segundo gobierno de Mockus, mientras que algunos de sus elementos fueron retomados en el gobierno de Peñalosa.  
<sup>3</sup> Para un análisis detallado de las características de las prácticas pedagógicas en el segundo gobierno de Mockus a partir de estas variables, véase Sáenz Obregón, J. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal: las estrategias pedagógicas del plan de desarrollo “Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2003”*, IDEP. En imprenta.  
<sup>4</sup> Uno de los primeros textos en utilizar el término pedagogía en este nuevo sentido es el texto clásico sobre educación de adultos de Paulo Freire: *La pedagogía del oprimido*.  
<sup>5</sup> MOCKUS, A.; HERNÁNDEZ, C.A.; GRANÉS, J.; CHARUM, J.; CASTRO, M.C. (1994) *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Cooperativa Editorial del Magisterio, p.19. Bogotá.  
<sup>6</sup> Sobre el poder del estudio de la pedagogía para hacer visibles algunas características centrales de la cultura, véase ZULUAGA, O.L.; SÁENZ, J.; RÍOS, R.; HERRERA, S.M. (2004). *La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión, e ilegitimidad*, Universidad de Antioquia, 2004, en edición.  
<sup>7</sup> Véase MOCKUS ET. AL. (1994), op.cit.  
<sup>8</sup> Lo mismo ha sucedido, en gran medida, con la enseñanza de las ciencias naturales.  
<sup>9</sup> Sobre el paso de formas directas a formas indirectas de gobierno y enseñanza de los alumnos en la escuela a partir del siglo XIX, véase SÁENZ, J. (2003). *Pedagogical Discourse and the Constitution of the self*. Tesis doctoral, Institute of Education, University of London, Mimeo.  
<sup>10</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Decreto 295 (1 de junio de 1995) por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá 1995-1998 – Formar Ciudad, artículo 11.  
<sup>11</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. *Plan de desarrollo económico, social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá 1998-2001*, Bogotá 1998. Artículos 13, 25 – 26. Los énfasis en cursiva son del autor.

**RUTA & GUIA**  
 SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS  
**RUTAS INTERDISCIPLINARIAS**  
 LLANOS ORIENTALES • PARQUE ECOLOGICO JERICO  
 VILLA DE LEYVA • NACIMIENTO RÍO BOGOTA  
 PARQUE JAIME DUQUE • Y MUCHAS RUTAS MAS  
**PROGRAMAS CON TODO INCLUIDO**  
**CONSULTE NUESTROS PLANES**  
**RESERVAS E INFORMES 608 1222**



## SERES PRESENTES, VOCES AUSENTES

Ana Brizet Ramírez  
Tadiana Escorcía  
Clara Salazar<sup>1</sup>

*Expedición escolar C, una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo* es el nombre de esta investigación que busca explorar las vivencias de los estudiantes, padres, madres y maestras en la cual, partiendo de una pregunta, se pretende examinar el entorno educativo.

Este es el relato del recorrido de tres viajeras por un espacio en apariencia cerrado pero lleno de universos, de miradas perdidas, de lápices que se mueven por inercia y sin sentido, de lágrimas escondidas y de gritos muertos.

Éste es el relato de una expedición que recorre el sendero que conduce a un colegio de la zona 5 de Usme, un centro educativo como tantos otros que espera un momento para ser, para existir, para vivir.

En este recorrido investigativo hemos podido reflexionar sobre algunas significaciones construidas a partir de interrogantes como para qué y a quién enseñamos.

Hemos llamado *Expedición escolar C, una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo*, a la investigación que ha ido consolidándose desde que tomamos la decisión de explorar las vivencias de los estudiantes, padres y madres y de nosotras mismas y en la cual, partiendo de una pregunta, pretendemos examinar el entorno educativo.

Nos hemos propuesto ir más allá del pupitre o del conocimiento que se aprende desde un área determinada. Buscamos meternos entre la piel, entre el alma de cada estudiante, en su propia historia de vida, en su acervo cultural y escolar. Esto implica no sólo un compromiso sino también un deseo y una pasión por compartir con ellos su esencia y la nuestra, despojarnos de jerarquías o exigencias y vernos cerca, cara a cara, con manos entrelazadas que permiten el contacto y el descubrimiento.

*Expedición escolar C* nos ha permitido oír varias voces que ausentes en el aula, claman por ser reconocidas como sujetos desde la diferencia; por ello, desde hace algunos meses, escuchamos y reconstruimos una narratividad particular desde las experiencias familiares, vecinales y barriales de seres presentes, cuyos comportamientos aunque repercuten en el aula, son obviados por no pertenecer a la rigurosidad tradicional acostumbrada del área.

Continuamente nos seguimos asombrando al recoger y consignar testimonios sentidos que nos dibujan con diversos signos, las tenencias anuladas, maltratadas, deformadas y despersonalizadas de las que han sido protagonistas nuestros niños y niñas:

*“Profe, es que mi papá me dio un puño en la cara por culpa de mi hermanita. Él nunca me ha querido, no ve que cuando me le acerco a la cama, me dice que me quite y me da patadas”.*

*“Yo a veces tengo pesadillas y duermo intranquila porque mi papá y mi mamá se la pasan peleando. Anoche no dejaron dormir”.*

*“Es que profe, en la mesa siempre peleamos. Después de un rato nos tranquilizamos”.*

*“Yo le cambiaría a mi papá el que me escuchara, porque nunca me pone atención”.*

*“Mi mamá me tiene prohibido hablar de la violación que mi hermano me hizo”.*

*“A mi mamá no le cambiaría nada. A mi papá, todo... que me quisiera”.*

*Voces de niñas y niños entre 8 y 12 años.*



*La escuela elude todo lo que se vive por fuera de sus paredes. Voces marginadas, silenciadas, vulnerables. ¿Qué está presente en ella? “La academia” o, mejor, un imperante academicista.*

También hay voces que nos invitan a ir tras la huella de experiencias de vida un poco solitarias, que en busca de compañía se han encontrado con testimonios como estos:

*“Yo conozco de pandillas. Estuve hace tres años en una de ellas que se llamaba X. Mataban a cada ratito por robar. Eran narcotraficantes, andaban con armas y con marihuana”.*

*“Profe, pero hay pandillas buenas y malas. Yo estoy en una buena porque jugamos por la noche, tiramos piedra y rompemos los vidrios, corremos y nos ayudamos en las peleas con otras pandillas”.*

*“A veces se arman guiros entre pandillas, o sea, peleas”.*

*“Yo tengo una pandilla de pelaos chiquitos. Allí juego y tengo con quién andar y jugar...me siento más acompañado. Todas las noches nos reunimos después del programa para hablar... a veces robamos con cuchillos de mentiras para asustarlos, les decimos que “si no se bajan de lo que tienen toca chuzarlos”. Mis papás no me dicen nada, llegan después de las ocho todos los días”.*

*“Las pandillas funcionan con grupos que se reúnen, ahí uno comienza a hablar, a conocer gente y a aprender cómo es eso”.*

*“Alguna vez fumé marihuana y no me quedó gustando. Sentí ganas de escupir, me sentí grande... como en las nubes”.*

*“todos los días no robamos, hmmm, tampoco. Sólo cuando necesitamos plata para ir a jugar maquinitas”.*

*“Al que vende eso, le silvan, él así sabe que quieren un moño, o sea unas pepas de marihuana para moler en la mano o en una hojita de papel higiénico o de cigarrillos”*

*Voces de niños y niñas entre 10 y 13 años.*

Es ahí cuando el velo empieza a caer. Cuando empezamos a comprender el porqué de ciertas acciones frente al conocimiento y a la convivencia. Cuando hacemos posible el reconocimiento de estos niños y niñas como seres únicos, con una experiencia propia tan válida como la nuestra. Cuando entendemos sus miedos y sus secretos tal como podríamos entender los nuestros. Cuando los vemos no sólo como estudiantes sino también como personas valiosas dignas de ser escuchadas, especialmente en el aula y en el ámbito escolar.

El trabajo que hemos desarrollado mediante este proyecto se ha gestado como un tejido del cual cada una de nosotras renace a la pedagogía y al proyecto de vida que implica ser maestro.

Humberto Maturana afirma que la convivencia es posible cuando “aceptas al otro como el legítimo otro, en convivencia con uno”, lo cual no resulta tan imposible pues aquí en nuestro escenario se ha hecho más que posible, visible. Y en ese intento, nos hemos acercado a los mundos de los niños y de las niñas, a su forma de hablar, de pensar, de reír, de llorar y de opinar. Sólo así en el mutuo respeto, en la cercanía a su estatura, se han abierto secretos que no son posibles en el espacio de una clase.

Los estudiantes esconden una vida caracterizada por la negación, el rechazo y la falta de afecto, en la medida que no se les ha reconocido desde su esencia; violencia en casa y en el entorno, maltrato de padres y de los antecesores de éstos hasta el límite mismo de tener que sufrir y callar la violación en todos sus sentidos. Gracias a sus dibujos, trabajos, entrevistas y momentos compartidos podemos dar cuenta de lo anterior.

Tener que dar de aquello que nunca se ha recibido y asumir una norma de convivencia que implica el respeto por el otro es una situación bastante difícil. Sin embargo, resulta gratificante ver cómo algunos niños tímidos, callados, otros impulsivos o agresivos poco a poco empiezan a abrir sus alas para dejar entrever lo que se esconde dentro de ellos con palabras, gestos, dibujos y miradas para de este modo poder expresar lo que por tanto tiempo han callado.

### ¿Cómo se expresan?

Erikson, en su teoría psicosocial le da suma importancia al papel que las personas significativas tienen durante la formación de un ser. Los niños y



niñas de esta historia viven fuera de la escuela una forma de no reconocimiento, de falta de libertad de expresión y de negación de su presente y de su futuro. Entre tanto, quisieran que no se acabara el tiempo de colegio.

*“Profe, déjenos quedar un ratito más... no salgamos, quedémonos aquí”.*

*“Puedo venir mañana aunque no haya clase, a la reunión y me quedo jugando en el patio”.*

*“Es que mi papá le pega a mi mamá y la saca de la cama y pelea”.*

*“Casi me quedo sin papá, mi mamá le pegó con un cuchillo”.*

*“Mi papá me detesta y no quiere verme en la casa, por eso yo me salgo hasta que él se acuesta”.*

Con testimonios como estos quedan en nuestras mentes algunos interrogantes:

¿Cómo exigirle a un niño o a una niña que sea respetuoso y responsable cuando en su etapa prenatal y posnatal se le ha negado? ¿Cuándo hay una carencia de personas significativas? ¿Cuándo tiene pocas oportunidades de expresarse como desea?

¿De qué manera se fortalece el afecto y cómo se supera la ausencia de éste en el ámbito escolar?

¿Cómo no esperar que un niño o niña busque pertenecer a otro espacio si en sus escenarios vitales se les ha rechazado?

¿Qué se esconde detrás de un problema académico, de aprendizaje o de convivencia?

¿Por qué no vivir la expedición propia de su aprendizaje desde su legitimidad, su mismidad, su ser?

La escuela elude todo lo que se vive por fuera de sus paredes. Voces marginadas, silenciadas, vulnerables.

¿Qué está en ella presente? “La academia” o, mejor, un imperante academicista conformado por asignaturas un tanto inconexas y cerradas a las diversas subjetividades que se encuentran dentro del espacio escolar.

