

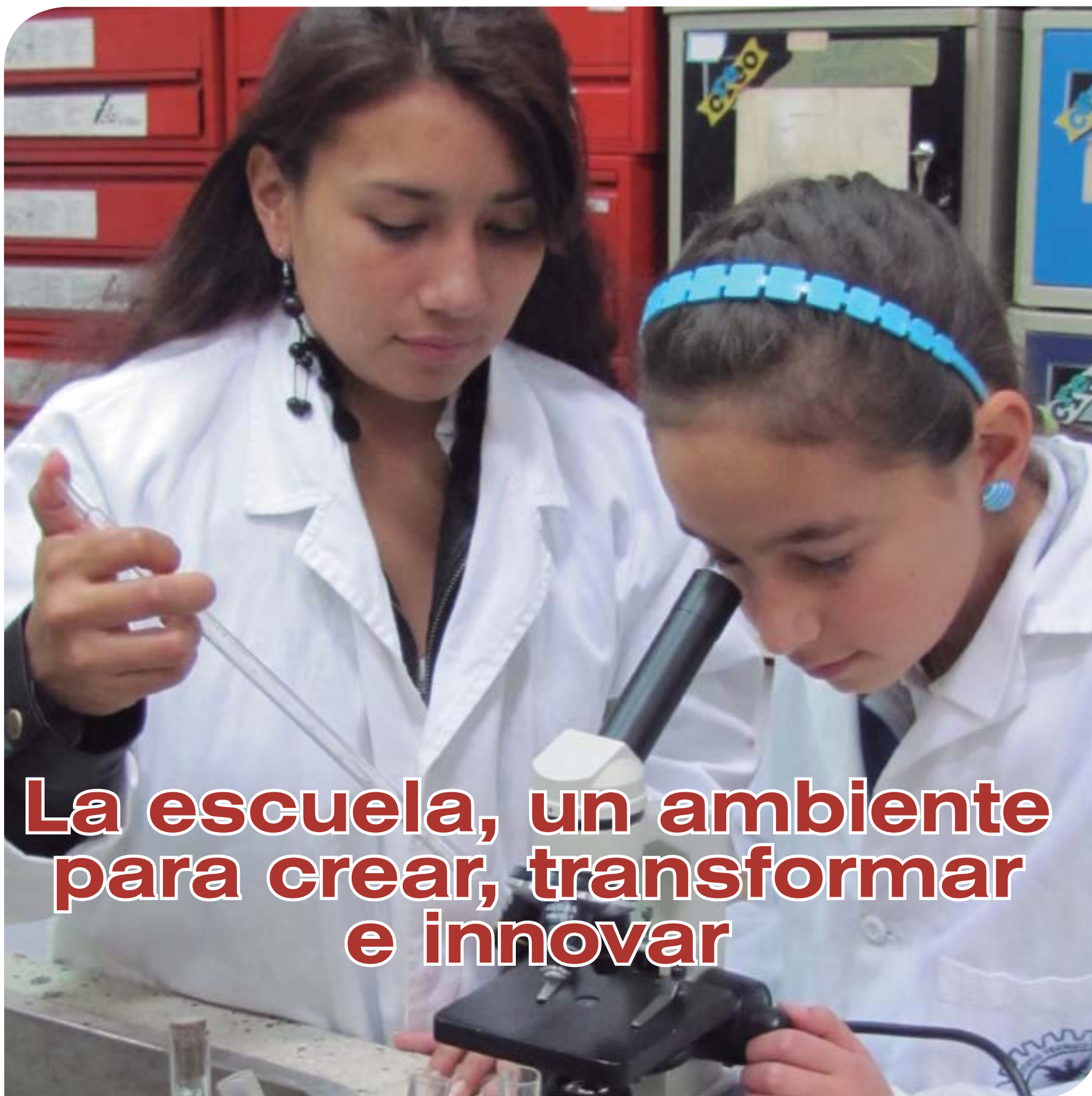
aulaUrbana

IDEP

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

Diciembre de 2010 - ISSN 0123-4242

MAGAZÍN No. 78



**La escuela, un ambiente
para crear, transformar
e innovar**

Publicación del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Bogotá, D. C. Colombia
Número 78 - Diciembre de 2010

Director
Olmedo Vargas Hernández

Subdirectora Académica
Luz Stella Olaya Rico

Comité Editorial
Olmedo Vargas Hernández,
Luz Stella Olaya Rico, Diana María Prada Romero,
Manuel Francisco Caicedo Ruiz,
Fernando Bello y Martín Cruz.

Coordinación Editorial
Diana María Prada Romero, IDEP

Edición
Editorial Jotamar Ltda.
Martín Cruz Ramírez, corrector de estilo; Manuel
Francisco Caicedo Ruiz, asesor editorial y
Fernando Bello Mendoza, Periodista

Colaboran en este número
Freddy Alexander Tobo Pulido, Ingrid Vera Ospina,
Rubén Darío González G., Cielo Ibáñez Sandoval,
Fernando Cuervo Galindo, Nelson Enrique Laguna
Rodríguez, María Yaneth Ruiz Ávila, Maritza Cárdenas
Bermúdez, Dora Inés Carvajal Jojoa, Adriana
Corredor Ortiz, Adriana Patricia Huertas Bustos, Pedro
Galvis Leal, Evaldo Rafael Rubio Ortiz, Elsa María
Bocanegra Acosta, Hugo Altamirano, Javier Peña, Os-
car Góngora, Fernando Bello, Andrea Osorio Villada,
Yolanda Sierra León y Jean Carlo Sánchez Sanabria

Fotografía
Fernando Bello Mendoza, Juan Pablo Duarte
Nelson Enrique Laguna Rodríguez
Rubén Darío González G

Diseño, diagramación e ilustración
Cristian Pérez Sánchez.

Agradecimientos
Al Instituto Técnico Industrial
Francisco José de Caldas

Impresión
Prensa Moderna
Tiraje: 10 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del Magazin Aula Urbana agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo que considere pertinentes.

Las colaboraciones pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia

Magazin Aula Urbana, IDEP.
Avenida El Dorado No. 66-63, piso 1
PBX 324 1000, Ext. 9001/9012. Fax 324 12 67
Bogotá D. C. Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co



EDITORIAL

El Premio, un ambiente para crear, transformar e innovar conocimiento

La labor del maestro estuvo circunscrita al aula, en tanto que docente. En esa personalidad, se esperaba que el maestro fuera un buen docente: ejemplar en su comportamiento cotidiano -la pedagogía del efecto demostración-; capaz de demostrar su sapiencia en una temática particular -disciplinar, además, con habilidad para abordar el conocimiento de otras disciplinas, profesiones y saberes, es decir, el maestro una persona holística, en un marco relativamente precario, de la llamada cultura general, y ante todo, un buen transmisor de conocimientos, con suficiente gala para ser reconocido por la comunidad escolar.

Entonces, se trataba de un maestro con prestigio, fundado en formas pedagógicas y didácticas aplicadas a una adecuada transmisión de conocimientos, comúnmente explícitos en un libro - texto, escogido por la institucionalidad educativa, o por la dirección escolar, o al final, por el mismo maestro. De esta manera, el conocimiento del profesor y de los alumnos se reducía a un texto, con el cual se establecía una identidad prefijada e inquestionable. Esto era dable porque, entre otros aspectos, el conocimiento circulaba con lentitud, tanto en el ambiente escolar, como en el mercado social.

Así, las dinámicas de las formas pedagógicas aplicadas por el maestro actuaban a un ritmo cada vez más lento y unidireccional, ante la velocidad multidisciplinar con la que el conocimiento se reconstituía y se refundaba, en autopistas de nuevas tecnologías, nuevas formas y medios de comunicación y en un ambiente social, impregnado por diversidad de espacios globales creados por el mundo del capital: fue el origen de la crisis en la educación. No quedó opción: el maestro y la institución educativa tuvieron que transformarse para entrar en el nuevo mundo del conocimiento.

Cuando el acceso al conocimiento se hizo posible, rápido e igual para maestros y estudiantes, cambió también su actitud frente al conocimiento, pues se acabaron las verdades reveladas y los poseedores de sabiduría: repetir conocimientos consolidados y muchas veces obsoletos quedó en la historia como una etapa necesaria. El maestro, el estudiante y la institución escolar se están transformando: indagar, consultar, experimentar e investigar, se convirtieron en verbos de su acción cotidiana. La innovación es su corolario pedagógico, didáctico e institucional.



Ya no se dictan clases, ahora se realizan sesiones de trabajo; las clases se transformaron en seminarios, talleres, coloquios, laboratorios y en muchas otras formas de abordar colectivamente el conocimiento. El maestro ha de dejar de enseñar, ahora orienta y guía, organiza, clasifica y viabiliza textos comprimidos en archivos virtuales; utiliza diseños didácticos diversos, y la distancia con el estudiante, que representaba el estrado escolar, se restringe ahora a la posibilidad de acceder a los ordenadores y a una conectividad a internet con suficiente capacidad y velocidad, y todo esto debe ser dotado y garantizado por las instituciones del gobierno escolar, de la ciudad y del país.

A ese nuevo ambiente escolar y social que labran los maestros y directivos docentes, le rinde homenaje el Premio a la Investigación y la Innovación Pedagógica que cada año realizan el IDEP y la Secretaría de Educación, en nombre de la Alcaldía Distrital y por mandato del Concejo de Bogotá.

Caracterización de problemáticas educativas en Bogotá

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, orienta su acción al fomento de la investigación en grupos de maestros y maestras vinculados al Distrito, interesados en indagar alrededor de los problemas pedagógicos y educativos existentes en los ambientes escolares en los que realizan su práctica profesional.

Es así como el IDEP, en concordancia con el propósito del *Plan Sectorial de Educación 2008 - 2012: Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*, orientado a promover a Bogotá como una Ciudad de Derechos, definió como objetivo prioritario para este cuatrienio el desarrollo de investigaciones e innovaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación. De la misma manera, el Instituto enmarca su acción en el programa *“Educación de Calidad y Pertinencia para Vivir Mejor”*, dentro del cual se direccionan esfuerzos por indagar y profundizar en la comprensión de problemas de la calidad de la educación, la enseñanza y los aprendizajes, el currículo y la organización escolar, la formación personal y social de niños, niñas y jóvenes, el uso pedagógico de las nuevas tecnologías, el estudio de las experiencias pedagógicas, las relaciones de la escuela con la ciudad y sus culturas, entre otros.

Para alcanzar dicho objetivo, en el año 2009 el Instituto realizó una convocatoria para promover y apoyar el desarrollo de propuestas de investigación en 14 colegios oficiales de Bogotá, en 9 localidades, con 74 docentes y 14 grupos de investigación: dos grupos en Kennedy (13 docentes), uno en Bosa (6 docentes), dos en Engativá (7 docentes), uno en Barrios Unidos (3 docentes), uno en Ciudad Bolívar (8 docentes), dos en Usme (8 docentes), uno en San Cristóbal (4 docentes), dos en Rafael Uribe Uribe (10 docentes) y dos en Suba (14 docentes).

Estos grupos de investigación enfocaron su ejercicio investigativo a núcleos temáticos y problemáticas educativas relacionadas con la calidad de la educación y en dos líneas gruesas de investigación: convivencia escolar y problemas pedagógicos para la enseñanza de las diferentes disciplinas. En esta primera fase, el proyecto contó con la colaboración de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo, CIDE.

Dichas propuestas de investigación serían el fundamento propicio para adelantar un proyecto de investigación más amplio desde el IDEP; es así como se propone una segunda fase, que tiene sustento en los aprendizajes obtenidos en la primera, para lo cual se realiza una nueva convocatoria en 2010, y se fija como propósito caracterizar las principales problemáticas educativas y pedagógicas de las localidades de Bogotá. Dentro de sus objetivos específicos se establece que se debe acompañar y asesorar a los docentes investigadores, cualificar su práctica investigativa y promover la consolidación de una red pedagógica.

La pregunta para esta segunda fase es: ¿Cuáles son las principales problemáticas educativas y pedagógicas en las localidades de Bogotá? El enfoque de investigación que orientó el proceso es el de la *Teoría Fundada* (Strauss y Corbin. 2002), porque permite la producción de teoría a partir de la obtención de datos, de la comprensión que el investigador tenga de los fenómenos y de las conceptualizaciones endógenas que se dan durante el proceso investigativo, en oposición a que se tenga que comprobar o acomodar un referente teórico a un fenómeno estudiado.

La metodología de Investigación Acción (Kemmis. 1989) fue la seleccionada para el desarrollo del proyecto del IDEP, porque brinda la posibilidad de que los maestros, de manera individual y colectiva, desde un principio indaguen sobre su realidad de manera sistemática, con el fin de transformarla.

El IDEP, de acuerdo con su Plan de Acción, justifica su proyecto de investigación en la necesidad de cualificación de los docentes del Distrito en el ejercicio investigativo y en la consolidación de redes pedagógicas, por lo cual se propuso, por una parte, investigar y por otra, acompañar nueve grupos de docentes investigadores, generando un círculo de construcción, reflexión, evaluación y retroalimentación. Estos grupos, contarían con un equipo de profesionales con estudios de maestría y experiencia en el campo de la investigación educativa y pedagógica, para la asesoría y el acompañamiento académico in situ, en la construcción de la fundamentación teórica y metodológica de un diseño de investigación que les permitiera desarrollar las propuestas presentadas.

En ese sentido, los diseños de investigación a realizar por los maestros también debían enfocarse a las problemáticas educativas y pedagógicas que marcan su práctica pedagógica, la cotidianidad de sus clases, las necesidades educativas de los estudiantes, de las instituciones, las comunidades y de los contextos que los rodean. Este ejercicio exige del maestro la capacidad de criticar, reflexionar



La autora, Andrea Osorio Villada, es la compiladora de la producción del equipo investigador acompañante compuesto por Alexander Rozo, Isabel Méndez, María Betulia Pedraza, Margarita Castilla Supervisora del Proyecto I parte, IDEP y Nancy Heredia, Supervisora del proyecto II Parte, IDEP.

y analizar las prácticas de enseñanza, de elaborar propuestas de investigación que fortalezcan el ejercicio pedagógico y apunten a mejorar la calidad de la educación, la comprensión de su profesión y la cualificación de su práctica. Además, de aportar datos significativos a la investigación educativa que realiza el IDEP.

Las propuestas debían contar con la participación de colectivos de cuatro o más docentes del Colegio, responder a los parámetros de la evaluación y estar en concordancia con las 3 líneas propuestas de investigación que dieron origen en el 2010, a la convocatoria: 1) Articulación de la Educación Media con la

Educación Superior y el trabajo; 2) Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el acceso al conocimiento, y 3) Desarrollo del pensamiento científico.

De este proceso resultaron seleccionadas 9 propuestas de investigación de Colegios del Distrito, 9 localidades y 50 docentes, en diferentes núcleos temáticos: tres grupos de Ciudad Bolívar (17 docentes), tres en Kennedy (12 docentes), uno en Engativá (3 docentes), uno en Puente Aranda (14 docentes) y uno en Suba (4 docentes).

Se observa que al menos tres instituciones educativas continuaron el proceso iniciado durante la vigencia 2009: los Colegios Delia Zapata Olivella, Sotavento y Gabriel Betancur Mejía.

Es así como este documento presenta un avance del proyecto de investigación: *“Caracterización de problemáticas educativas y pedagógicas en 9 localidades de Bogotá realizada por el IDEP, 2010”*.

A continuación, en el cuadro resumen, se presentan los proyectos, los colegios y las localidades que hacen parte de la segunda fase del proyecto del IDEP, ubicados en las tres líneas propuestas. Posteriormente, se indican algunos de los aspectos sobre los cuales se realizó el acompañamiento a los grupos de docentes investigadores de los Colegios Distritales, en especial en la definición del problema, la consolidación del Estado del Arte, la estructuración del enfoque y la metodología de investigación, la construcción del método de la investigación, dentro del cual se definieron unos momentos y unos instrumentos para la obtención de datos e información, y la identificación de las categorías de análisis que sirvieron para la interpretación y construcción de una serie de hallazgos y reflexiones finales.

Para la definición del problema, en cuatro casos, se trata de problemas abordados y liderados por uno de los docentes, que convence al resto de los integrantes del grupo de presentar la propuesta al IDEP, y para los cinco grupos restantes, el principal interés es la conformación de un grupo de investigación para el colegio.

En la consolidación del Estado del Arte, aunque la mayoría de los docentes (aquellos que definieron un enfoque de investigación acción participativa, porque pueden fijar una postura crítica frente al conocimiento existente) declara que es importante para la construcción de una fundamentación teórico-conceptual del diseño de investigación, sólo en algunos proyectos se ha tenido evidencia de una adecuada utilización, en tanto ubicación de la problemática y justificación del proyecto. En algunos casos hace parte del marco conceptual y en otros se ignoran los trabajos de investigación previos o la indagación sólo es de tipo teórico, o se usa para justificar el uso de terminología nueva. También se descubre una actitud

un tanto reacia a examinar de manera crítica el trabajo de otros, quizás por el temor a evaluar prácticas docentes sin la “autoridad” que se requiere.

Aunque en las propuestas de investigación no estaba definido el enfoque de investigación y habían confusiones entre distintos paradigmas y teorías, durante el proceso se descubrió que esto estaba relacionado con las diferentes intenciones expuestas por los docentes: comprender, mejorar y transformar. En algunos casos el interés era la comprensión del fenómeno de enseñanza-aprendizaje, para proponer alternativas pedagógicas favorables. En otros, era establecer el logro alcanzado a través de la implementación pedagógica y, finalmente, cansados de lo planteado tradicionalmente, el interés era buscar nuevas miradas sobre el problema para lograr transformaciones estructurales. Así, según el interés de cada grupo, se revisaron los presupuestos teóricos de la Etnografía, Investigación Acción e Investigación Acción Participación.

Algunas reflexiones del equipo investigador acompañante hasta el momento, dado que el proyecto no ha terminado, están relacionadas en primer lugar con el asunto del tiempo, el espacio y los recursos que se destinan al desarrollo de la investigación, temas centrales de discusión durante las sesiones de acompañamiento. La falta de estos elementos genera en los docentes un estado permanente de insatisfacción y desmotivación, que puede interpretarse como una de las causas para el incumplimiento de los compromisos adquiridos al momento de participar en la convocatoria.

En segundo lugar, para que la reflexión sobre la práctica se dé, se necesita reforzar la legitimación de la investigación en la escuela y el reconocimiento a dicha labor, tanto en los colegios distritales, como por sus pares en la red de docentes investigadores, así como por el IDEP y la Secretaría de Educación de Bogotá.

En tercer lugar, durante el proceso de acompañamiento se descubre que la producción intelectual se valida a través de la práctica pedagógica. Se evidencia que los docentes participantes se entienden a sí mismos como generadores de conocimiento, cuando hacen de sus innovaciones los instrumentos que les sirven para lograr resolver problemas, no sólo pedagógicos, sino también culturales, políticos, psicológicos y hasta económicos. Se trata de problemas que, abordados desde la pedagogía, buscan ofrecer una lectura interdisciplinar del fenómeno social.

Consulte información especializada en educación y pedagogía, en la Web IDEP www.idep.edu.co

Proyectos Convocatoria IDEP 2010

Línea de investigación: Articulación de la Educación Media con la Educación Superior

- Proyecto de vida y proyección profesional de los estudiantes de educación media de la localidad de Ciudad Bolívar. Colegio Acacia II.
- Estudio y análisis de la continuidad en la educación superior de los estudiantes y egresados del Colegio OEA, localidad de Kennedy.

Línea de investigación: Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el acceso al conocimiento

- La apropiación de la comunicación en inglés a través de la interdisciplinariedad y el uso del lenguaje en contextos reales. Colegio Sotavento, localidad de Ciudad Bolívar.
- Proyectos interdisciplinarios y tecnologías info-comunicacionales: creación, socialización y disminución de la brecha digital. Colegio Gabriel Betancour Mejía, localidad de Kennedy.
- Las Tics un apoyo contextualizado en la construcción del conocimiento y el reconocimiento interdisciplinar del conocimiento y el reconocimiento del cuerpo. Colegio José María Vargas Vila, localidad de Ciudad Bolívar.
- Investigando ando: construcción de caminos metodológicos, sistemas de gestión y comunidades virtuales de aprendizaje e investigación para los educandos y maestros del Colegio Delia Zapata Olivella, localidad de Suba.