### Voces que surgen dentro de la expedición

Algunas de estas voces nos permiten comprobar que tales elementos inciden con mucha fuerza en el ser de estos niños y niñas y los afecta directamente en su proceso de información e indiscutiblemente en sus actuaciones convivenciales y académicas. Son elementos merecedores de atención por parte de la escuela desde las prácticas de aula, la asignatura o las clases y no, simplemente, desde el desequilibrio causado durante los procesos de socialización debido a la agresividad, la venta y el consumo de drogas, la sexualidad, el romance... ejercicios de la cultura infantil y juvenil que generan la censura, la sanción, la exclusión y la represión.

Artículo producto de investigación educativa IED Monteblanco J.M. Contrato No. 70 de 2003, Convocatoria 08 de 2003

<sup>1</sup> Maestras investigadoras IED Monteblanco J.M.



# UNA CIUDAD CON MÁS FLORES Y MENOS GENTE POBRE<sup>1</sup>

## “Lo mejor de mi ciudad... mi gente”.

Iván Eduardo tiene doce años. Vive en el suroriente de Bogotá y a pesar de que ha tenido algunas experiencias negativas en su ciudad aún cree en ella.

**Aula Urbana** ¿Para ti qué es una ciudad?

**Iván Eduardo** Un lugar donde vivo, comparto mi alegría, donde paseo con mis amigos

¿Te gusta vivir en Bogotá?

☑ Sí, porque aquí es donde tengo a mi gente.

¿Cómo ves la ciudad?

☑ Con mucha gente mala, gente que no le gusta la ciudad y se pone a robar, gente que bota basura.

¿Qué lugares conoces de la ciudad?

☑ El Tunal, la Victoria, San Blas, Kennedy...

¿En qué barrio vives?

☑ En San Martín de Loba.

¿Cuáles son los lugares que más te gustan de tu ciudad?

☑ Mundo Aventura y las canchas del colegio.

¿Hay algunos lugares de la ciudad que te dan miedo?

☑ Sí, como Molinos

¿Por qué te da miedo Molinos?

☑ Porque allá me robaron una cicla

¿Cómo te gustaría que fuera la ciudad?

☑ Limpia, sin gente odiosa, sin gente mala, con gente que quiera compartir.

¿Qué es lo mejor de esta ciudad para ti?

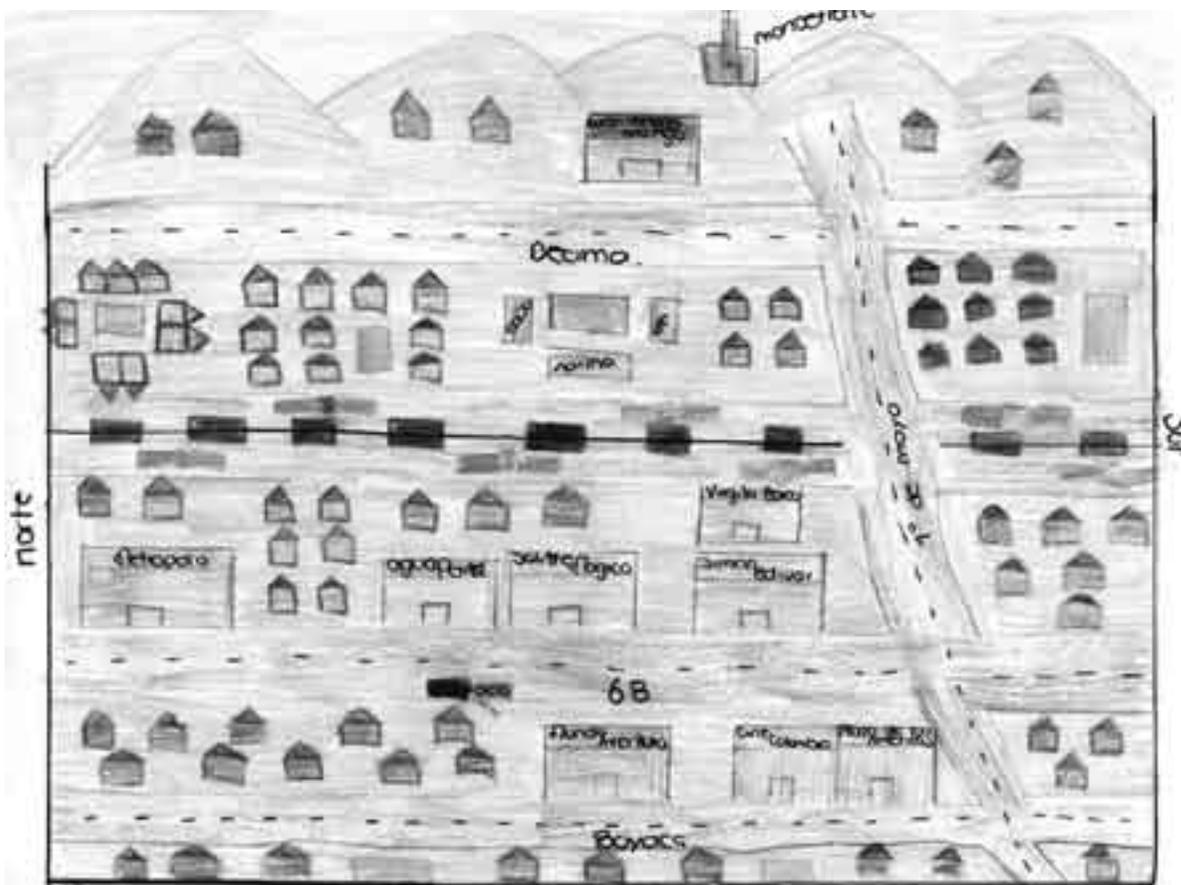
☑ Mi gente.

¿Qué tiene la ciudad para los niños?

☑ Escuelas, parques, jardines.

Si pudieras cambiarle algo, ¿qué le cambiarías a la ciudad?

☑ La gente mala, las calles con agujeros, las alcantarillas destapadas.



## “Hay gente mala, gente que atraca bancos”.

Hatsblade tiene diez años. Sus sentimientos frente a la ciudad son un poco ambiguos. Lo que más le preocupa de su ciudad es la falta de limpieza.

**Aula Urbana** ¿Para ti qué es una ciudad?

**Hatsblade:** Una ciudad muy sucia, una ciudad donde hay gente mala, gente que atraca bancos y eso.

¿En qué ciudad vives tú?

☑ En Bogotá.

¿Te gusta vivir en Bogotá?

☑ Regular. No me gusta porque hay mucho ratero, mucho viejo mañoso y todo eso.

¿En qué barrio vives?

☑ En San Martín de Loba.

¿Qué lugares conoces de la ciudad?

☑ El salón comunal, La Victoria, Guacamayas, Monserrate y el 20 de Julio.

De esos lugares ¿cuál es el que más te gusta?

☑ El que más me gusta es Monserrate porque allá hay una iglesia donde se pueden aprender muchas cosas. Allá uno puede pedir todos los días que la vaya bien

¿Hay algunos lugares de la ciudad que te producen miedo?

☑ Sí. Un callejón de la esquina porque allá por la noche roban niños y hasta atracan gente.

¿Cómo te has enterado de eso?

☑ Porque un día una amiga de mi mamá le dijo a ella.

¿Y tu mamá te contó o tú lo escuchaste?

☑ Mi mamá me contó.

¿Cómo te gustaría que fuera la ciudad?

☑ Limpia, que no haya mucho ratero, que no roben bancos y que esté súper limpia.

¿Qué es lo mejor de esta ciudad?

☑ Lo mejor de esta ciudad es vivir uno bien y estar el ambiente bien.

¿Qué le ofrece esta ciudad a los niños?

☑ Parques, el Salitre Mágico, Cici Aquapark y Mundo Aventura.

¿Cuáles de esos sitios has disfrutado?

☑ Mundo Aventura y Cici Aquapark.

Si pudieras cambiarle algo a la ciudad que le cambiarías?

☑ La basura, le cambiaría el ambiente, que estuviera bien limpia.

¿Cómo lo cambiarías tú?

☑ Pues por ejemplo, que la gente que pase comiendo banano eche la basura en la caneca. Que la echen ahí, que no boten la basura en el piso.



## “Me gustan las escuelas, la gente, las lomas”.

Julián cumplirá próximamente once años. Él cree que lo mejor de su ciudad son los parques, pero no todos. Hay uno en especial que se llama Vikingos del cual no tiene muy buenos recuerdos.

**Aula Urbana** ¿Para ti qué es una ciudad?

**Julián:** Una ciudad muy grande, muy cuidada, un poquito aseada y un poquito no aseada.

- ⊗ ¿En qué ciudad vives Julián?
- ⊞ En Bogotá.
- ⊗ ¿Te gusta vivir en Bogotá?
- ⊞ Sí, por la gente, porque tengo aquí a mis amigos, tengo una escuela donde aprender, puedo jugar con mis compañeros y puedo divertirme en los parques.
- ⊗ ¿Cómo ves la ciudad?
- ⊞ Grande, hermosa.
- ⊗ ¿Qué lugares conoces de la ciudad?
- ⊞ Cici Aquapark, Mundo Aventura, Mundo Mágico y el parque de Las Columnas
- ⊗ ¿Cuáles de esos lugares te gustan más?
- ⊞ Cici Aquapark
- ⊗ ¿Por qué te gusta?
- ⊞ Por los juegos y las diversiones.
- ⊗ ¿Hay algunos lugares de la ciudad que te dan miedo?
- ⊞ Sí, uno que queda por el lado de mi casa, que le dicen *la Cuadra Negra* porque allá

mataron a un señor, y un parque que se llama Vikingos.

- ⊗ ¿Por qué te da miedo el parque Vikingos?
- ⊞ Porque allá mataron a una banda y porque mataron a un señor.
- ⊗ ¿Cómo te enteraste de esos sucesos?
- ⊞ Porque yo lo vi con mis propios ojos.
- ⊗ ¿Y qué piensas de eso?
- ⊞ Que no haya rateros, que nunca haya muertes.
- ⊗ ¿Cómo te gustaría que fuera Bogotá?
- ⊞ Limpia, aseada, que fuera cuidada, que no hubiera rateros, que no atracaran, que no arrancaran los árboles.
- ⊗ ¿Qué es lo mejor que tiene esta ciudad?
- ⊞ Las escuelas, la gente y las lomas.
- ⊗ ¿Por qué las lomas?
- ⊞ Porque allá puede uno irse a divertir, a volar cometa.
- ⊗ ¿Qué le ofrece la ciudad para los niños?
- ⊞ Parques, diversiones, escuelas.
- ⊗ Si tú pudieras cambiar algo de la ciudad, ¿qué le cambiarías?
- ⊞ Las muertes, los papeles, los rateros...



## “La ciudad es un paisaje”.

A Cristian David le gusta vivir en su ciudad. Sin embargo cree que hay algunas cosas que deberían cambiar; por ejemplo, debería haber más flores y menos personas pobres.

**Aula Urbana** ¿Para ti, qué es la ciudad?

**Cristian.** Para vivir uno y para respirar todo el aire de uno.

- ⊗ ¿En qué ciudad vives tú?
- ⊞ En Bogotá.
- ⊗ ¿Te gusta vivir en esta ciudad?
- ⊞ Sí
- ⊗ ¿Cómo ves la ciudad?
- ⊞ Un paisaje.
- ⊗ ¿Qué lugares conoces de tu ciudad?
- ⊞ El Centro, la Victoria, el Restrepo, Guacamayas.
- ⊗ ¿Has ido a parques?
- ⊞ Mundo Aventura, Simón Bolívar y Salitre Mágico.
- ⊗ ¿Cuáles son los lugares que más te gustan de la ciudad?
- ⊞ Los parques.