Línea de investigación: Desarrollo del pensamiento científico

- Medios y mediaciones, lenguajes para transformar. Instituto Técnico República de Guatemala, localidad de Engativá.
- Las habilidades de observación como factor sustancial para desarrollar destrezas en lectura, escritura y oralidad en niños de 10 y 15 años de edad. Colegio Marsella, de la localidad de Kennedy.
- Proyecto Fenix para el fortalecimiento de la calidad educativa en la formación integral del estudiante repitente. Colegio Sorrento, de la localidad de Puente Aranda.

Primer premio categoría Innovación

El maravilloso universo de una gota de agua

Por: **Freddy Alexander Toba Pulido**
Ingrid Vera Ospina
 IED Robert F. Kennedy

En la IED Robert F. Kennedy, desarrollamos sentido de pertenencia por nuestro colegio y nuestra Localidad, a partir de la convivencia, el liderazgo y la comunicación; esto hace posible la construcción de equipos investigadores en Ciencia y Tecnología, dinámicos, críticos y transformadores de la realidad escolar y social.

En este orden de ideas, el propósito fundamental de esta experiencia es fomentar la construcción de conocimiento escolar, mediante la exploración de los recursos naturales de nuestra localidad, la integración del conocimiento propio de las ciencias naturales y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tic's. Dicho propósito nos permite, entre otras cosas, desarrollar sentido de pertenencia, la promoción de las competencias ciudadanas, el reconocimiento del otro como sujeto constructor de conocimiento y par de investigación, la mirada crítica del cuerpo de conceptos que hacen parte de las ciencias naturales y el empleo de las tecnologías de la información, tanto para la búsqueda y selección, como para la difusión dentro del grupo, la localidad y el mundo. Por lo tanto este propósito sólo se puede alcanzar en la medida en que se tenga una visión del conocimiento como algo que se encuentra en permanente construcción, y que requiere de la articulación de múltiples elementos para describir los fenómenos.

Se aborda la estrategia de *Problemas de Conocimiento como una perspectiva compleja para la enseñanza de las ciencias*; esto permite reconocer que es posible enseñar ciencias en primaria, haciendo de la enseñanza una vivencia; recurriendo a rutas metodológicas que indagan el componente disciplinar y pedagógico para la enseñanza de las ciencias y el epistemológico; de esta forma, lo importante no son los temas o el "plan de estudios", sino todos los conceptos que están en la base de la conformación de problemas para las ciencias naturales.

Este conjunto de inquietudes de estudiantes, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa, le dan forma a la pregunta: "¿Cuáles son los seres vivos que se encuentran en el humedal Santa María del Lago, que generalmente ignoramos y qué relaciones se establecen entre ellos?"

Para aproximarnos al maravilloso universo que existe en una gota de agua, se propone una ruta metodológica de 4 fases: la primera de **Diseño**, la segunda

"Observando nuestro entorno", la tercera **"Explorando y recorriendo nuevas rutas"** y la cuarta **"Construyendo relatos"**.

La primera fase, **"Diseño"**, tuvo en cuenta intereses de los estudiantes y docentes, la política distrital de educación por ciclos, el PEI de nuestra Institución, "Convivencia, liderazgo y comunicación, como factores de cambio social", y los recursos disponibles en la Institución.

La segunda, **"Observando nuestro entorno"**, comprende la construcción acerca de los conceptos de estructura natural, artificial y artefactos tecnológicos como el microscopio. Se construyen preguntas problema en torno a los humedales, se familiariza con el entorno de lo microscópico y se reconoce la importancia del desarrollo y uso de artefactos tecnológicos en la investigación.

La fase **"Explorando y recorriendo nuevas rutas"** incluyó análisis de muestras de agua del humedal, la adecuación de un microscopio y la construcción de videos en computador, uso del tablero digital, revisión de fuentes sobre biología celular y humedales de Bogotá, caracterización de los seres vivos observados y construcción de claves taxonómicas sencillas; empleo de aulas virtuales desarrolladas con Moodle que hacen parte del portal Institucional.

Finalmente, la fase **"Construyendo relatos"**, busca la producción y comunicación de los hallazgos, mediante la construcción de modelos de microorganismos, establecimiento de un modelo de organización interna y posibles relaciones ecológicas. La articulación de los hallazgos con el diseño y la participación en foros y wikis a través de las aulas virtuales.

En lo metodológico y didáctico se generan modelos complejos acerca de situaciones problema y se integran campos del conocimiento como ciencias, matemáticas, tecnología, informática, humanidades, artes y sociales, que se articulan para describir un fenómeno, defender diferentes puntos de vista, representar y comunicar los hallazgos.

En conclusión, este proyecto permite cualificar el currículo, enriquecer los planes de estudio y las condiciones de la enseñanza, conocimiento y aprendizaje, y proyectar al colegio como una institución de investigación que aporta a la construcción de bancos de datos de información biológica a nivel mundial.



Segundo premio categoría Innovación

Explorando mi mundo, una manera distinta de abordar el conocimiento

Por: **Rubén Darío González G**
 IED Magdalena Ortega de Nariño

El proyecto de exploración surge hace aproximadamente tres años y se ha venido realizando en el IED Magdalena Ortega de Nariño es uno de los pocos colegios femeninos de carácter público pertenecientes a la SED, lo cual hace que tenga una identidad propia, con una tradición de 48 años; en esta Institución los distintos procesos y proyectos académicos buscan fortalecer el espacio de género, haciendo énfasis en programas que beneficien a la mujer en sus capacidades y talentos.

En este contexto: en la jornada de la mañana se encuentra un curso de pequeñas estudiantes con ideas agitadas y con grandes sueños: segundo B. Durante los últimos dos años se ha venido realizando un proyecto de apertura al conocimiento, basado en los principios de la metodología Waldorf (con una adaptación a nuestro contexto), el cual se fortalece gracias al compromiso de todos los que hacen parte de la comunidad de este pequeño grupo, el cual sigue siendo evaluado juiciosamente, ya que ha dado más frutos de los que se pensaban obtener.

El ideario Waldorf fue desarrollado por el filósofo Rudolf Steiner (1861-1925), y en su metodología se busca formar al niño dentro de lo que él denominó "espíritu, alma y cuerpo" (educar la mente, el corazón y las manos). Lo interesante de esto es que no toma a ninguna de ellas como eje central de formación; todas tienen igual importancia; no se privilegia lo cognitivo, también importan los sentimientos, el saber actuar y el saber vivir. Waldorf pensó que la persona debía educarse según la etapa de la vida en la que se encontrara, ideó para su contexto lo que hoy se denomina formación por ciclos, aunque su pensamiento es diferente en cuanto al tiempo y las edades en que debían conformarse las etapas de formación.

Teniendo en cuenta las referencias de esta metodología, se realizó una serie de cambios en la estructura y cotidianidad de las clases que tomaban las niñas. En primer lugar, se crearon espacios de horarios cíclicos en los cuales se analizan los descansos y el trabajo académico propio, para que sean equilibrados. Las rutinas académicas no existen; en este proyecto se va realizando semana a semana un horario según las necesidades del grupo, durante el cual se describen los elementos y materiales que requieren para su trabajo, tareas y actividades que se van a realizar, considerando que los tiempos de las niñas, no son los mismos que los del docente.

Aparte de la modificación de horarios, para cambiar rutinas del conocimiento se retoman programas como escuela-ciudad-escuela. Salir del salón de clases es vital en nuestro proceso; caminando, jugando y explorando, aprendemos y vamos cultivando la ciudadanía; es así como en dos años hemos realizado más de catorce salidas; igualmente compartimos estas experiencias con los padres, a quienes se les anima a salir con sus hijas a diversos espacios, lo cual ha contribuido a que ellas refuercen vínculos familiares y aprovechen los instantes de descanso para compartir con sus seres queridos; asimismo, los padres han generado un compromiso que se ve reflejado en los resultados de sus hijas a corto y largo plazo.

En cuanto al conocimiento "formal", fue necesario reestructurar los saberes y las disciplinas; el segmentar el conocimiento por áreas no es útil en nuestro proceso; esto hizo que se tomaran los saberes de manera transversal, sin olvidar que hay áreas fundamentales instauradas por la ley; se retoman todas ellas para que apunten a un objetivo, como es el de alimentar el proyecto del aula, vital en nuestro sistema.

Este proyecto se enriquece con las ideas universales, y gracias a las diversas habilidades de las niñas, se logra hacer una combinación de saberes que alimenta el conocimiento y las competencias que se desarrollan a diario en el salón de clases; cabe destacar que en ese proceso no existen áreas de primera y de segunda categoría; todas tienen igual valor, aunque quizá se privilegie la enseñanza artística, en especial las danzas, que es muy motivante para las alumnas.

El camino de la propuesta sigue construyéndose día a día; no se pretende de manera idílica "cambiar el mundo"; somos conscientes de los estrechos límites que tiene un salón de clases, pero también sabemos que compartimos vidas y, quiérase o no, influimos en ellas; por lo tanto, no es una locura tratar de hacer las cosas de manera diferente.

El esquema de cambio se basó en "Waldorf"; sin embargo se ha venido contextualizando a nuestra realidad, y si bien es cierto que se ha desdibujado un poco, según el sistema alemán original, también es cierto que la construcción con la comunidad ha brindado nuevos caminos, propiciando una metodología diferente que ha beneficiado directamente a las niñas, padres y docentes. Se espera que en un futuro este sistema no decaiga; es importante socializar el proyecto y pertenecer a redes de maestros, como lo es la red Tejiendo Sueños y Realidades, para que estas experiencias no sean flor de un día y, por el contrario, que se convierta en un floral que polinice y contagie, porque la semilla de la innovación es fértil; siempre ha sido así y ojalá que así continúe.



Tercer premio categoría Innovación

Latá-Latá: buscamos paz en las raíces

Por: **Cielo Ibáñez Sandoval y Fernando Cuervo Galindo**
 Colegio Distrital Arborizadora Alta

Latá-Latá es una experiencia que ha crecido con el tiempo, mediante la conversa informal, tejiendo saberes, sueños e historias de vida de los jóvenes que han participado en la experiencia, hasta encontrar su esencia en los saberes de nuestros hermanos mayores, en las raíces. Es ahí, en el encuentro con sabedores de culturas ancestrales propias, donde Latá-Latá se nutre de sentido, entendiendo que más allá de los aprendizajes importantes y necesarios de la escuela, es vital explorar en los saberes propios que nos ofrecen la posibilidad de una praxis de la convivencia, fundamentada en la buena relación con la naturaleza, con el otro y con el espacio; se trata de integrar mente, cuerpo y espíritu creador.