- ⊗ ¿Por qué los parques?
- ⊞ Porque hay mucha diversión.
- ⊗ ¿Hay algunos lugares de la ciudad que te dan miedo?
- ⊞ Sí señora, los lugares oscuros como las cuevas, sin luz y la oscuridad.
- ⊗ ¿Qué te gustaría que tuviera la ciudad?
- ⊞ Parques, flores, casas, mucha gente, que no este pobre, que tenga su mercado.
- ⊗ ¿Qué es lo mejor de esta ciudad?
- ⊞ Las calles, las casas, los carros.
- ⊗ ¿Qué te gustaría que tuviera la ciudad para los niños?
- ⊞ Parques y casas para ellos.
- ⊗ Si pudieras cambiarle algo a esta ciudad, ¿qué le cambiarías?
- ⊞ Quitar los huecos para que todo esté bonito en la ciudad.

## “La ciudad huele a gasolina”.

Deiber conoce muchos lugares de su ciudad. Aunque vive en el sur, ha tenido la oportunidad de ir al norte cuando visita a su padrastro.

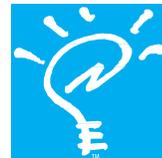
**Aula Urbana** ¿Para ti qué es la ciudad?

**Deiber** La ciudad es como un medio ambiente que nosotros tenemos que cuidar para que podamos divertirnos en los parques y cuidar las carreteras y todo eso.

- ⊗ ¿En qué ciudad vives, Deiber?
- ⊞ En Guacamayas.
- ⊗ Guacamayas no es una ciudad Deiber, es un barrio. ¿Cómo se llama esta ciudad?
- ⊞ Esta parte San Martín.
- ⊗ Esta parte se llama San Martín ¿y toda la ciudad?
- ⊞ Bogotá.
- ⊗ ¿Te gusta vivir en esta ciudad?
- ⊞ Sí.
- ⊗ ¿Por qué?
- ⊞ Por lo que aquí yo me divierto mucho con mis amigos y en cambio por allá en otras partes no es tan fácil rebuscarse amigos y divertirse como acá.
- ⊗ ¿Qué lugares conoces de Bogotá?
- ⊞ Casi todos. Malvinas, por allá abajo San Martín segundo sector, Guacamayas segundo sector.
- ⊗ ¿No has ido al Centro, o a otros lugares?
- ⊞ También. Al Centro, al Restrepo, al norte, todo eso por allá
- ⊗ ¿Qué lugares conoces en el norte?
- ⊞ Del norte, edificios. Allá donde trabaja mi padrastro de celador, yo voy donde él algunas veces con mi mamá.
- ⊗ ¿Conoces algunos parques?
- ⊞ Sí, por allá hay parques chéveres por lo que es enrejado. Fui al Museo de por allá arriba y ahí presentan los muñequitos, películas de *Barnie*, películas de terror y también dan *Harry Potter*.
- ⊗ ¿Crees que la ciudad tiene olor?
- ⊞ Sí, huele como a gasolina de un carro y olores de las basuras.
- ⊗ ¿Cuáles son los lugares que más te gustan de esta ciudad?
- ⊞ Los parques, el colegio y mi casa.
- ⊗ ¿Te da miedo algún lugar de la ciudad?
- ⊞ Sí, allá donde la loma, porque hay muchos pandilleros y muchos chinos que fuman.
- ⊗ ¿No te da miedo el Centro o el Restrepo?
- ⊞ No.
- ⊗ ¿Qué cosas te gustaría que hubiera en la ciudad?
- ⊞ Más parques y muchos más colegios.
- ⊗ ¿Qué es lo mejor de vivir en la ciudad de Bogotá?
- ⊞ Lo mejor de vivir en la ciudad de Bogotá es que podemos disfrutar más. Además aquí hay más trabajo que en el campo.

Las ilustraciones de este artículo fueron elaboradas por los estudiantes de la Normal María Montessori dentro del Proyecto Imaginarios de Ciudad y Ciudadanía en las Escuelas.

<sup>1</sup> Las entrevistas que se reproducen en este artículo se obtuvieron gracias a la intervención de Ingrid Delgadillo, interventora proyectos IDEP.



# MODELOS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

**En el desarrollo del proyecto Resolución de problemas mediante la solución de ecuaciones en Educación básica<sup>2</sup> se tuvo en cuenta un enfoque teórico que pone de relieve la validez y la pertinencia del empleo de modelos<sup>3</sup> en el planteamiento y solución de ecuaciones que sirven como estrategia básica para la resolución de problemas.**

El propósito de este proyecto, que se aplicó en todos los grados básicos de secundaria, fue propender al desarrollo de habilidades en la resolución de problemas, mediante el manejo de ecuaciones.

Se tomó la decisión de basar la propuesta en la idea de *modelo*. Para ello fue necesario estudiar algunas definiciones del término y el empleo que se ha hecho de esa palabra en la enseñanza de las matemáticas, con el fin de establecer el significado del término en el contexto del proyecto<sup>4</sup>.

En general, los modelos desarrollados con miras a la enseñanza de las matemáticas tienen dos componentes fundamentales. Uno es la traducción, por medio de la cual se les asigna significado y sentido a los objetos y a las operaciones en situaciones abstractas al proporcionar manifestaciones más concretas; de esta manera, el estado de cosas en el nivel concreto representa otro estado de cosas en un nivel más abstracto y la traducción se convierte en un proceso de doble sentido que permite identificar operaciones del nivel abstracto con operaciones del nivel concreto. Otro es la separación de los nuevos objetos y operaciones, introducidos por medio del modelo, de los detalles

de significado apropiados al contexto concreto.

Esta situación lleva a desprenderse de la semántica del modelo concreto, dado que lo que se busca no es la solución de un problema que el estudiante sabe cómo solucionar, sino la manera de solucionar situaciones más abstractas; por tanto, este componente dirige la construcción de sistemas de signos más abstractos.

## **Diagramas numéricos como modelo**

Los estudiantes tienen la tendencia a quedarse y obtener logros en el contexto concreto. La fijación en el modelo puede demorar la construcción de una sintaxis algebraica que requiere un rompimiento de la semántica del modelo concreto. En el caso de estudiantes con una tendencia más sintáctica, algunos autores han

deja al desarrollo espontáneo de los estudiantes es usual que nieguen partes esenciales del modelo mismo, como la presencia de lo desconocido o la operación sobre éste; en tal caso, es necesaria la intervención del profesor para desarrollar el proceso y llevar a los estudiantes a la construcción de nuevas nociones.

Los planteamientos anteriores están de acuerdo con nuestras percepciones previas acerca del trabajo de los estudiantes con diagramas numéricos como modelo, lo cual les permite pasar fácilmente de la representación gráfica a la algebraica y solucionar las ecuaciones, pues siguen el diagrama en sentido contrario a las flechas y realizan las operaciones inversas a las indicadas. Sin embargo, luego se les dificulta despojarse de los diagramas para resolver ecuaciones y, en general, no pueden resolverlas sin ellos<sup>5</sup>.

*Los estudiantes tienen la tendencia a quedarse y obtener logros en el contexto concreto. La fijación en el modelo puede demorar la construcción de una sintaxis algebraica que requiere un rompimiento de la semántica del modelo concreto.*

observado obstáculos generados en el transcurso de abreviar las acciones y producir códigos intermedios entre el nivel concreto y el nivel algebraico sintáctico, que inhiben la abstracción de las operaciones realizadas. Por tanto, la dialéctica de los dos componentes de la modelización debe tomarse en consideración por los diseñadores de currículo para que no se obstruyan mutuamente. El rompimiento que se requiere es un proceso que niega parte de la semántica del modelo, que tiene lugar durante la transferencia del modelo de una situación problema a otra, pero cuando la generalización del modelo se

Fundamentados en todas estas ideas, se optó por usar la palabra *modelo* para nombrar no sólo modelos matemáticos y usar junto a un adjetivo que indique de qué tipo de modelo se habla al referirse a ese término. Por ejemplo, la balanza de brazos iguales se podría denominar como recurso para modelar o como modelo físico.

## **El desarrollo de los talleres**

Los talleres que permitieron poner en práctica este proyecto se aplicaron en todos los grados de básica secundaria. Se consideraron diferencias en cada taller acordes

con el nivel de los estudiantes. No sólo se hicieron distinciones en el conjunto de números que se trataron en cada nivel, sino en relación con el tipo de tareas, el contenido matemático necesario para el manejo de ecuaciones y la complejidad de las tareas relacionadas.

Se tomó la decisión de promover la gradualidad en el nivel de complejidad de las tareas. La intención era que el estudiante al comienzo se motivara para resolver cosas cada vez más complejas y que esos primeros ejercicios le sirvieran para desarrollar los que venían. En segundo lugar, se buscó trabajar primero con lo particular y luego con lo general, aunque no todas las tareas propuestas necesitaron expresamente una generalización. En tercer lugar, se buscó propiciar el uso de modelos físicos y de modelos gráficos como representaciones de aquellos en que la manipulación de materiales tiene unas intenciones matemáticas precisas y podría, por tanto, ayudar a ilustrar y a la comprensión matemática.

En cuarto lugar, con los talleres se buscó abrir las posibilidades de trabajar el mismo mediante varias tareas para contribuir a extender la comprensión sobre un tema y a ver aspectos no reconocidos en una sola de las tareas. En quinto lugar, se buscó fomentar la utilización de varios sistemas de representación y ver la necesidad de *traducción* entre ellos para proveer varias perspectivas en el objeto matemático y, en consecuencia, ayudar a ampliar la conceptualización del mismo.

Finalmente se pretendió generar espacios frecuentes para socializar y discutir el trabajo realizado donde el profesor pudiera intervenir para dirigir el debate, todo ello enfatizando en la expresión verbal y en la argumentación del trabajo llevado a cabo en la resolución de los problemas.

Nivia Yela  
Luis Fernando Almeciga  
Germán Montezuma<sup>1</sup>  
e-mail: niyec@paisweb.com

## PROPUESTA DIDÁCTICA

### 1. MODELO DE LA BALANZA

De acuerdo con lo que se plantea en los fundamentos teóricos sobre modelos, las actividades con el modelo de la balanza tienen la finalidad de lograr que los estudiantes le den un significado a la igualdad como equivalencia, utilicen incógnitas para cantidades desconocidas, apliquen la propiedad uniforme que planteen y resuelvan ecuaciones de la forma:

$$x \pm a = b \quad ax \pm b = c$$

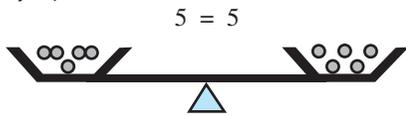
La propuesta didáctica se inicia con la construcción de la balanza de brazos iguales, la cual lleva unos recipientes a los lados como platos.

Para empezar, los estudiantes argumentan y escriben sobre el significado del equilibrio en la balanza, se escuchan varias opiniones y luego se sacan conclusiones en forma colectiva.

Posteriormente se realizan tareas como las siguientes:

- Equilibrar la balanza física de diferentes maneras, hacer una representación gráfica de la situación y colocar en frente de la representación gráfica la expresión aritmética.

Ejemplo:

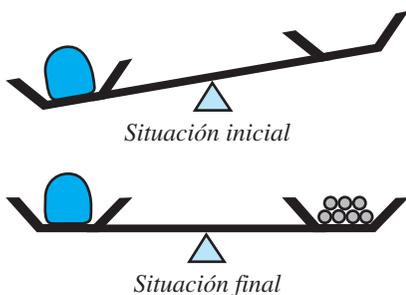


- Agregar o quitar la misma cantidad de monedas de igual peso a ambos platos de la balanza.