En nuestra experiencia como maestros de Ciudad Bolívar, hemos sentido que el deterioro del espacio público, unido a la erosión de su territorio, influye de manera negativa en el proceso pedagógico y en las relaciones sociales que allí se dan. Pero como la reflexión sin acción provoca la pérdida de la esperanza, iniciamos la búsqueda de hilos conectores entre matemáticas, artes y nuestra sensibilidad con los espacios.

Esta situación nos condujo a explorar alternativas a la geometría euclidiana y a la arquitectura urbana predominante. Fue el estudio de las cúpulas geodésicas, lo que nos mostró la estructura que cumplía la armonía entre lo simbólico, lo ecológico y lo humano. Unido a este estudio iniciamos el proceso de caminar por lugares amables y naturales, que nos permitieran construir imaginarios acerca de cómo deberían ser los espacios del Colegio; de esta experiencia nace el primer principio Latá-Latá

“En nuestra experiencia como maestros de Ciudad Bolívar, hemos sentido que el deterioro del espacio público, unido a la erosión de su territorio, influye de manera negativa en el proceso pedagógico y en las relaciones sociales que allí se dan”

Madre tierra: se funda en el cuidado y recuperación de la tierra

En los años 2003 y 2004, caminando la montaña y la palabra, logramos conformar un grupo de jóvenes interesados por el cuidado de la naturaleza. Con ellos iniciamos la experiencia de llevar al aula la inquietud para pensar los espacios en dos aspectos: la crítica a las construcciones “cuadradas”, que se han impuesto en nuestra ciudad, y la mirada reflexiva al deterioro ambiental que provocamos en nuestra cotidianidad. Entonces, los conceptos matemáticos, junto con las habilidades artísticas, se enlazaron en la tarea de construir una cúpula geodésica de 4 metros de radio, utilizando palos de escoba.

Siendo esta nuestra primera construcción colectiva que logró impactar el espacio del Colegio, nos quedó la inquietud acerca de cómo involucrar a los estudiantes de manera integral a los procesos pedagógicos desarrollados en la escuela, y de cómo hacerlo para que ellos fueran vistos como seres históricos,

que generan cambios culturales, y no solamente vistos como consumidores de conocimiento, a los que se les aísla de sus propios valores humanos.

Principio: tejido “tejemos palabra, pensamiento y memoria”

En el 2005, mediante la conversa con otras mujeres docentes, conformamos el Colectivo Juvenil Latá-Latá, y los integrantes aceptaron el reto de buscar alternativas para mejorar la convivencia. Con el asombro de quien se quita la venda de la indiferencia, aparecieron muchas cosas que podíamos cambiar. Los lugares del Colegio adolecían de un uso adecuado y daban una percepción negativa que influía en la actitud de indiferencia y/o agresividad de la comunidad; por lo tanto, mejorar y cuidar los espacios era una tarea urgente. Entonces, recordando nuestras raíces campesinas, curamos la tierra erosionada para que brotaran flores que suavizaran nuestra cotidianidad. De este proceso nació el principio:

El cuidado: fundamento del amor en todas sus expresiones

En el 2006, mediante la reflexión-acción, Latá-Latá se consolidó como un colectivo estudiantil de prevención integral. Atendiendo a la responsabilidad que implica esta tarea, los jóvenes se capacitaron en prevención de riesgos, mediación en conflictos y profundizaron en el principio Guambiano que nos identifica:

Latá-Latá principio de equidad y reconocimiento en la diferencia

Del 2007 al 2010, en la conversa con sabedores nativos entendimos que cada ser humano aporta un hilo de diferente color al tejido de pensamiento que estamos construyendo, con la esperanza de recuperar el verde de la tierra, de construir una comunidad donde cada individuo se despojara de los intereses propios del sistema económico y se atreviera a actuar para cuidar, reaprender y servir, logramos hacer realidad el sueño que gestó a Latá-Latá, que era la construcción de un espacio que invitara a romper las relaciones verticales propias del aula, pero esta vez con un principio vital:

Buscamos paz en las raíces: Reconocimiento y valoración de nuestros saberes ancestrales.

Junto con nuestros jóvenes Latá-Latá y la Asociación Geopraxis, construimos Kankurúa: la casa cósmica, lugar sagrado y símbolo de una comunidad que cree que sus niños, niñas y jóvenes, son embriones para una sociedad mejor.

El ahora nos convoca a construir el sentido de Kankurúa como lugar sagrado para la conversa y la construcción de principios que permitan vivir mejor.

Gracias a cada persona del Colegio Arborizadora Alta, ONIG, Arturo Camelo, Jóvenes Latá-latá, Secretaría de Educación Distrital, Jardín Botánico, Geopraxis, Sueños Films Colombia, O.E.I., Maloka e IDEP, por permitimos alcanzar este sueño.

Cuarto premio categoría Innovación

Recuperación de la memoria etnobotánica para generar aprendizajes significativos

Por: **Nelson Enrique Laguna Rodríguez**
 IED Brasília - Usme

La propuesta nació en el año 2005 en varios colegios públicos de Bogotá y ha tenido varias etapas; en la primera, durante los dos primeros años, se maduró y consolidó el proyecto, acerca de cómo aprovechar el conocimiento etnobotánico presente en el núcleo familiar, contar con éste en el salón de clase y a la vez articularlo con el conocimiento propio de las disciplinas, enmarcadas dentro de los estándares o mínimos promocionales.

Actualmente la tradición oral no es tenida en cuenta por las nuevas generaciones y mucho menos por la academia, perdiendo importancia la familia como primer educador del individuo. Sumado a esto, las competencias cognitivas en el aula son escasamente desarrolladas por los estudiantes, como lo muestran las pruebas ICES (Pérez Murcia, 2007.47), llevando a un inmediatismo cultural resuelto por *el Internet*, sin cuantificar lo que se pierde. Por lo tanto, tenemos estudiantes alienados por un desarrollismo mediático, sin estimar el bien inmaterial e intangible que representa el saber familiar.

Por lo tanto, la propuesta tiene como objetivo amalgamar varios elementos que dieron origen al desarrollo de la pregunta central: ¿Puede la tradición oral familiar desarrollar competencias en el estudiante que lleven a su articulación, junto al saber teórico impartido en el aula, para proponer nuevas formas de interacción de saberes que generen nuevas perspectivas de conocimiento? Y además, ¿la propuesta puede llevar a la integración de los saberes?

La propuesta radica en que el estudiante elabora un herbario e insectario etnobotánico con las plantas de su casa o el barrio, que sirve de eje articulador entre los presaberes y las diversas áreas del conocimiento, ya que surge de una experiencia familiar que recupera la memoria colectiva y luego se transmite en el aula a los compañeros y articula los aspectos culturales, espaciales y temporales de las ciencias sociales y naturales, expresadas en los estándares básicos de las ciencias sociales (2004). En éste también se vincula la tecnología con el uso de las Tic's, porque se elabora un mapa topobotánico donde se ubica cada planta y se muestra la localización de la biodiversidad de la U.P.Z, y de la Localidad 5a.

El diálogo intergeneracional se propicia con la pregunta sobre las plantas de la casa y la elaboración de un herbario-etnobotánico, el cual condensa el conocimiento etnofarmacológico tradicional y lo presenta a sus compañeros, rescatando la tradición oral de cada familia (Abel, 1996, 44); cada herbario contiene una

descripción “densa” (Gertz, 1986, 18) de cada planta en la que se detalla el color, textura, forma, usos, beneficios, y hasta el nombre vernacular de cada planta e insecto. Con este ejercicio se pone de manifiesto la vinculación de un aprendizaje nuevo y significativamente cargado de sentido, tan cercano al estudiante, que sirve de eje para la integración de nuevos conocimientos en otros contextos y en otras áreas del saber (Sanjurjo y Vera 1994, 57).

Por otro lado, el estudiante realiza una labor de recopilación de la biodiversidad local, resignificando su aprendizaje, estimando tanto las tradiciones familiares como el poder curativo de cada planta (Nieto Olarte, 2000. 52), y el cuidado del medio ambiente, articulando el conocimiento social, natural y tecnológico, de tal forma que se cumple con el complejo objetivo de transversalizar el conocimiento y producir ciencia.

El impacto que genera la propuesta se capitaliza en etapas, ya que a corto plazo se obtiene una satisfacción no sólo académica, sino de vinculación del conocimiento tradicional familiar hacia la escuela; a mediano plazo con la elaboración de un mapa topobotánico donde se implementa el conocimiento de las Tic's. A largo plazo el estudiante puede articular su saber etnobotánico con la especialidad del colegio Brasília-Usme, que se ha venido implementando en los grados décimo y undécimo, sobre biotecnología y manipulación de alimentos, en asocio con la Universidad Uniagraria, la cual se adelanta desde el año 2007, y cuya finalidad es que el estudiante tenga la posibilidad de implementar un conocimiento técnico y el desarrollo de competencias laborales que generen proyectos productivos.

Tras varios años de trabajar sobre la propuesta del herbario e insectario etnobotánico, se logra vincular el conocimiento oral tradicional en la escuela, dando cabida a múltiples saberes, generados por la riqueza étnica de los habitantes de la Localidad de Usme, a la vez que se han vinculado numerosas tradiciones culturales y diversos puntos de vista acerca del aprovechamiento de los recursos naturales.

Otra meta ha sido la de construir el conocimiento científico, fundamentado en el saber tradicional, y valorarlo como eje válido y esencial del conocimiento.

Se promueve la visita de los padres de familia al Colegio, no solamente como acudientes de los estudiantes, sino como gestores de conocimiento, que deben socializarlo para el bienestar colectivo.



Quinto premio categoría Innovación

Minga Tenerife... Un proyecto de vida lejos de la violencia

Por: **María Yaneth Ruiz Ávila y Maritza Cárdenas Bermúdez**
Colegio Tenerife Granada Sur

El proyecto *Minga Tenerife* se presenta como una filosofía institucional que va más allá de la simple transmisión de conocimientos aislados; es un espacio pedagógico que le permite a los estudiantes integrar saberes, y utilizarlos para resolver situaciones en forma óptima, creativa y rentable, ya que se fundamenta en el ejercicio de los valores. Su fin es estructurar en cada estudiante un proyecto de vida personal, laboral y profesional, que esté alejado de la violencia, para que a través de la exploración de habilidades y el fortalecimiento de la autoestima, se permita el desarrollo de competencias para responder a las exigencias del entorno.