Ejemplo:

$$\begin{array}{l} 4 = 4 \text{ cantidad inicial} \\ 3 = 3 \text{ cantidad final} \end{array}$$

- Colocar cierta cantidad de monedas dentro de una bolsita oscura, en uno de los platos de la balanza y en el otro ir colocando monedas hasta lograr el equilibrio de la balanza.



Los estudiantes escriben matemáticamente las situaciones presentadas en la balanza: la situación inicial y la situación final.

Por ejemplo para la primera situación:

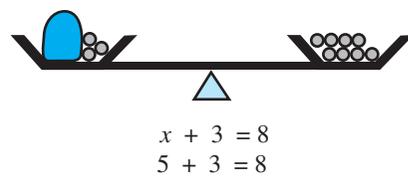
$$x = ?$$

Y para la segunda situación:

$$x = 7$$

- Colocar monedas al lado de la bolsita oscura (fuera de la bolsa), en uno de los platos de la balanza; estimar el número de monedas que pueden equilibrar la balanza, y en el otro plato colocar monedas hasta lograr el equilibrio de la balanza; escribir matemáticamente la situación: en forma aritmética la situación final y en forma algebraica la situación inicial.

Ejemplo:



El modelo se complejiza de acuerdo con el grado escolar (6° - 9°) de la siguiente manera:

- Colocar bolsitas en ambos platos de la balanza
- Cambiar la ubicación de la bolsita al lado izquierdo o derecho de la balanza.

### 2. EL MODELO DE LOS DIAGRAMAS

Con estas actividades se pretende que los estudiantes escriban ecuaciones a partir del enunciado de un problema, representen la ecuación por medio del diagrama y se resuelvan la ecuación y el problema.

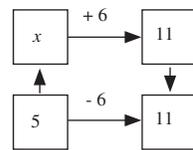
Se inicia con el planteamiento y escritura de los símbolos y signos utilizados en los diagramas de la siguiente manera:

- Las flechas indican las órdenes de cálculo; por ejemplo:

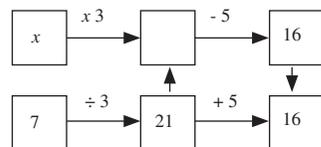
$$\begin{array}{l} \xrightarrow{x \cdot 3} \text{ el operador multiplicativo 3} \\ \xrightarrow{+3} \text{ indica el operador aditivo 3} \end{array}$$

A continuación se sugiere la representación de ecuaciones mediante diagramas; por ejemplo:

Dada la ecuación  $x + 6 = 11$ , representarla con un diagrama y solucionarla. Los estudiantes realizan el siguiente diagrama:



Otro ejemplo: representar mediante un diagrama la ecuación  $3x - 5 = 16$ .

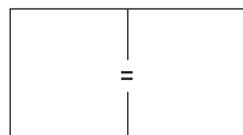


Una vez que los estudiantes han manejado la representación de ecuaciones mediante diagramas, se elabora un diseño que pretende que los estudiantes relacionen la representación en diagramas con la representación simbólica. El diseño tiene la siguiente estructura: una tabla de tres columnas, en cada una de las cuales se realiza una descripción verbal de la ecuación, la representación en el diagrama de la ecuación y el procedimiento simbólico de la solución.

### 3. MODELO "TABLERO DE FICHAS DE COLORES"

Esta actividad se inicia con la construcción del tablero y las fichas de colores.

El tablero consta de un rectángulo de manera de cartulina, dividido por una línea vertical y con un signo de igualdad en el centro.



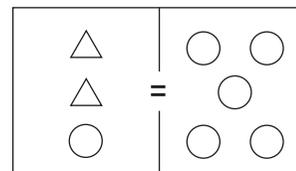
Las fichas se construyen en cartulina y están conformadas por:

- 20 triángulos negros que representan las incógnitas con coeficiente negativo.
- 20 triángulos blancos que representan las incógnitas con coeficiente positivo.
- 20 círculos negros para números negativos.
- 20 círculos blancos que representan los números positivos.

La única **regla de eliminación** es la siguiente: parejas de la misma forma y distinto color en un mismo lado del tablero, se neutralizan y eliminan.

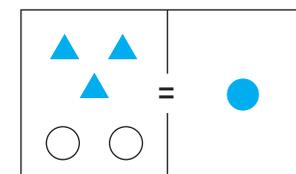
Para jugar se colocan las fichas sobre el tablero y se expresa matemáticamente el significado de las mismas, así:

Ejemplo.  $2x + 1 = 5$



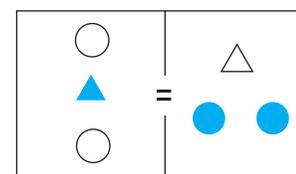
En el lado izquierdo del tablero hay dos triángulos blancos que representan dos veces la incógnita y un círculo blanco que representa el número 1; en el lado derecho del tablero hay 5 círculos blancos que representan el número cinco al otro lado de la ecuación.

En el siguiente ejemplo se observa la representación de la ecuación  $-3x + 2 = -1$  en el tablero de fichas. Los tres triángulos negros representan tres veces la incógnita negativa y el círculo negro representa al número negativo del lado derecho de la ecuación.

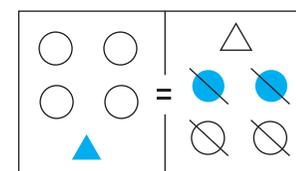


Una vez que los estudiantes sean capaces de representar matemáticamente cualquier ecuación en el tablero, se les solicita dejar los triángulos blancos en un mismo lado del tablero, lo cual se logra aumentando o quitando fichas de acuerdo con la regla de eliminación del juego.

Ejemplo:

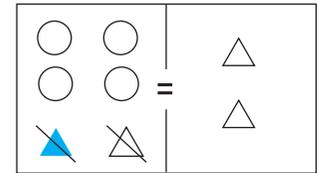


Para eliminar las dos unidades negativas del lado derecho se aumentan dos unidades positivas a ambos lados (dos círculos blancos a ambos lados), y se obtiene:



$$-x + 4 = -x + 4$$

Para eliminar el triángulo negro del lado izquierdo se coloca a ambos lados un triángulo blanco y se obtiene:



$4 = x + x$  es decir  $4 = 2x$ ; de donde se concluye que un triángulo blanco equivale a dos círculos blancos lo cual matemáticamente se expresa como  $x = 2$  que es la solución de la ecuación original  $-x + 2 = x - 2$ .

Posteriormente se diseñan talleres que involucren actividades con los tres modelos: la balanza, los diagramas y el tablero de fichas, con la finalidad de que los estudiantes hagan transferencia de un modelo a otro y además que al hacer la transferencia pusieran en juego los conceptos y procedimientos aprendidos hasta el momento.

Por ejemplo:

- 1. Utilice diferentes modelos para resolver las siguientes ecuaciones lineales:

- $m + 7 = 23$
- $3x + 5 = 2x$
- $5t - 8 = 4t$
- $m - 6 = 8$
- $4x - 5 = 20$
- $3x + 8 = 5x - 6$

Resuelva los siguientes problemas utilizando el modelo o estrategia que usted desee:

- En un corral hay entre vacas y caballos 56 animales; si los caballos suman 12 menos que las vacas ¿cuántos hay en cada especie?
- La edad del padre es tres veces la del hijo; si ambas suman 64 años, ¿cuál es la edad de cada uno?
- ¿Cuánto tardan dos grifos en llenar una piscina si uno de ellos solo, la llena en seis horas y el otro solo, la llena en nueve horas?
- Dos hermanos tienen hoy 8 y 12 años de edad; ¿Dentro de cuántos años la edad del menor será la tercera parte de la edad del mayor?
- El perímetro de un rectángulo es de 80 metros; si a la altura se le suman 3 metros y a la base se le restan 3 quedan en una relación de 3 a 5; buscar esas dimensiones.

Artículo producto del proyecto de innovación Colegio Distrital Carlos Arango Vélez. Contrato No. 23 de 2002. Convocatoria 01 de 2002.

<sup>1</sup> Docentes de la Institución Educativa Distrital Carlos Arango Vélez J.T. E-mail: niyec@paisweb.com

<sup>2</sup> Proyecto llevado a cabo entre septiembre de 2002 y octubre de 2003 en la Institución Educativa Distrital Carlos Arango Vélez Jornada de la tarde.

<sup>3</sup> La propuesta se basó en la secuencia de tareas que Socas, Camacho, Palarea y Hernández (1989) proponen y que utiliza distintos modelos gráficos (balanza, diagramas, esquemas) como ayudas intermedias para llegar a la representación algebraica de las ecuaciones.

<sup>4</sup> De acuerdo con Bukhardt (1981) citado en Janvier (1996) y de acuerdo con De Lange (1987), citado en Janvier (1996), modelar involucra una fase de formulación durante la cual un fenómeno o situación es examinado con el fin de establecer algunas relaciones claves entre las variables implicadas. Para Janvier (1996), un modelo puede estar formulado en forma de expresión simbólica en la que una variable se expresa en términos de otras, en forma gráfica o como una tabla de números producida por un computador después de una simulación.

<sup>5</sup> Algo similar fue observado por Torres, Valoyes, Malagón (2002), con otros modelos para plantear y resolver ecuaciones.



# LA INFANCIA, UNA CATEGORÍA HISTÓRICA

Ingrid Delgadillo C.<sup>1</sup>

e-mail: isdelgadillo@unipedagógica.edu.co

**El fenómeno de la incorporación de los niños a un mundo social según la premisa de “moralización y disciplinamiento” permanece hoy en los relatos y en las prácticas de los docentes. Lo que se ha transformado son las maneras de encauzar, de incorporar los niños en el modelo, convenciéndolos de su participación autónoma y “libre”.**

La infancia y la niñez ha sido objeto de estudio y debate en las últimas décadas. Los estudios sobre el tema se han orientado en el “niño perdido”, como lo llama Isabel Escudero; en otras palabras, en el propio niño, ya que todo lo que sabemos al respecto es lo que concierne a nuestra propia infancia, a nuestro niño—niña vivido o sufrido y por tanto construido. Pero, ¿qué ha construido al niño o la niña? ¿Sólo nuestra propia historia? ¿Cómo es posible generalizarla?

Varios teóricos afirman que en la actualidad es común presentar a la infancia como una construcción histórica y cultural; sin embargo, pocas veces se asume esta *certeza* como un referente de reflexión para pensar a los niños y niñas reales con las que trabajamos e interactuamos cotidianamente. Esta perspectiva tampoco se plantea la reconfiguración del concepto en esta época de cambios y complejidades. En la vida cotidiana se asume sin discusión esa premisa sobre la infancia, eludiéndose la referencia histórica que plantea y naturalizándose las imágenes o representaciones que se han solidificado en nuestros relatos sobre la niñez como *dependiente, débil e inferior*.

En este sentido, conviene detenernos en algunos elementos que han dado lugar a la conformación de las representaciones sobre la infancia<sup>2</sup> que se sostienen en nuestro contexto actual y que a la vez determinan, hasta cierto punto, las propuestas y prácticas educativas con las que se pretende formar a los niños y niñas.

En primer lugar, es importante anotar, como plantea Buckingham D., que la infancia no es una categoría universal, definida esencialmente por la biología, sino “algo variable, desde el punto de vista histórico cultural y social”. Tesis inicialmente desarrollada en la obra de P. Ariès, pensada como un hito en la reflexión sobre la infancia en la cual las “edades de la vida” se consideran un fenómeno histórico-cultural.

Al respecto, Ariès plantea cómo en la configuración de la infancia, los cambios socioeconómicos y políticos dieron origen a la modernidad, los que contribuyeron de manera significativa en la redefinición de los sujetos sociales reconocidos a partir de entonces. La burguesía como clase social en ascenso, con la pretensión de constituirse en un cuerpo he-

gemónico, buscó distanciarse del resto de la población separando sus lugares de vivienda, diferenciando espacios públicos y privados, instituyendo el afecto como centro de la organización familiar.

Al mismo tiempo, en la dinámica de consolidación de la industrialización, el lugar del trabajo y el del aprendizaje se diferencian y se separan del lugar de la vida familiar. Si en el Medioevo los niños eran enviados a casas de personas extrañas para aprender el oficio que allí se realizaba, en los comienzos de la modernidad se desarrollan las escuelas como instancias formales de instrucción y educación, dirigidas a preparar a los niños para enfrentar la vida: “Se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela, ... instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía” (Muel, 1991). La escuela erradica la expresión de lo múltiple y basa su accionar en un modelo único en el cual los niños se harán sujetos de acción y clasificación.

*El adulto pequeño*, tal como era concebido el niño en el mundo medieval, se extingue a partir de las nuevas relaciones que tanto en la familia, y en la escuela, principalmente, se gestan y propician. Según Nadorowski, la

escuela será erigida como el lugar privilegiado de separación entre infancia y adultez, en la medida que contribuyó de manera definitiva en la estructuración de una nueva subjetividad “...antes de aprender a ser adulto a través del descubrimiento de un oculto secreto (*el del mundo adulto*), se aprende a ser niño... Habrá de observarse más adelante que niño no se nace más que biológicamente; a ser niño se aprende y, sobre todo, se aprende en la escuela” (Nadorowski, 1999).

En el mismo sentido, el establecimiento de la escuela moderna se consolidó con la implantación de un sistema judicial punitivo en el que la calificación, la reglamentación, la uniformidad y la evaluación fueron dispositivos clave de esa nascente institución. El sometimiento del cuerpo regulándolo, marcándolo, controlándolo, encarnando esquemas de poder, de jerarquías y de sumisión forma parte de esos dispositivos.

Michel Foucault, mediante un exhaustivo análisis de los discursos y prácticas que circulaban en la época, identificó la escuela como un centro de encierro y de disciplinamiento en el que la tarea de

*encauzar conductas* implicó el despliegue de un conjunto de mecanismos como la distribución de los cuerpos, el control de la actividad, la vigilancia jerárquica, la sanción, el castigo, etcétera. Mecanismos de producción de subjetividades y fabricación de individuos.

Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina, en Colombia, la escuela fue instituida en esta dinámica normalizadora “la disciplina y el sometimiento de los niños eran los objetivos de este sistema diseñado para ‘moralizar a las clases pobres’, pues ‘los habitúa a la subordinación y al freno’, a la

*Nuestra escuela, instalada en la noción de la infancia como carencia, reproduce la imagen de la niñez como los “aún no”: “No maduros”, “no responsables”, “no capaces”, “no competentes”, “no fiables”, desvirtuando las potencialidades que tienen como sujetos sociales.*

par que ensancha sus facultades, les da nociones claras de sus deberes morales y religiosos, y los prepara para el estudio de materias más difíciles" (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Este esquema inicial está imbricado en la noción de un maestro paternal, comprometido en una cruzada afectiva y moral, que debía ante todo enseñar con el ejemplo.

Los análisis que presentan los moralistas en la época diferencian la infancia mediante criterios de normalidad y anormalidad, a partir de principios de exclusión y referencia a clases sociales: "Estos gaminos espirituales que pululan por nuestras calles en un pintoresco abandono son los mismos que veremos mañana convertidos, por el poder de los venenos alcohólicos de los bajos paraísos artificiales de nuestro pueblo, en seres idiotizados e inútiles, cuando no perjudiciales. Por fin se ha pensado en salvarlos, en sacar de ellos todo el provecho social que se ha desperdiciado durante tanto tiempo..."<sup>3</sup>.

Si bien se plantean propuestas de carácter educativo, éstas no superan el sesgo de clase. De igual manera, conciben a los niños y a las niñas pobres, aptos sólo para actividades manuales y mecánicas y merecedores de una educación de segunda clase que los prepare para el trabajo y los aleje del "vicio y la miseria". Para estas poblaciones pobres o *anormales* las escuelas de principios de siglo XX serán los talleres de sastrería, carpintería, zapatería, en el caso de los niños; y en el de las niñas, talleres donde podían aprender la fabricación de sombreros de iraca, cestas, encajes, etcétera.

### Normalidad y anormalidad

El deslinde entre la infancia normal y anormal está vinculado a la diferenciación moral de la niñez. Aquellos enmarcados en la categoría de anormal, tendrán un sello de clase, y se les significará desde una mirada negadora y punitiva. Estas percepciones traerán consecuencias para la pedagogía que busca enderezar cuerpos y conductas, pero también para los aparatos judiciales que se encargarán, cuando no pueda la escuela, de asumir esta infancia *anormal y desviada*.

Rodríguez M., retomando a Varela y Álvarez, comenta cómo "el campo de la infancia delincuente o peligrosa se constituye simultáneamente a la institucionalización de la escuela obligatoria para los niños de las clases populares. A partir de ahí, se definen distintos tipos de infancia. Los niños cuyo espacio es la calle, serán incluidos en la categoría de infancia delincuente. Esta categoría es construida en oposición a la infancia normal, reglada y no peligrosa que frecuenta la escuela, considerada como espacio anticalle. El sistema escolar, además de constituirse para reproducir las desigualdades sociales, fijando a cada uno en su puesto, bajo la apariencia del fracaso y la culpabilidad, promueve, en un mismo proceso, por formas distintas y complementarias la carrera académica y la carrera delincuente" (Rodríguez, 1994). De este modo, la exclusión en la escuela configura e imputa la criminalidad y la violencia a quienes expulsa.

Desde esta perspectiva, la escuela que se sustenta con fines morales y políticos en la formación de los niños, produce una contradicción: "La paradoja para la pedagogía es haber sido encargada de corre-

gir y encauzar la naturaleza humana infantil, según el propósito de la sociedad moderna: formar sujetos libres pero responsables, es decir autogobernados y autónomos" (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

### Corregir, encauzar y moralizar

El fenómeno de la incorporación de los niños a un mundo social según la premisa de "moralización y disciplinamiento" permanece hoy en los relatos y en las prácticas de los docentes. Lo que se ha transformado son las maneras de encauzar, de incorporar los niños en el modelo, convenciéndolos de su participación autónoma y "libre".

Actualmente, la escuela formal sustenta sus prácticas educativas en esta paradoja. A la vez que pretende corregir, encauzar y moralizar, mediante instrumentos de disciplinamiento como la organización de horarios inflexibles, la distribución en pupitres por filas, la sanción y los mecanismos de control como el observador del alumno, busca formar sujetos *autónomos*, a través de cátedras de valores, de la exigencia a la autodisciplina, al uso de la razón para comprender las apuestas adultas, así como el silenciamiento y la negación de formas de resistencia y descontento por parte de los niños.



Nuestra escuela, instalada en la noción de la infancia como *carencia*, reproduce la imagen de la niñez como los "aún no": "No maduros", "no responsables", "no capaces", "no competentes", "no fiables", desvirtuando las potencialidades que tienen como sujetos sociales, limitando su formación, en muchos casos, a la inculcación de valores y reduciendo las opciones que desde una perspectiva cultural más amplia podría realmente empoderarlos.

Finalmente, la época exige que quienes trabajamos con la infancia y por ésta, reflexionemos tanto sobre la noción de infancia que aún manejamos alrededor de esta, como en el análisis de las dinámicas culturales y sociopolíticas que sin duda están contribuyendo a configurar una nueva niñez.

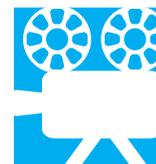
#### Bibliografía

- ARIÉS, Philippe. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Barcelona: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1995) El niño y la calle de la ciudad a la anticiudad. En: *Ensayos de la memoria*. Bogotá: Norma.
- \_\_\_\_\_. (1995) *Las edades de la vida*. En: *Ensayos de la memoria*. Bogotá: Norma.
- FOUCAULT, Michel. (1984) Derecho de muerte y poder sobre la vida. En: *Historia de la Sexualidad*. Vol I. La Voluntad de saber. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1984) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- MUEL, Francine. (1991) La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En: *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- MUÑOZ VILA, Cecilia. (2002) *La niñez y los niños bogotanos a lo largo del siglo XX*. Bogotá: Mimeo.
- MUÑOZ VILA, Cecilia. PACHÓN, Ximena. (1996) *La aventura infantil a mediados de siglo*. Bogotá: Planeta.
- NARODOWSKI, Mariano. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SAENZ, SILDARRIAGA Y OSPINA. (1997) *La formación del niño entre 1890 y 1935: del arte de castigar al arte de gobernar*. En: *Mirar la Infancia*. Vol.1, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia. Cló.

<sup>1</sup> Interventora proyectos IDEP. Docente Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> La diferencia planteada entre niños y niñas reales y la *Infancia*, reside en que esta última es definida como un gran relato, un metarelato que deslinda, organiza, crea discursivamente un referente único de niño-niña, desde el cual se pretende significar las experiencias múltiples de los diversos sujetos que por características principalmente etáreas son situados bajo esta denominación.

<sup>3</sup> Taller Municipal de Artes y Oficios, *Cromos*, Bogotá, abril 27 de 1918. Tomado de Muñoz, (2002).



# LA HISTORIA ENTRE LUCES Y CÁMARAS

Víctor Manuel Prieto, Coordinador  
 Angélica Fresneda  
 Víctor Baquero  
 Juan Manuel Casas<sup>1</sup>  
 Fotografías: Luz Adriana Albornoz  
 e-mail: proyecto\_jqc@hotmail.com

**La narrativa cinematográfica requiere prácticas pedagógicas que contemplen ejercicios anteriores y posteriores a la proyección de una película. De este modo, los hechos que evoca el cine pueden contrastarse con otras fuentes de información superando la visión emotiva de una producción artística concebida para entretener al espectador. Estas inquietudes fueron la base de la formulación de esta propuesta de innovación, proyectada para emplear la narrativa cinematográfica en la enseñanza de historia en la educación básica secundaria, buscando así dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales<sup>2</sup>.**

Una de las preocupaciones de la enseñanza de las ciencias sociales es la construcción de rutas de enseñanza aprendizaje que permitan generar procesos de conocimiento en los cuales los estudiantes comprendan los fenómenos sociales de su entorno y del tiempo que les correspondió vivir mediante la investigación del pasado y su relación con el presente. Así el conocimiento de la disciplina pueda superar el aprendizaje memorístico, que es una de las críticas que suele hacerse a la enseñanza de las ciencias sociales en la actualidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el profesor debe asumir el reto a partir de la creación de alternativas pedagógicas y didácticas que desarrollen estructuras de análisis e interpretación de las temáticas que se abordan en el plan de estudios. Una opción que conduzca la enseñanza hacia ese objetivo es recurrir al uso de fuentes consideradas menores en el trabajo de aula, (prensa, fotografía, literatura, arte popular, cine), para que puedan ser interrogadas por los estudiantes empleando prácticas que permitan ampliar y contrastar la información que ofrecen los recursos convencionales.

En el campo de la enseñanza de la historia, una de las alternativas de análisis del pasado corresponde al uso de la narrativa cinematográfica.