A partir de la interacción de todas las disciplinas, los estudiantes aprenden a reconocerse como individuos valiosos, y de esta manera a reconocer la importancia de su papel dentro la sociedad (liderazgo); a tomar decisiones para mejorar el entorno en el que se desenvuelven, mediante un análisis del actuar positivo o negativo del hombre frente a la naturaleza, a conformar una microempresa para tener una visión de competitividad sana, a perfilar su profesión teniendo en cuenta sus habilidades, gustos y necesidades y, finalmente, a incursionar en el mundo de la investigación, a través de cuestionamientos que surgen de ellos mismos y que son motivados por sus gustos, por la profesión a la que aspiran y, en general, por los hechos que ocurren en su diario vivir.

El proyecto *Minga Tenerife* se desarrolla en el Centro Educativo Distrital Tenerife Granada Sur, un colegio de carácter oficial que se encuentra ubicado en Usme, en la Localidad Quinta de Bogotá y en el que la mayor parte de sus estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 y hacen parte de familias que evidencian conflictos internos; en la mayoría estos hogares están bajo la responsabilidad de madres cabeza de familia, que por su trabajo deben dejar a sus hijos solos o al cuidado de algún familiar o vecino. Adicionalmente, en el sector existen “pandillas” que están continuamente al asecho de los estudiantes para reclutarlos o agredirlos.

Para que el proyecto *Minga Tenerife* fuera integral, se vinculó a toda la comunidad educativa y se aplicó en todos los grados y ciclos que ofrece la Institución. Iniciamos en el año 2007, haciendo un diagnóstico de problemas; ese diagnóstico se actualizó en los años 2008, 2009 y 2010; enfocado hacia los planes “Minga proyecto productivo”, “Minga Bicentenario” y “Minga reconociendo nuestra cultura”, respectivamente.

A partir del tema elegido para cada año se establecieron los objetivos, logros, temáticas, salidas de campo y estrategias de evaluación, y fueron clasificados por ciclos, campos y asignaturas, tomando como punto de referencia los principios establecidos para la estructuración del proyecto de vida:

- Ciclo 1: El ser, *Identidad*.
 - Ciclo 2: El ser social, *reconocimiento del otro*.
 - Ciclo 3: El ser que actúa sobre el entorno, *líderes*.
 - Ciclo 4: El ser emprendedor, *microempresas*.
 - Ciclo 5: El ser profesional e investigador, *investigación y perfil profesional*.
- Se plantearon como estrategias de evaluación para la apropiación de competencias, el seguimiento continuo de saberes, habilidades y talentos en aula, y las evidencias mostradas en la presentación final.

La evaluación general del proyecto se realizó a partir de la observación participante y del uso de herramientas como el ciclo PHVA (planificar, hacer, verificar y actuar) y la matriz DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas), para determinar los planes de mejoramiento.

Impacto social y académico

La cobertura del proyecto se extendió a todos los grados, así como a los docentes y padres de familia; se generaron espacios y conocimientos que permitieron utilizar en forma óptima el tiempo libre y minimizar la violencia, hecho que redundó directamente en los habitantes del sector, quienes también se ven favorecidos.

Durante el proceso se definieron pautas que estructuraron el proyecto de vida de los estudiantes, de acuerdo a su desarrollo psicológico y cognitivo, que aportaron, como valor agregado, alternativas de vida que les dio la capacidad para asumir retos sociales con una posición

crítica ante el actuar del hombre sobre el medio ambiente y el entorno, una visión emprendedora, la definición del perfil profesional y una formación en investigación que les dio las herramientas para ser altamente cuestionadores y propositivos.

En este proceso los padres de familia cumplieron un papel activo, ya que participaron en la orientación del trabajo desde la casa, y a la vez participaron de un proceso de aprendizaje con sus hijos, financiaron y autorizaron los encuentros, y asistieron a las exposiciones de los proyectos realizados frente a jurados.

Los padres también se han convertido en pieza fundamental, especialmente en los cursos superiores, y son fundamentales en la feria que se realizó, ya que en ella, aparte de exponer los proyectos para que sean conocidos por la comunidad, se venden los productos elaborados por los estudiantes en las nacientes microempresas. Es por esta razón que estudiantes y padres de familia han encontrado en el proyecto emprendedor una buena alternativa para mejorar sus ingresos.

Primer premio categoría Investigación

La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos de clase

De los métodos, a la comprensión del niño

Por: **Dora Inés Carvajal Jojoa**
Colegio Federico García Lorca

La investigación presentada al IDEP “*La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos de clase*”, realizada como trabajo de tesis para la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, es reconocida porque busca descentralizar la discusión entre maestros sobre los métodos, para ir más allá; hacia una comprensión crítica de lo que es la escuela, el niño y el lenguaje, desde un enfoque social, comunicativo. El objetivo con los hallazgos, es que en el primer ciclo se creen ambientes auténticos de aprendizaje, que no dependan de unos modelos ajenos al niño, con estrategias que se den a partir de las particularidades del aula, del entorno, que reconozcan lo social, los ritmos de aprendizaje de los niños, sus hipótesis, intereses y realidades.

Se analizaron cuadernos de algunas aulas de grado primero, de niños que se caracterizaran como los casos más comunes de la clase, y de otros que la profesora conociera como aquellos que tenían más “problemas”. Se clasificaron las actividades en tres categorías: enfoque tradicional-perceptivo-motor, enfoque comunicativo-social-constructivo, y sincretismo, entre ambos enfoques.

Dentro de una tendencia tradicional se encontraron actividades que respondían a métodos de tipo sintético, *silábico y fonético*, que parten de unidades mínimas fonéticas; o a métodos analíticos, *método global*, que trabajan del todo a las partes. Actividades cuyo fin está en que el niño decodifique y se entrene bajo estímulos visuales y auditivos, y que hacen del manejo del código un requisito para pasar a una etapa posterior de producción e interpretación, contrario al enfoque comunicativo, en el que la comprensión del código alfabético se va dando, al mismo tiempo que sirve a unas necesidades e intereses comunicativos.

Entre los estudios de caso realizados, se analizó el de un estudiante que se decía tenía dificultades de aprendizaje. Él era introducido al sistema alfabético con ejercicios perceptivo-motrices. Cuando se le hacían dictados al niño, él realizaba escrituras con pseudoletas, o más adelante con letras indiferenciadas. Según Ferreiro y Teberosky (1979), esta escritura corresponde a una hipótesis presilábica, pero la profesora le calificaba con insuficiente, aun cuando el niño avanzaba, ya al final del año, hacia la hipótesis siguiente. El niño terminó su grado escolar, recibiendo refuerzos de la *m*, la *p* y la *s*, sin actividades que le permitieran explorar más sobre la lengua escrita, con el desconocimiento

y desvaloración de la maestra por su propio proceso. No se observaron traducciones hechas, ni en el colegio ni en la casa, tampoco reescrituras, ni tampoco algo que le hiciera significativo el escribir. ¿Se trataba de un problema de aprendizaje? Más bien se trataba de un niño con un ritmo lento de aprendizaje, pero no por problemas de él, sino por la restringida relación que desde su casa el niño ha tenido con la oralidad, con la escritura y con la lectura.

Autores como Bruner (1987), Ferreiro y Teberosky (1979), Tolchinsky (1993), Braslavsky (2003), entre otros, identifican a la sociedad y a la cultura como las responsables de los aprendizajes. El capital cultural y social de las familias determina en gran parte el desarrollo del lenguaje de los niños, mas todos ellos están en condiciones de avanzar en el contexto escolar. Es natural que

los niños, en su proceso de construcción de la escritura, muestren irregularidades en sus escrituras: inviertan y omitan letras, las sustituyan por otras, o las combinen con números, como también, no segmenten adecuadamente las palabras. Es un fenómeno llamado dislexia o digrafia, pero que en sí, es un error constructivo, entendido error en el sentido piagetiano, como parte del proceso de reestructuración que el niño hace para comprender el sistema. Ferreiro, lo explica como un período transitorio, una situación normal dentro de la psicogénesis de la escritura y hasta voluntario por un deseo de exploración y de comprensión. Es un hecho que no se identifica como anomalía.

Asimismo, la caligrafía en el enfoque comunicativo se incluye como actividad motora, pero entre otras clases y niveles de conocimiento se entiende como medio, y no como fin. De esta manera, no se olvida una letra legible, sino que se incorpora implícitamente en situaciones escritas que tengan un sentido para el niño.

La difusión que ha tenido el trabajo, a nivel distrital y nacional, ha generado la reflexión entre maestros acerca del reconocimiento de los ritmos y procesos, porque el que los niños no aprendan el sistema de escritura en un tiempo regular al de otros, no significa necesariamente que tengan dificultades cognitivas o que deban perder el grado primero. Pero, tampoco se trata de esperar a que el niño, por sí solo, llegue a la comprensión del sistema, sino de generar ambientes que le hagan necesario el escribir como un acto que le permite comunicarse y llenarse de significado.



Bogotá premió a los maestros que investigan e innovan para educar mejor

La Administración Distrital, a través de la Secretaría de Educación y el IDEP, entregaron los reconocimientos a los 10 trabajos más destacados en investigación e innovación, o experiencias pedagógicas demostrativas, desarrollados por maestras y maestros de colegios del Distrito, dentro de la cuarta versión del **Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica**.

A la ceremonia de premiación, que se realizó el pasado 9 de noviembre en el Teatro Municipal Jorge Eliécer Gaitán, asistieron el Alcalde Mayor, Samuel Moreno Rojas, el Secretario de Educación, Carlos José Herrera Jaramillo, el Director del IDEP, Olmedo Vargas, así como los directores locales de educación, rectores y rectoras, docentes y estudiantes de las diferentes instituciones educativas, representantes de los padres de familia e invitados especiales.

El alcalde Samuel Moreno dijo durante el acto de premiación que *“este premio es un reconocimiento a los maestros y a las maestras que han asumido esa responsabilidad educativa como algo que va mucho más allá de cumplir un programa o dictar unas clases. Consideramos que estas transformaciones que sufre permanentemente nuestra educación, permiten a maestros y maestras brindar una educación de excelencia”*.

El Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2010, es un merecido reconocimiento a las educadoras y educadores que, en medio del trabajo diario, han emprendido procesos creativos de investigación e innovación, para aportar y mejorar las prácticas educativas y pedagógicas. Este es un estímulo para que el profesorado del Distrito se anime y adelante investigaciones y procesos de innovación que permitan elevar la calidad y pertinencia de la educación en Bogotá, y se convierte en un homenaje a los educadores que a través de la investigación y la innovación aportan al mejoramiento de su desempeño profesional y ejercen su autonomía como sujetos críticos y creadores de nuevas y mejores realidades educativas y sociales.

Este Premio fue creado por el Acuerdo Distrital 273 de 2007 del Concejo de Bogotá, como una distinción con la cual la Secretaría de Educación del Distrito y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, destacan la labor de las maestras y los maestros que investigan e innovan y, especialmente, a quienes mejor lo hacen.

Cada año los diez mejores trabajos de Investigación e Innovación o Experiencia Pedagógica Demostrativa, son exaltados y reconocidos con estímulos económicos que van desde 5 hasta 25 millones de pesos, además de asegurar la publicación de los trabajos realizados, para que la comunidad los conozca.

Gracias a este Premio, que se entrega desde hace tres años, se ha despertado el interés de los maestros y maestras del Distrito; esto se deja ver en el número de participantes, que en cada versión es mayor, así como en la calidad de los trabajos presentados.

Este tipo de estímulos, que resaltan la labor que silenciosamente realizan miles de maestras y maestros en el Distrito, se vuelven más importantes para los propósitos de la política educativa del Plan de Desarrollo: Bogotá Positiva para vivir mejor, y del Plan Sectorial: Educación de calidad para una Bogotá Positiva.



Para la puesta en marcha de estrategias y programas, como la organización escolar por ciclos, leer y escribir correctamente, articular la educación media con la educación superior, especializar la educación media, promover el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela, e incentivar la enseñanza del inglés, entre otros, se necesita de un gran esfuerzo dirigido hacia la innovación y la investigación por parte de la Secretaría de Educación, el IDEP, los maestros y las maestras del Distrito, y es una oportunidad para mostrar la creatividad y las realizaciones del magisterio en favor de una educación de calidad y pertinencia, que contribuya al bienestar de los niños y jóvenes de la ciudad.

Los temas abordados

Dentro de los trabajos presentados se nota la preocupación de los maestros por abordar temas novedosos, que en otro tiempo no hubieran tenido la importancia y la relevancia que hoy alcanzan; proyectos dirigidos a la conservación del medio ambiente, adelantados con tareas tan sencillas como el reconocimiento del entorno escolar, hacen que los alumnos se ubiquen en situaciones reales, que hagan uso de la tecnología para su estudio y sean conscientes del medio en el que se desarrollan.

Proyectos que rescatan la tradición oral guardada en los saberes de la familia, hacen que se valoren los conocimientos heredados y se mejore la comunicación de los padres con los hijos y, a su vez, se acerca la familia al entorno escolar.

Otros están dirigidos a reconocer que los jóvenes de hoy están inmersos en una cultura que está bombardeada por infinidad de mensajes que llegan desde los medios de comunicación y que, por lo tanto, el desenvolvimiento de ellos dentro de su medio tiene multiplicidad de expresiones que deben ser reconocidas y aceptadas, en vez de ser rechazadas.

Algunos se han dedicado a soñar la escuela a partir de lo que es hoy, no sólo en su parte física, sino en su concepto, y a pensar cómo es vista desde las

diferentes ópticas de la sociedad; con base en esto se han preguntado, ¿cómo puede ser mejor la escuela? Y a partir de ahí, y en una creación colectiva de alumnos y maestros, comienzan a salir respuestas sorprendentes que generan nuevas dinámicas para que el entorno escolar sea cada vez mejor.

Investigaciones relacionadas con el desarrollo motriz de los estudiantes han reflexionado sobre la relación que existe entre los movimientos del cuerpo y la capacidad de aprender de los escolares.

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al avance de los procesos educativos, así como los procesos de mejoramiento de la escritura, son temas que también han abordado estos investigadores, que día tras día se encargan de preparar a las nuevas generaciones, para que enfrenten la realidad con las herramientas necesarias que proporciona el conocimiento.

Estos ejemplos son el mejor estímulo para que todas las maestras y maestros del Distrito se animen y se den a la tarea de buscar dentro de su diario quehacer, cuáles son aquellos temas que aún no tienen respuesta, para que en el trabajo con sus alumnos busquen y encuentren soluciones que aporten al mejoramiento de la educación, de la convivencia al interior de las instituciones, del entorno físico de sus lugares de trabajo, y muchos más, que estén dirigidos a que la educación sea cada vez una experiencia más placentera, tanto para los alumnos y sus familias, como para los educadores, que son el bastión principal en la formación de las nuevas generaciones y, por lo tanto, del futuro del país.

Los premiados

A la convocatoria 2010 se presentaron 163 trabajos, de los cuales 120 se inscribieron en la categoría de Innovación y 43 en la de Investigación. Los premiados fueron los siguientes:

Premio a la Investigación Educativa y Pedagógica

Primer premio: Ganador de 25 millones y la publicación del trabajo, para Dora Inés Carvajal, del Colegio Federico García Lorca, con el trabajo “La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos de clase”.

Segundo premio: Ganador de 20 millones y la publicación del trabajo, para Adriana Corredor Ortiz, del colegio Altamira Sur Oriental, con la investigación “Culturas Juveniles, un problema para la escuela o una posibilidad para el diálogo, el trabajo colectivo y el pensamiento crítico”.

Tercer premio: Ganador de 15 millones y la publicación del trabajo, para Adriana Patricia Huertas, del Colegio Distrital Isla del Sol JM, con la investigación “Asimilación del concepto densidad en un ambiente fragmentado - descontextualizado y un ambiente computacional no fragmentado - contextualizado”.

Cuarto premio: Ganador de 10 millones y la publicación del trabajo, para Pedro Galvis Leal, del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, con la investigación “Relaciones y tensiones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional en niños y niñas de los grados 4°, 5° y 6° de la localidad de Engativá”.

Quinto premio: Ganador de 5 millones y la publicación del trabajo, para Elsa María Bocanegra Acosta, del Colegio Manuel Cepeda Vargas, con la investigación “Imaginario dominante en la Escuela Colombiana contemporánea: una mirada desde la escuela de Bogotá”.

Premio a la Innovación Educativa y Pedagógica

Primer premio: Ganador de 25 millones y la publicación de la experiencia, para Ingrid Vera y Fredy Tobo, del colegio Robert F. Kennedy, con el trabajo “El maravilloso universo de una gota de agua”.

Segundo premio: Ganador de 20 millones y la publicación de la experiencia, para Rubén Darío González, del colegio Magdalena Ortega de Nariño, con el trabajo “Explorando mi mundo”.

Tercer premio: Ganador de 15 millones y la publicación de la experiencia, para Cielo Ibáñez Sandoval y Fernando Cuervo Galindo, del Colegio Distrital Arboleda Alta, con el trabajo “Lata-Lata, buscamos paz en las raíces”.

Cuarto premio: Ganador de 10 millones y la publicación de la experiencia, para Nelson Enrique Laguna Rodríguez, del colegio IED Brasilia – Usme, con el trabajo “Recuperación de la memoria etnobotánica como práctica generadora de aprendizaje significativo en el campo del pensamiento histórico. Una propuesta hacia la transversalización del conocimiento”.

Quinto premio: Ganador de 5 millones y la publicación de la experiencia, para María Hyaneth Ruiz Ávila y Maritza Cárdenas Bermúdez, del colegio Tenerife Granada Sur, con el trabajo “Minga Tenerife: Un proyecto de vida alejado de la violencia”.

Segundo premio categoría Investigación

Culturas juveniles: ¿un problema o una posibilidad para la escuela?

Por: **Adriana Corredor Ortiz**
Colegio Altamira Sur Oriental

Qué dificultad tan grande es dar un espacio para la reflexión y el diálogo a la diversidad juvenil, “extrañamente” en una sociedad de avanzada, abierta y democrática. De hecho, pareciera que, hoy por hoy, los hechos más abrumadores, escandalosos, extravagantes, vandálicos, superficiales y negativos, fueran causados por ciertos grupos de muchachos o jovencitas, de determinados estratos socio económicos, y con ciertas tendencias que son criticadas de forma irreflexiva, por supuesto, por quienes impulsan fenómenos de consumo cultural masivo y moralidad extrema, mientras que se oprime, explota, invisibiliza y estigmatiza la conciencia social, política, cultural e histórica de muchos jóvenes y jovencitas, que viven en nuestras ciudades del tercer mundo y se convierten en blancos de la violencia y la criminalización. ¡Qué paradoja!

Este tipo de situaciones que se viven en la jungla urbana, no están por fuera de la escuela, pero en muchas ocasiones se invisibilizan por diversas circunstancias: desconocimiento, miedo, intolerancia, resentimiento, reserva, odio, prejuicio. Por ello, muchos jóvenes y chicas de Altamira Sur Oriental, han luchado a lo largo de siete años por mantener un espacio que les permita dialogar y debatir sobre problemáticas juveniles pertinentes con su situación social y su relación con la realidad mundial, a través de diversos lenguajes: la música, la danza, el mural, la fotografía y las tecnologías de la comunicación, desde una perspectiva pedagógica crítica anti-racismo, anti-sexismo y anti-especismo, tendencias que hunden sus raíces en los grandes aportes del pensamiento social y humano, con fuerte enfoque colectivo, igualitario, y en constante búsqueda de la justicia social, y de la dignidad humana, que no han olvidado millones de jóvenes en el mundo, que defienden ideales importantes y se movilizan en acción y reflexión ante la carrera armamentista, el consumismo, el imperialismo, la explotación infantil y juvenil, el maltrato, la pobreza, la destrucción del planeta y todas las formas de opresión y discriminación.

Tras varios años de implementación de una propuesta investigativa, en donde los estudiantes proponen tópicos generadores que interrogan su realidad social, el proyecto ha brindado a nuestra comunidad educativa un plan de estudios

completo, que ha sido de gran impacto en todas las asignaturas del área de sociales, ética, religión y filosofía, así como una posibilidad a futuro para algunos espacios de áreas como humanidades, educación artística e incluso ciencias naturales; claro está, en constante dialogo y retroalimentación.

En el año 2004, los jóvenes iniciaron este trabajo con una pregunta: ¿Quiénes somos y cómo nos vemos y sentimos? Esta pregunta generó un proceso de indagación y abrió paso al primer foro juvenil, que se complementó con una amplia investigación sobre estereotipos en la escuela, lo que explica la primera denominación del proyecto “*Estereotipos y tribus urbanas en Altamira Sur Oriental, una lectura juvenil de la multiculturalidad en la escuela*”, y la tendencia constante a decirle no a cualquier tipo de marginalización y discriminación.



Para el año siguiente el trabajo se concentró en las peleas y conflictos que se dan en la escuela por las diversas tendencias musicales, que llevan consigo determinadas expresiones culturales e ideológicas, y los problemas entre generaciones, dando lugar al foro 2005 “*Tendencias que marcan el hilo musical en Altamira Sur Oriental*”, un espacio para profundizar en la posibilidad de hacer reflexión sobre diversas formas de vivir y comprender la música, explorando su historia y su mensaje, a través de una lectura juvenil.

El proyecto Culturas Juveniles ha logrado en algunos contextos romper con las visiones románticas y satanizadas de las culturas urbanas, y crear el espacio anual del foro juvenil, donde hay un encuentro cultural institucional, donde chicos y chicas de diferentes edades debaten problemas de su interés, elaboran y exhiben murales, trabajan en fotografía, juegos de roles, se hace reflexión y diálogo crítico, en donde se presenta material didáctico creado por los estudiantes o por el docente, en donde se puede disfrutar de un concierto con variadas tendencias musicales y se reúnen los jóvenes como unidad, pero, ante todo, no se olvida que no hay neutralidad cuando se habla de estos problemas, y que muchas cosas interesantes, creadoras y transformadoras, salen de ambientes conflictivos, pues aquí los conflictos juveniles son una posibilidad para aprender.

El proyecto Culturas Juveniles ha logrado en algunos contextos romper con las visiones románticas y satanizadas de las culturas urbanas, y crear el espacio anual del foro juvenil, donde hay un encuentro cultural institucional, donde chicos y chicas de diferentes edades debaten problemas de su interés, elaboran y exhiben murales, trabajan en fotografía, juegos de roles, se hace reflexión y diálogo crítico, en donde se presenta material didáctico creado por los estudiantes o por el docente, en donde se puede disfrutar de un concierto con variadas tendencias musicales y se reúnen los jóvenes como unidad, pero, ante todo, no se olvida que no hay neutralidad cuando se habla de estos problemas, y que muchas cosas interesantes, creadoras y transformadoras, salen de ambientes conflictivos, pues aquí los conflictos juveniles son una posibilidad para aprender.

Tercer premio categoría Investigación

El uso de la tecnología para el aprendizaje de las ciencias

Por: **Adriana Patricia Huertas Bustos**
Licenciada en Química y Magister en TIC Aplicadas a la Educación

La propuesta de investigación “*Asimilación del Concepto Densidad en un Ambiente Computacional Fragmentado - Descontextualizado y un Ambiente Computacional no Fragmentado – Contextualizado*”, surge al ver los regulares desempeños de los estudiantes en las pruebas de ciencias, lo cual crea la necesidad de fortalecer los procesos de asimilación de conceptos científicos; esto propicia la fase inicial del proyecto la cual indaga ¿Cómo pueden ser enseñados los conceptos?, llegando a la conclusión de que estos pueden ser enseñados desde la fragmentación y la descontextualización, o desde la no fragmentación y la contextualización, es allí donde nace la idea de crear un software con dos ambientes que reflejen estas características y al final establecer cuál favorece la asimilación de conceptos en ciencias.

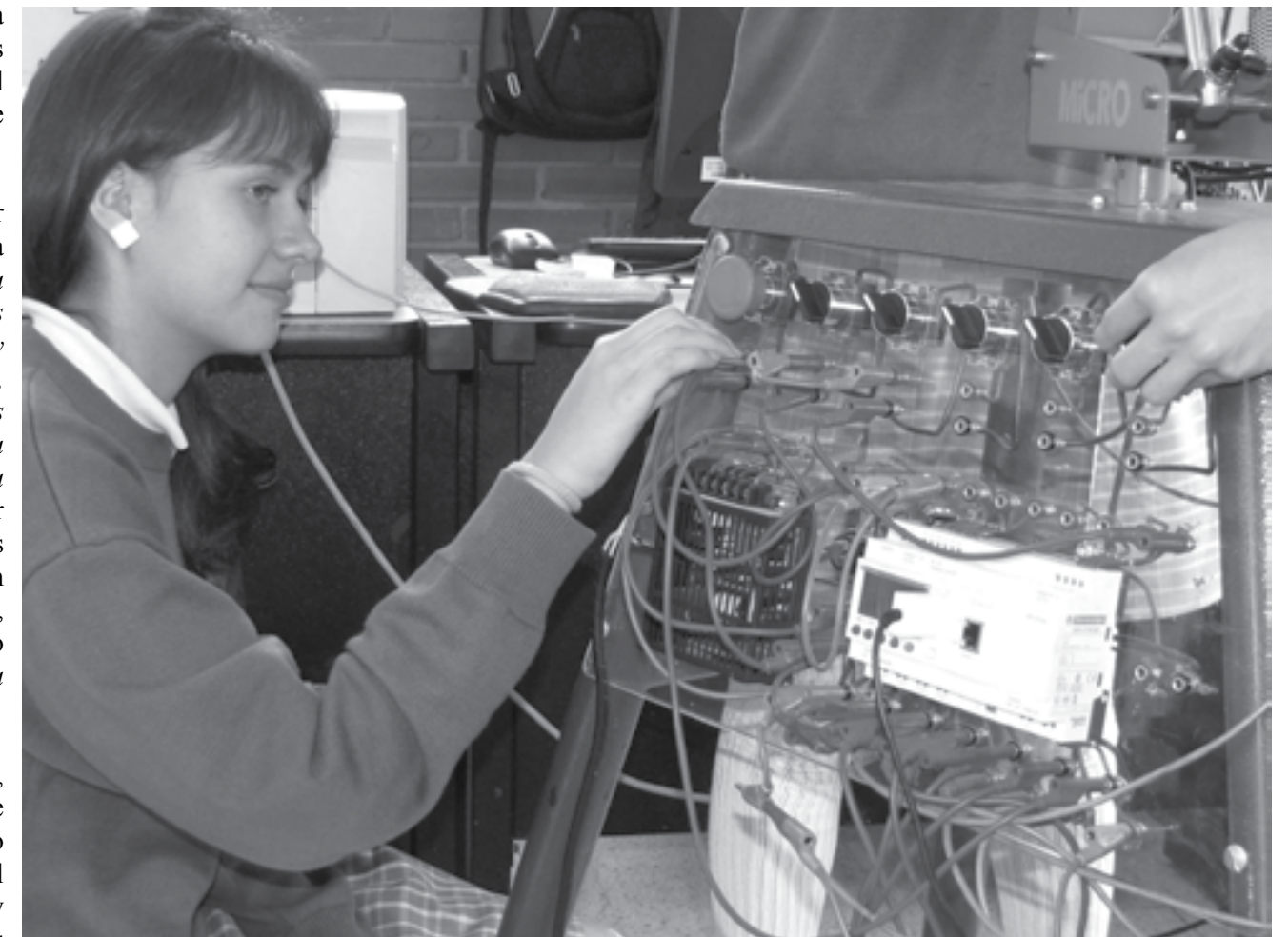
En este punto surge la necesidad de responder “¿qué se entiende por fragmentación”, para lo cual Ramos¹ (2001), afirma “*se refiere a la forma en que los contenidos impartidos son abordados desde contextos ideales y estudiados a partir de la fragmentación, allí no se establecen conexiones entre los contenidos y las disciplinas, cada una se imparte de forma aislada y se le da privilegio al conocimiento científico*”. Por otro lado la poca aplicación de los conceptos enseñados al saber escolar que se traduce en la descontextualización del conocimiento, que según Barros² (2008) se entiende como “*la manera de enseñar conceptos lejos de la realidad del estudiante*”.

Luego de hacer la anterior conceptualización, se procedió a la construcción de software “*Horeden*”, el cual tuvo especial cuidado con el planteamiento de las actividades, el diseño de las herramientas, los hipertextos y la manera gráfica de presentar los contenidos sobre ciencias, para luego continuar con la etapa de pruebas directamente con los alumnos. Después de confirmar que el software no presentara inconvenientes con la navegación, luego de haber sido instalado en los ordenadores, se da inicio a la fase de interacción, en la cual los estudiantes resolvieron las actividades en cuatro sesiones de trabajo; en seguida se realizó un mapa conceptual y una prueba de comprensión que permitió medir los avances que los estudiantes habían obtenido en cuanto a la asimilación de los conceptos sobre ciencias, que fue el objeto de estudio planteado para la investigación.

Los resultados de los mapas conceptuales y la prueba de comprensión, permitieron concluir, luego de hacer el análisis estadístico, que no hubo diferencias significativas entre los dos grupos alumnos que realizaron las pruebas,

respecto a la asimilación de conceptos, lo cual llevó a sugerir que cualquier ambiente es bueno para la asimilación de conceptos.

Los resultados obtenidos por medio de dos pruebas, la primera: los mapas conceptuales, que según Ontoria³ (1999) “*permiten verificar el nivel de aprendizaje de un tema*”, en este caso la densidad; y la segunda: una prueba de comprensión, permitieron medir la asimilación de conceptos que los alumnos pueden tener sobre un tema específico, en este caso las ciencias, y establecer



el nivel de relación entre ambas mediciones, lo que evidenció entre estos puntajes una correlación alta, lo cual lleva a concluir que la implementación de cualquiera de las dos, los mapas conceptuales y la prueba de comprensión, serían suficientes para dar cuenta del nivel de asimilación de conceptos alcanzados por los estudiantes.

¹ RAMOS, Y. (2001). Educación holista. México: Editorial Desclee.

² BARROS, J. (2008). Enseñanza de las ciencias desde una mirada de la didáctica de la escuela francesa. Colombia: Revista escuela de ingeniería de Antioquia.

³ ONTORIA A. (1999). Aprender con mapas mentales una estrategia para aprender y pensar, México: Narsea ediciones.