Para estimular la reflexión en los estudiantes, la narrativa cinematográfica requiere prácticas pedagógicas que contemplen ejercicios anteriores y posteriores a la proyección de la película. De este modo, los hechos que evoca el cine pueden contrastarse con otras fuentes de información superando la visión emotiva de una producción artística concebida para entretener al espectador. Estas inquietudes fueron la base de la formulación de la propuesta de innovación que presentamos en este artículo, la cual fue proyectada para emplear la narrativa cinematográfica en la enseñanza de historia en la educación básica secundaria, en busca de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales<sup>3</sup>.

En esta propuesta también procuramos fomentar el análisis e interpretación de la información ofrecida por los *mass media* y el lenguaje audiovisual, en busca de discutir los puntos de contacto entre los referentes simbólicos y culturales de los estudiantes con la reflexión que se hace en el desarrollo de los planes de estudio. Esto último se hizo con el ánimo de ofrecer elementos de juicio para observar críticamente las intencionalidades explícitas e implícitas del medio audiovisual, el cual se ha convertido en el principal orientador de la opinión pública a lo largo del siglo XX.

## Del texto escolar al lenguaje visual del cine

Para adelantar esta propuesta, lo fundamental fue la flexibilización de los planes de estudio, condición necesaria para incluir y hacer buen uso de nuevos recursos en la enseñanza de la historia<sup>4</sup>.

Un proceso interesante para los maestros y estudiantes que participamos en la propuesta fue ir del relato escrito del texto escolar al lenguaje visual del cine. Inicialmente se exploraron las rutas convencionales en la enseñanza de la historia, las cuales estaban orientadas a transmitir información a partir del recuento de hechos, los programas estaban saturados de contenidos y en el trabajo de aula eran pocos los espacios para la reflexión.

Debido a lo anterior, partimos de organizar unos planes de estudio que dejaron a un lado la sobrecarga de contenidos, buscando disponer del tiempo suficiente para desarrollar unas unidades didácticas que aproximaran a los estudiantes a la temática. Estas unidades nos permitieron identificar sus conocimientos previos, ofrecerles fuentes de información diferentes al texto escolar, entre las que se destaca el documento filmico, para terminar con la puesta en común de las reflexiones sobre las que giraba el tema de la unidad.

## El discurso histórico del cine aplicado a la enseñanza de la historia

Como expresión artística y como artefacto cultural el cine es una representación cultural que le asigna un significado a la narración. Los referentes que ofrece modelan el punto de vista del espectador con mayor eficacia que la formación escolar. En ese sentido, la enseñanza de su lectura como discurso histórico es un reto para la escuela. Para modificar las rutas convencionales partimos del diseño de una propuesta pedagógica que se centró en la reflexión de la relación cine/historia. Ese ejercicio nos permitió desarrollar una nueva ruta de enseñanza y aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales.

Antes de la proyección de las películas generamos espacios para permitir distintos comentarios entre los estudiantes acerca de sus vivencias personales o de artículos de prensa; esto con el fin de que tuvieran la posibilidad de acceder a diferentes versiones de la cultura urbana en las ciudades latinoamericanas. En esta fase, los estudiantes expresaron sus puntos de vista sobre las problemáticas de los jóvenes en medio de los

*Para adelantar esta propuesta, lo fundamental fue la flexibilización de los planes de estudio, condición necesaria para incluir y hacer buen uso de nuevos recursos en la enseñanza de la historia.*

contextos urbanos, con lo cual buscamos la descentración de los estudiantes ante la temática<sup>5</sup>.

Luego de contextualizar a los estudiantes frente al tema, se procedió a la proyección de las películas, con miras a lograr que hicieran miradas más analíticas para buscar explicaciones a los comportamientos de los protagonistas. En ese momento, las dinámicas de trabajo estuvieron encaminadas a promover una reflexión más cuidadosa del contexto social que se trataba a partir de la consulta de información sobre el tema. La información que se proporcionaba a los estudiantes sirvió para que la versión que ofrece el cine fuera ampliada o contrastada con otro tipo de documentación para que los estudiantes lograran caracterizar prototipos de diferentes grupos sociales y estereotipos de sus comportamientos<sup>6</sup>.

Así se llegó a la fase de anclaje<sup>7</sup> en la que los estudiantes tenían la oportunidad de reelaborar sus interpretaciones. La discusión de la película *Como el gato y el ratón*, por ejemplo, ofreció la oportunidad de comentar sobre la identidad de los jóvenes en los barrios marginales de las ciudades latinoamericanas. Esto se logró a partir de confrontar sus vivencias cotidianas, los informes periodísticos y las representaciones cinematográficas.

Al estudiar la narrativa cinematográfica desde las distintas relaciones que ésta entabla con la historia, se pueden ver cómo la representación de la historia que relata se convierte en un documento susceptible de ser interrogado. En ese sentido, Luisa Fernanda Acosta anota que *"el cine, conjugación de imagen, sonido y movimiento, se convierte para las sociedades contemporáneas en una alternativa que provee al investigador de ópticas diferentes para ver una realidad ya explorada. Un gesto, una mirada, un plano, una secuencia, se traducen en frases y párrafos, que generan una versión diferente de la historia, (es) un relato que tiene todo por contar"*<sup>8</sup>.

### Algunas conclusiones

La evaluación de las prácticas de la Ruta Pedagógica Convencional nos permitió ver que una de las dificultades para el desarrollo de competencias cognitivas en el aprendizaje de la historia correspondía a la sobresaturación de temas que se desarrollan en los planes de estudio de las ciencias sociales, situación que impide profundizar en el análisis de los temas. Respecto a los ejercicios encontramos que los estudiantes manifestaron poco interés por la lectura y presentaban dificultades para expresar sus ideas en forma escrita.

Por eso en la Ruta Pedagógica de Innovación se seleccionaron problemáticas para ser desarrolladas en unidades didácticas en las que se presentaban diferentes fuentes de documentación, en las que se destacó la narrativa cinematográfica. Aprovechando que su contenido se recuerda con facilidad, circunstancia que estimula el análisis de la película, el estudio de la relación de esta expresión artística con la historia se hizo desde tres perspectivas diferentes: la historia del cine, la historia en el cine y el cine en la historia. Al respecto, cada filme puede abordarse desde las tres perspectivas, no obstante, el trabajo realizado en el aula es susceptible de enfocarse a cada relación específica.

Los temas fueron presentados como problemáticas en las que además de la narrativa cinematográfica se emplearon otras fuentes de información, texto escolar, prensa, literatura, enciclopedias, noticieros de radio y televisión, música, para ampliar los referentes culturales que permitieron enriquecer el análisis de las cintas.

Respecto a las estrategias didácticas que forman parte de las dinámicas de trabajo, actividades como las mesas redondas, debates y exposiciones que son frecuentes en la enseñanza de las ciencias sociales se mantuvieron, pero en este trabajo el énfasis se hizo en los foros que se



discutían las películas. En los foros se creó un ambiente de trabajo que se constituyó en un espacio intercomunicativo en el que se expusieron diferentes puntos de vista que estimulaban la reflexión. No obstante, su buen desarrollo estuvo determinado por el trabajo previo a la proyección de la película, el cual estaba inmerso en las dinámicas de trabajo de las unidades didácticas.

En las unidades que forman parte de la Ruta Pedagógica de Innovación se invitó a los estudiantes a seguir procedimientos propios del ejercicio investigativo en la disciplina histórica, pero las dificultades que presentaban los estudiantes en sus hábitos de lectura y su capacidad para expresar

sus ideas en forma escrita no impidieron que las discusiones de los foros motivaran la participación. En ese sentido encontramos que el espacio del foro motivó la participación de los estudiantes y en la medida que se confrontaron opiniones contrarias se vieron obligados a reflexionar metódicamente para sustentar sus argumentos, a comprender la importancia de la tolerancia y a respetar opiniones contrarias.

Otro aspecto que se destaca de la Ruta Pedagógica de Innovación es que en base en los foros, se discutían las relaciones del cine con las temáticas tratadas y las interpretaciones que proveían otros materiales, lo cual motivó a algunos estudiantes a escribir. A partir de la reflexión del proceso consideramos pertinente invitar a los estudiantes a expresar sus reflexiones mediante canales centrados en la imagen como *cómics, story board, collages, sociodramas, juegos de roles*, como medios de expresión alternativos. El resultado de estas dinámicas mostró que los estudiantes logran exponer sus interpretaciones de forma coherente y creativa evidenciando su empatía con los temas tratados, lo que permite que la enseñanza de la historia a partir del cine contribuya con otras dimensiones de la formación integral de los estudiantes y potencia la interdisciplinariedad en el desarrollo del currículo.

Igualmente, la aplicación de la propuesta ofrece elementos de análisis del lenguaje audiovisual, aspecto que es fundamental en la sociedad contemporánea. Sin embargo, para su adecuada implementación se requieren unas condiciones mínimas: disponer de espacio que se pueda oscurecer y permita ver cómodamente la proyección, un sonido adecuado, tiempo suficiente para ver completas las películas que duran más tiempo que el asignado para los bloques de clase y que el docente se documente sobre la película para planificar su articulación con el plan de estudios.

En el colegio *Jaime Quijano Caballero*, esta propuesta se integró en el Proyecto Educativo Institucional para que pudiera tener continuidad a lo largo de educación básica y media. Esa iniciativa también dio origen a la construcción de una sala adecuada especialmente para la presentación de películas, y actualmente está pensándose en institucionalizar un cine club coordinado por los estudiantes de décimo grado para dimensionar el análisis del séptimo arte a la comunidad del sector.

Artículo producto de proyecto de innovación Universidad INCCA-Colegio Jaime Quijano Caballero. Contrato 25 de 2002, Convocatoria 02 de 2002

<sup>1</sup> Profesores investigadores innovadores

<sup>2</sup> El nicho de estas reflexiones fue el cine club Quimera de la Universidad Pedagógica Nacional, espacio en el que la proyección de películas permite realizar cine foros en los que la reflexión pedagógica gira alrededor de los filmes. La propuesta tuvo eco en la Universidad INCCA de Colombia y en las convocatorias del IDEP para innovación, del 2002, entidad que financió el proyecto "Del relato escrito del texto escolar al lenguaje visual del cine: una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia".

<sup>3</sup> El nicho de estas reflexiones fue el cine club Quimera de la Universidad Pedagógica Nacional, espacio en el que la proyección de películas permite realizar cine foros en los que la reflexión pedagógica gira alrededor de los filmes. La propuesta tuvo eco en la Universidad INCCA de Colombia y en las convocatorias del IDEP para innovación, del 2002, entidad que financió el proyecto "Del relato escrito del texto escolar al lenguaje visual del cine: una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia".

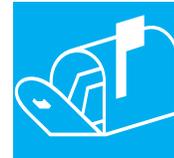
<sup>4</sup> Al respecto tuvimos en cuenta la propuesta que se hace en los *Lineamientos curriculares en ciencias sociales sobre el desarrollo de ejes temáticos*.

<sup>5</sup> La descentración corresponde al inicio del trabajo de la unidad. Es el momento en el que se presenta el tema donde se ubica espacial y temporalmente la época en la cual transcurre el tema que se va a abordar. Con esto se busca identificar los conocimientos previos de los estudiantes y para generar expectativas sobre el tema.

<sup>6</sup> Este punto lo hemos denominado de empatía y se hacen necesario para que los estudiantes comprendan la intencionalidad de las conductas de los actores sociales de otras épocas, lo que lleva a ambientar la proyección y discusión de la película.

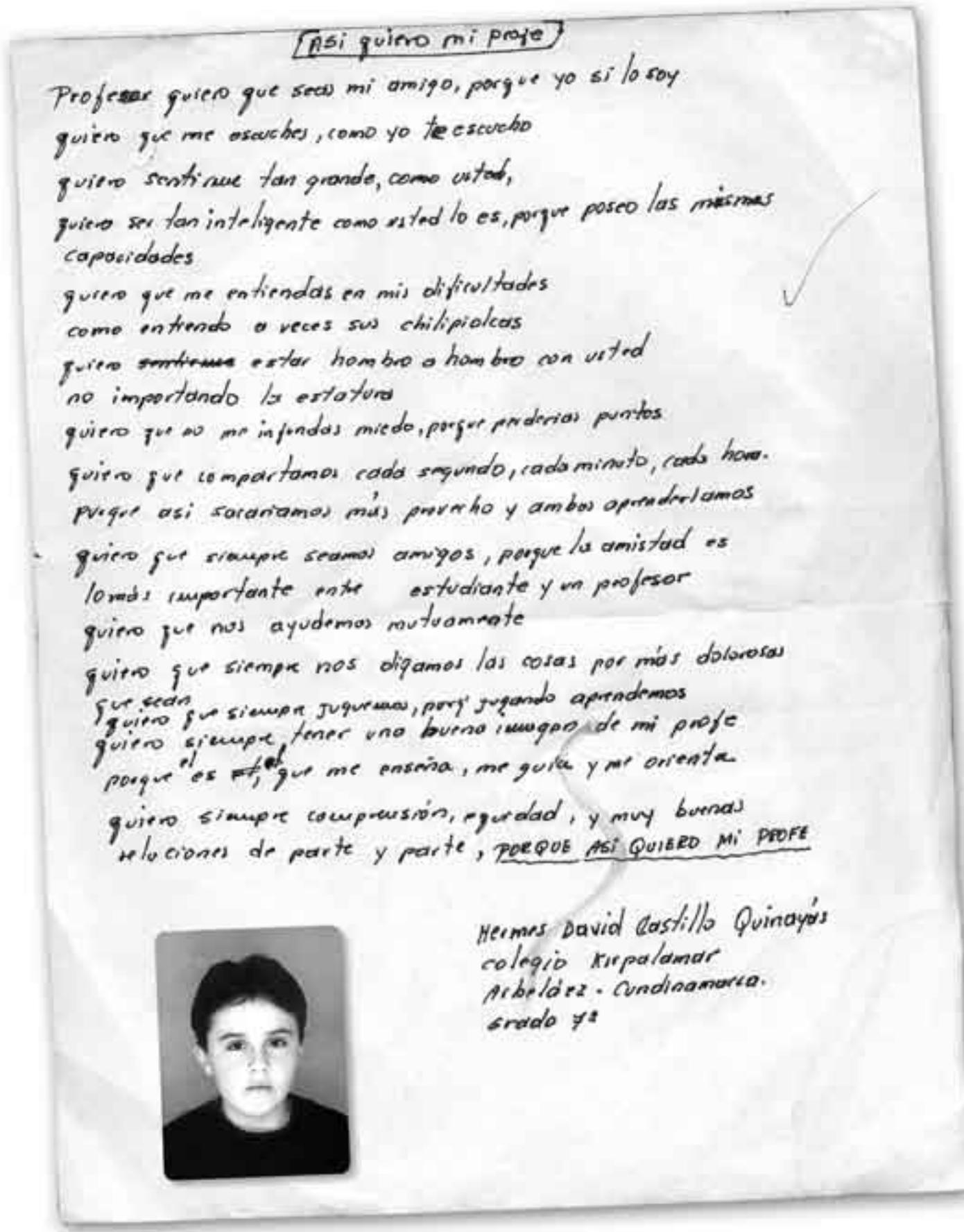
<sup>7</sup> Los estudiantes tienen la posibilidad de expresar sus opiniones y conocer otros puntos de vista sobre el tema que está desarrollándose. Para eso deben establecer conexiones causales de los procesos históricos, recurrir a conceptos para organizar las ideas para comprender las circunstancias y la mentalidad de la época que se aborda en cada unidad.

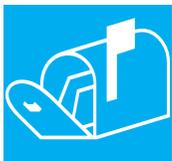
<sup>8</sup> Luisa Fernanda Acosta. "Entre la historia y el cine", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, N. 22, 1995, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Historia, P. 124.



# ASÍ QUIERO A MI PROFE

Hermes David Castillo Quinayas es un joven estudiante de 15 años que vive en el municipio de Arbeláez, en el departamento de Cundinamarca. Sus principales aficiones son la música, la danza y el teatro, actividades en las que se destaca por su gran creatividad. Cuando termine el bachillerato aspira a estudiar veterinaria. En su colegio Kirpalamar tiene una excelente relación con sus compañeros y sus maestros. Tanto que decidió escribir este mensaje a uno de los *profes* con los que se lleva mejor.





## AULA URBANA DIAL

A partir del 20 de junio, el IDEP inició la emisión del programa "Aula urbana dial" dentro del espacio radial "Magazín Pedagógico Escuela País", todos los domingos en la franja de 9:20 a 9:30 a.m. en el dial 970 AM.

La estructura del programa estará conformado por una nota editorial, un tema central y notas de interés sobre actividades del IDEP y del sector. Será un espacio de los maestros y para los maestros que investigan, reflexionan y experimentan nuevas alternativas pedagógicas, así como para toda la comunidad interesada en los temas de la educación.



## CAFÉS PEDAGÓGICOS Y CIENTÍFICOS

El último miércoles de cada mes, MALOKA ofrece un espacio para que, al calor de un café y en un ambiente acogedor, maestras y maestros tengan la posibilidad de charlar con especialistas sobre temas que complementan su trabajo educativo. Las inscripciones son gratuitas. Mayores informes en [notreply@namaloka.org](mailto:notreply@namaloka.org).

## NUEVA IMAGEN DE BOGOTÁ

El Instituto de Cultura y Turismo lanza nuevo material promocional de la ciudad compuesto por afiches, postales y mapas actualizados para posicionar a Bogotá como destino turístico.

Todo este nuevo material promocional de la Capital se puede adquirir en los seis puntos de información turística del Instituto de Cultura y Turismo, ubicados en La Candelaria, Terminal de Transportes, aeropuerto El Dorado (muelle nacional e internacional) Corferias y teatro Jorge Eliécer Gaitán. Informes: <http://www.idct.gov.co>

Los afiches tendrán un precio unitario de \$ 5.000, las postales \$ 1.000 y los mapas \$ 3.000.

## EN EL PLANETARIO DISTRITAL



El Planetario Distrital ha organizado en la Galería Santa Fe, segundo piso la exposición "Lingüística general: textos visibles, audibles y legibles", de carácter antológico cuyo eje central es la noción de texto mediante la cual se hace una indagación en tres tipos de enunciaciones: textos visibles, textos legibles y textos audibles. La exposición estará

abierta al público del 5 de junio hasta el 11 de julio de martes a viernes: 9:00 a 18:00 horas. Fines de semana y festivos de 10:00 a 17:00 horas. La venta de boletas se realizará hasta las 17:00 horas. El valor de la entrada es \$1.500. Mayores informes en el Centro Cultural Planetario de Bogotá, carrera 6ª No. 26-07; teléfonos: 3344546/48/71; fax: 2 847896.

## UNA EQUIVOCACIÓN

Ofrecemos disculpas a nuestros lectores debido a que en el número anterior en la frase del mes apareció publicado un error en la autoría de la misma. Rectificamos: La frase del mes: "Si tus proyectos son para un año, siembra grano. Si son para diez años, siembra un árbol. Pero si son para cien años, instruye a un pueblo". *Kuan- Tsú*

## LÍNEAS TEMÁTICAS DEL IDEP

El IDEP, dentro de sus programas Observatorio Pedagógico, Laboratorio pedagógico y Centro de memoria pedagógica y en concordancia con el Plan Sectorial de Educación tendrá las siguientes líneas temáticas prioritarias:

- Relaciones pedagógicas entre la ciudad y la escuela.
- Pedagogías para la infancia.
- Pedagogías, escuela y culturas juveniles.
- Pedagogías para el reconocimiento de las poblaciones diversas y las poblaciones vulnerables.

El Observatorio permitirá identificar, conocer en profundidad y comparar nacional e internacionalmente aquellas experiencias educativas que den cuenta de las variadas formas como la ciudad le abre las puertas a la escuela y cómo la escuela le abre sus puertas a la ciudad, para estimular desde allí el reconocimiento de las diferencias y atender las poblaciones históricamente excluidas.

El Laboratorio de Pedagogía desarrollará y fomentará la experimentación pedagógica lo que le permitirá a la ciudad correr las fronteras de la innovación educativa y con las más novedosas, jalonar las prácticas pedagógicas que se implementen en la perspectiva de acercar la ciudad a la escuela y la escuela a la ciudad.

El Centro de memoria permitirá reconstruir, recrear y dinamizar los procesos, medios, sentidos y políticas que históricamente han ido configurando el discurso pedagógico: la escuela, el niño y la niña, el maestro, la maestra y el método, y con ellos la educación de nuestra ciudad. Los procesos de socialización, divulgación y discusión teórica acompañaran estos propósitos.

La cátedra se concibe como un encuentro de alto nivel académico en torno a la pedagogía. En su primer año, se ha seleccionado como temática la de Ciudad y Educación que tienen como finalidad crear espacios de diálogo y reflexión en torno a la ciudad, a la formación política de los ciudadanos y a la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

# AULA Urbana

Entidad o Institución: \_\_\_\_\_

Dirección Institución: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

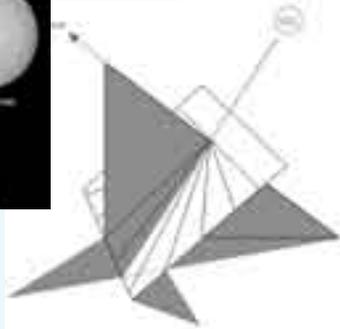
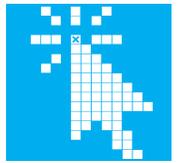
E-mail: \_\_\_\_\_

No. de ejemplares \_\_\_\_\_

Destinatarios	Cargo o área
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Para continuar recibiendo o empezar a recibir AULA URBANA, debe diligenciar este formulario, o una copia de él y enviarlo al IDEP por correo, fax o e-mail. Para el caso de las instituciones educativas, el rector debe diligenciar el formato, indicando el número de ejemplares que solicita y relacionando los nombres de los destinatarios.

Avenida El Dorado No. 63-63 Tercer Piso. • IDEP Área de Comunicación Educativa  
Teléfono: 324 1268 - Fax: 324 1267 • E-mail: [hsarmiento@idep.edu.co](mailto:hsarmiento@idep.edu.co)



## ASTRONOMÍA PARA NIÑAS Y NIÑOS

Estas páginas pretenden servir de iniciación a la astronomía para niños y niñas. La gran cantidad de información existente en internet, en inglés, sobre esta ciencia, contrasta con la escasez de recursos en español, sobre todo para niños.

La web está diseñada para que el alumno pueda seguir las explicaciones que se dan en ellas de un modo autónomo. Incluso se ha diseñado un sistema de evaluación por medio de exámenes, cuya aprobación permite la obtención de una clave para un juego. El examen final conduce, en caso de aprobación, a la obtención de un diploma en astronomía básica con un espacio reservado para la firma del profesor. Si no se supera, existe la posibilidad de obtener un diploma de asistencia. Más de 15 enlaces para aprender sobre el Sistema Solar y las estrellas, cosas básicas de astronomía, actividades para hacer en la casa, cosas para pensar, fotos, juegos y mucho más se puede encontrar en estas páginas.

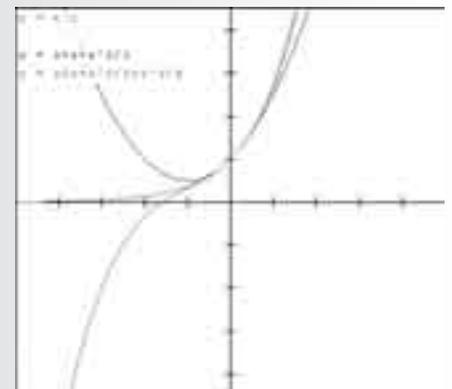
<http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/mem2000/astronomia/index.html>



## JUEGO POÉTICO

La web de la poesía infantil invita a experimentar con las palabras y descubrir su poder a través de la poesía, perder el miedo a las palabras y descubrir el poder oculto que poseen, despertar la imaginación, las sensaciones, la creación y la fantasía. Estimular el lenguaje oral y otras actividades que intervienen de manera directa en el desarrollo global y recuperar juegos y maneras de jugar que forman parte del mundo infantil y que inician a niños y niñas en múltiples aprendizajes. Desde la perspectiva que la poesía brinda oportunidades lúdicas, creativas y constructivas, que hacen redescubrir la realidad, ofrece recursos y materiales para trabajar en el aula.

<http://www.telefonica.net/web/poesiainfantil/>



## REVISTA ELECTRÓNICA DE MATEMÁTICA BÁSICA

Esta página tiene como principal atractivo una revista electrónica de matemática básica. Temas de análisis, cálculo, geometría y probabilidades. Problema del mes y enlaces. Foros para intercambiar ideas sobre las formas en que se realiza la enseñanza de las matemáticas, biografías atípicas, juegos de lógica. <http://www.rinconmatematico.com>

22



## LA CAJA DE LAS PALABRAS MÁGICAS

La página web nace de un grupo de trabajo del Centro de Profesores de Málaga, España. El objetivo primordial del mismo es la investigación de técnicas de animación a la lectura y escritura desde un punto de vista lúdico y creativo. El objetivo es que la clase de lenguaje se convierta para los alumnos en un tiempo en el que descubrieran el placer de leer y escribir y en el que se sintieran escritores y lectores, que desmitificarán los conceptos del lenguaje trabajando a gusto con él, que hay normas que nos ayudan pero no nos duermen la imaginación. Se creó así LA CAJA, introduciendo en ella imaginación, creatividad, diversos lenguajes orales o escritos y juegos. Desde este sitio web se puede acceder a fichas, animaciones y juegos, que pretenden desarrollar la capacidad de crear, imaginar, construir frases, fomentar la originalidad, invitando a dar soluciones diferentes y personales. Redescubrir el cuento, disfrutando con sus interioridades.

<http://www.cajamagica.net/>



## KIDS-SPACE

Un sitio de internet para que los niños se comuniquen y exploren las nuevas tecnologías. Exposición de trabajos, cuentos, música, costumbres en los distintos países. un lugar para que los más pequeños participen y, además, practiquen inglés. <http://www.kids-space.org/index.html>



## MUÑECOS EN DIFERENTES MATERIALES

Autora: Katia Mallol Echeverri

**Cooperativa Editorial del Magisterio,**  
**118 páginas.**

Es una propuesta nueva de apoyo a los docentes y a todas aquellas personas que se dedican al desarrollo o enseñanza de actividades manuales, artesanales y artísticas dentro o fuera de un establecimiento educativo.

Este libro está diseñado en forma didáctica, utilizando estrategias y métodos que estimulan el desarrollo creativo y la formación del potencial de las destrezas manuales, artísticas, intelectuales y emocionales en niños y jóvenes de diferentes edades, con distintos grados de desarrollo: nivel básico, nivel medio y avanzado.

En el nivel básico se trabaja con proyectos para niños desde edad preescolar, y el tema escogido son los animales: Piolín el canario, la Rana René, Bongo el perro, el Oso Meloso.

En el nivel medio se trabajan actividades diseñadas para niños y niñas desde los siete años; el tema son personajes de diferentes cuentos clásicos o inventados por ellos mismos.

El nivel avanzado tiene un grado más de dificultad y puede ser desarrollado por jóvenes de 13 años en adelante: arreglos navideños, objetos decorativos.

Informes en el teléfono 2884818.

## HACERSE MUJERES, HACERSE HOMBRES, DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE GÉNERO

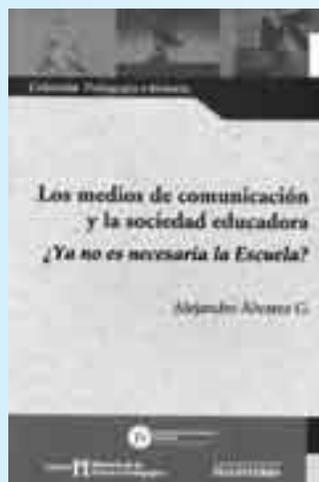
Editor: Carlos Iván García

**Departamento de Investigaciones Universidad Central (DIUC) - Siglo del Hombre Editores**

**235 páginas.**

El libro presenta los hallazgos del proyecto de investigación cualitativa *Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*, llevado a cabo por la línea de *Género y Cultura* del DIUC, adelantado en veinticinco instituciones educativas de primaria y secundaria cuyos resultados se someten a un diálogo crítico con autoras internacionales de reconocido prestigio. Atendiendo a los fines ético-políticos de la investigación social, esta obra le apuesta a una prioridad: desde una perspectiva relacional de género, buscar una verdadera equidad de género y un despliegue pleno de las potencialidades humanas tanto en las mujeres como en los hombres en la agenda social, educativa y pedagógica.

Informes en [dIUC@ucentral.edu.co](mailto:dIUC@ucentral.edu.co)



## LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA SOCIEDAD EDUCADORA

**¿Ya no es necesaria la escuela?**

Autor: Alejandro Álvarez Gallego

**Cooperativa Editorial del Magisterio.**

**285 páginas.**

¿Tiene sentido la escuela clásica maestro-aula-alumno? ¿Los medios de comunicación y electrónicos pueden ayudar a cumplir la función de las viejas aulas escolares? Éstos son algunos de los interrogantes que surgen a lo largo de este texto en el que se registra el impacto de la ciudad en el individuo y recorre, desde la aparición de los medios electrónicos de comunicación en Colombia, la evolución de la pedagogía, para plantear las primeras huellas que indican hacia dónde va la educación en este universo interactivo.

Este libro forma parte de la colección Pedagogía e Historia en la cual han participado autores como: Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez, Humberto Quiceno, Oscar Saldarriaga, Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro, entre otros.

Informes en el teléfono 2884818.



## DIDÁCTICAS DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Autor: Domingo Araya

**Cooperativa Editorial del magisterio.**

**189 páginas.**

Este libro está orientado tanto para estudiantes de enseñanza media como para universitarios. Busca integrar la historia de la filosofía con la de las ciencias, así como la historia del arte y de las realidades sociopolíticas de cada época. Consta de una fundamentación epistemológica de la historia de la filosofía, de una justificación pedagógica de esta asignatura y de cinco unidades didácticas que abarcan el conjunto de la historia de la filosofía occidental, desde su inicio en el nacimiento en Grecia hasta las filosofías del siglo XX.



## MENOS QUERER MÁS DE LA VIDA. CONCEPCIONES DE VIDA Y MUERTE EN JÓVENES URBANOS

Autor: José Fernando Serrano

**Departamento de Investigaciones Universidad Central-Siglo del Hombre Editores**

**234 páginas.**

Este libro es fruto de una investigación desarrollada desde la línea de *Jóvenes y culturas juveniles* del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central. El libro se sitúa entre los debates intelectuales sobre el papel que desempeñan la violencia en los estudios sobre juventud, y la cultura en los estudios sobre violencia. Vincula dialécticamente las concepciones de muerte con las concepciones de vida, pues no es posible desarmar la violencia (desarmar la muerte) sin rearmar la vida (sin dotar de sentido al combate por la no violencia).

La originalidad de esta obra reside en el intento de conectar tres ejes temáticos a menudo contrapuestos: religiosidad, consumo cultural y violencia.

Informes en [dIUC@ucentral.edu.co](mailto:dIUC@ucentral.edu.co).

## PENSAMIENTO HÁBIL & CREATIVO

**REDIPACE Red Investigadores para la Calidad Educativa.**

**385 páginas.**

A partir de un enfoque metacognitivo, este texto presenta los fundamentos conceptuales y una propuesta de herramientas pedagógicas que, articuladas a seis sistemas de competencias, posibilitan, junto al esfuerzo individual y colectivo, alcanzar logros significativos en el desarrollo constante del pensar y el conocer, en una sociedad donde el conocimiento se construye a una gran velocidad, y urgen enfoques, métodos, técnicas e instrumentos pedagógicos que permiten observar, percibir, comprender, interpretar, comparar, argumentar, confrontar, criticar, valorar, reconstruir y proponer en forma hábil, creativa y significativa el mundo que nos rodea. En últimas, aprender a reaprender, pensar y repensar la realidad en las continuas incertidumbres.

**Pensamiento hábil y creativo** está dirigido a todas aquellas personas interesadas en mejorar sus formas y esquemas de pensar. Dado que pensamiento y conocimiento van de la mano, los autores, Pablo Romero Ibáñez, Gabriel E. Rodríguez Mendoza y Jorge Ramírez Caro, prestan una valiosa ayuda, proporcionando fundamentos para un entendimiento del pensar y los componentes que posibilitan su despliegue; y, derivado de dichos procesos, unas herramientas prácticas sin que se confundan con meras instrucciones, sino más bien como una propuesta metodológica válida, que proporciona individual y colectivamente, nuevos caminos e ideas útiles para pensar por sí mismo en la vida en general.



# BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA



## Cici Aquapark

Cuenta con piscinas para niños y adultos, una de ellas con olas; toboganes, playas de arena y canchas de voleibol playa, entre otros. Algo así como un rincón marino en plena ciudad capital. Este particular espacio de recreación brinda además la oportunidad a niños y niñas que deseen aprender a nadar con la guía de profesores especializados. Está ubicado en la calle 63 No 48-96. Está abierto de lunes a viernes de 10:00 a.m a 6:00 p.m.

## Salitre Mágico

Salitre Mágico forma parte del parque metropolitano Simón Bolívar y es el área de recreación activa de mayor tradición al occidente de la ciudad. Cuenta con divertidas atracciones mecánicas de última generación de uso infantil, familiar y de alto impacto.

Dentro de las atracciones infantiles cuenta con mini-rueda, carrusel, sillas voladoras y crazy plane; familiares como gusano loco, carros chocones y la casa de la risa, y de alto impacto como la montaña rusa "sacacorchos" con un recorrido de 500 metros, caídas libres de 189 metros de altura y dos tirabuzones que describen giros completos sobre su eje. También se destaca la rueda panorámica "Millennium", que cuenta con 40 canastillas, cada una para cuatro personas.

Está ubicado en la calle 63 No 48-96. Está abierto de lunes a viernes de 10:00 a.m a 6:00 p.m.



## Secretaría de Tránsito y Transporte

La Dirección Pedagógica de la Secretaría de Tránsito y Transporte de Bogotá a través de su programa de Educación y Seguridad en el Tránsito, quiere que los niños se familiaricen con todos los elementos que harán de ellos buenos pasajeros, peatones y ejemplares conductores. Para tal fin ha desarrollado un juego a gran escala que instalado en diferentes lugares como colegios, parques y otros, servirá para que los niños con ayuda de instructores vivan la experiencia de ser conductores y/o peatones, aprendiendo a reconocer y respetar las señales de tránsito.