Cuarto premio categoría Investigación

Desarrollo motor y el coeficiente emocional

Por: **Pedro Galvis Leal** y **Evaldo Rafael Rubio Ortiz**
 ITI Francisco José de Caldas

El desarrollo emocional y psicomotor, componentes innegables de la construcción integral de la persona, se constituyen en aspectos que se desarrollan de manera conjunta, y se presentan como aspectos fundamentales en el marco de un estudio descriptivo empírico analítico, que consistió en establecer las relaciones y tensiones existentes entre los dos grandes eventos de la presente investigación: las escalas del coeficiente emocional y las categorías del desarrollo motor en niños y niñas escolares de la localidad de Engativá. La investigación, auspiciada por el Grupo de Investigación en *Educación Física y Desarrollo Humano* y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, con el apoyo de Colciencias y la Dirección Local de Educación de Engativá, asume, desde una perspectiva alternativa, los múltiples problemas de interacción social, y las cada vez más escasas posibilidades de movimiento y juego en los niños y niñas en el contexto bogotano.

Desde el punto de vista metodológico, a cada estudiante seleccionado, previo consentimiento informado por parte de la institución educativa, se le aplicó, en primer lugar, el Test de Coeficiente Emocional (CE) de Reuben BarOn (2000), versión para niños y jóvenes, y posteriormente, la Batería de Desarrollo Motor (BDM), de Víctor Da Fonseca (1996), complementada con dos pruebas de creatividad motriz (Guilford, 1978). Para cada uno de los estratos o grupos poblacionales (determinado por el grado y el género) y para el grupo en general, se realizó un análisis de correlación lineal (*Rho* de Spearman), que reflejó el grado de dependencia entre dos conjuntos de datos, que surgieron de las interrelaciones de las diferentes categorías, en los dos eventos de estudio. Este análisis mostró índices de correlación muy significativos en cada una de las unidades funcionales (Luria, 1996) y de las escalas del coeficiente emocional.

La primera unidad funcional, tono y equilibrio, mostró correlaciones positivas muy significativas, especialmente con la escala intrapersonal y la adaptabilidad.

La segunda unidad funcional, lateralidad, noción de cuerpo y estructuración espacio-temporal, resultó ser la que presentó más y mayores correlaciones con respecto de las escalas del coeficiente emocional; dentro de esta unidad funcional, la categoría *lateralidad* mostró índices de correlación muy significativos para el estudio, en particular con la escala de adaptabilidad en varios de los estratos.

La tercera unidad funcional, praxia global y praxia fina, cuya función implica la organización de la actividad consciente y su programación, regulación y

verificación, evidenció 16 correlaciones significativas para el estudio. La categoría *praxia global* mostró 6 correlaciones positivas respecto a las escalas de manejo del estrés, intrapersonal, interpersonal, estado de ánimo y adaptabilidad.

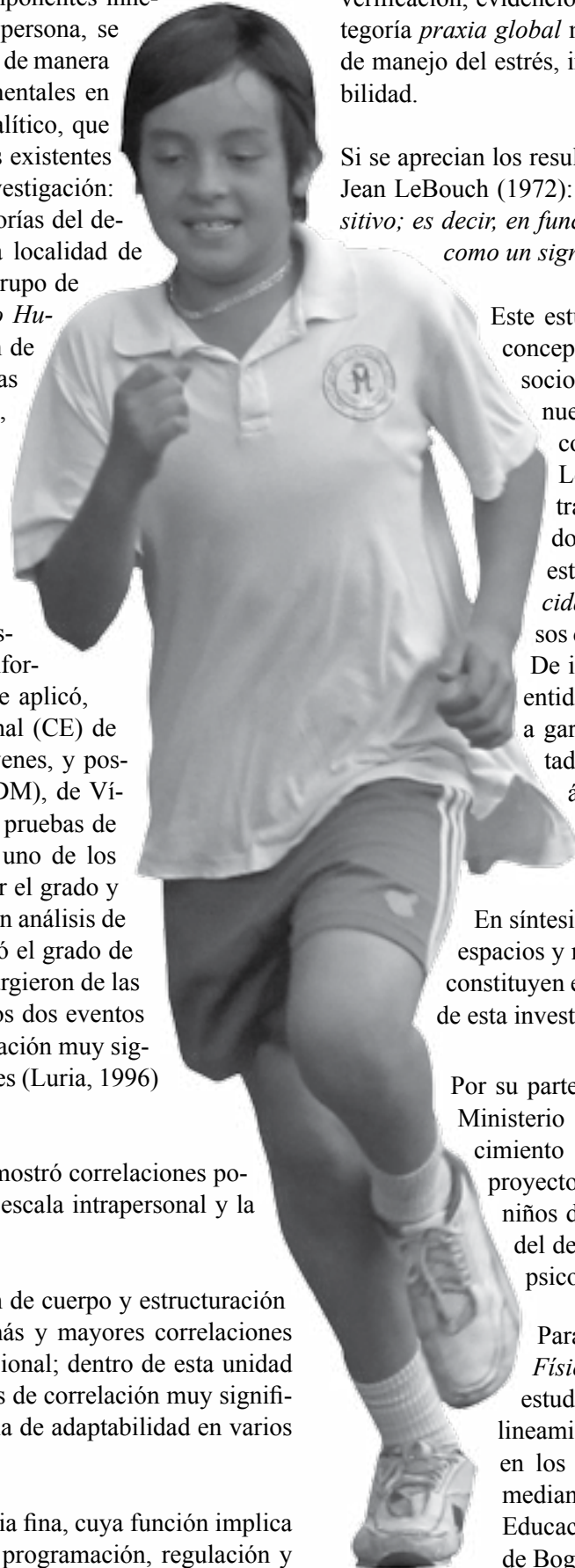
Si se aprecian los resultados en su conjunto, se confirma el planteamiento de Jean LeBouch (1972): *“El movimiento no se plantea bajo un aspecto transitivo; es decir, en función de su eficacia respecto al control del objeto, sino como un signo a través del cual se puede entrever la subjetividad”*.

Este estudio se constituye en un referente teórico para la reconceptualización del movimiento humano y su desarrollo socio-emocional, de forma que permita la construcción de nuevos currículos y nuevas prácticas, que contemplen las correlaciones que la investigación ha podido determinar. Los resultados de esta investigación, de la mano de otros trabajos desarrollados tanto en el país como en el mundo, son una clara invitación para que maestros y escuelas establezcan procesos pedagógicos en los cuales la *motricidad humana* ocupe un lugar preponderante en los procesos de aprendizaje, especialmente en preescolar y primaria. De igual manera, este tipo de resultados debe invitar a las entidades gubernamentales locales, distritales y nacionales, a garantizar unas prácticas educativas acordes a los resultados del estudio, a cargo de docentes cualificados en el área, en espacios de tiempo y condiciones superiores a los que hoy prevalecen en las instituciones educativas públicas.

En síntesis, mayor relevancia de la dimensión psicomotriz, más espacios y medios para sus prácticas, y más maestros idóneos, se constituyen en el escenario ideal futuro que acoge las conclusiones de esta investigación.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito Capital y el Ministerio de Educación Nacional dispondrán de nuevo conocimiento científico para replantear las políticas, programas y proyectos en los que se pretenda el desarrollo integral de los niños de estos niveles educativos, en especial en los campos del desarrollo emocional y social, así como en la dimensión psicomotora.

Para el año 2011, el grupo de Investigación *“Educación Física y Desarrollo Humano”* proyecta la continuación del estudio en el contexto distrital, así como la estructuración de lineamientos para el diseño del eje motor y socio-emocional en los currículos de las instituciones educativas distritales, mediante el trabajo permanente con las redes de Maestros de Educación Física, dinamizadas en cada una de las localidades de Bogotá, D.C.



Quinto premio categoría Investigación

Del encierro al paraíso: imaginarios de la escuela bogotana

Por: **Elsa María Bocanegra Acosta**
 Colegio Manuel Cepeda Vargas

Del encierro al paraíso, “Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea”, se trata de un estudio sobre la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas, a partir de diferenciar lo que se encuentra instalado, como hechos reales y concretos, y lo que podría haber en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto.

Su objetivo, poner en relación dos corrientes de estudio contemporáneo, los análisis del poder y sus arqueologías (Foucault) y los estudios de imaginarios (Silva), donde se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresados de modo colectivo. El principal aporte es tejer esos argumentos de doble vía, poner en evidencia su mutua pertinencia y poner en diálogo estas dos corrientes del pensamiento, para los análisis de la educación en las escuelas colombianas.

Fuimos entonces, tras la escuela hecha por la percepción, es decir, se pasó de una escuela visible, hacia otra no visible, inscrita en los deseos que subyacen en los discursos, preservando las dos inscripciones: visible-física e invisible- deseo. Se puede decir que pasamos de una escuela vista, a otra imaginada, sin desconocer que ambas conviven en nuestro espacio educativo.

Todo ello partió de poder poner en relación las teorías de las arqueologías de los saberes y la de los imaginarios sociales. Mientras lo primero permitió un acercamiento al estudio de los discursos dominantes, como modos, no sólo de saberes que circulan, sino como poder para obstruirlos o filtrarlos bajo distintos intereses; lo segundo, el estudio de los imaginarios permitió establecer no sólo las percepciones de los discursos, sino los anhelos y deseos colectivos que cohabitan en las mismas enunciaciones discursivas y, de esta manera, revelar las visiones hacia el futuro de una escuela que, mediante distintas prácticas sociales, se imagina a sí misma.

En el momento arqueológico se leyeron los imaginarios de la escuela, y en el momento genealógico se vieron los imaginarios de la escuela, al centrar la mirada en quienes tienen el saber sobre la misma, a través de las técnicas de la metodología de los imaginarios. El objetivo final, evidenciar memorias colectivas, al captar esa escuela subjetiva que llevan en sus mentes y en sus modos de vida quienes la viven y la sienten.

En el aspecto metodológico se muestra la aplicación de distintas herramientas, que van desde el uso de la estadística, propia de las ciencias sociales, la elaboración de campos semánticos, con los que trabajan los analistas del discurso, y los análisis de imágenes y de retórica del lenguaje, desarrolladas por disciplinas hermenéuticas.

Esto permitió no sólo llegar al estudio espacial de la escuela, en cuanto a una continuidad de la arquitectura encerrada del hospicio, sino a hablar de los imaginarios dominantes en la escuela; nos dio la posibilidad de hacer la



distinción entre la escuela real y la escuela deseada por la religión, el Estado, el pueblo, por las entidades nacionales o internacionales, por las instituciones, y por los docentes y alumnos.

Esto permitió establecer la distinción entre la escuela planeada, no sólo desde el Estado, o desde el interior de ella misma, sino sobre la escuela existente ahora; aquí se amplió la visión de la escuela más allá de la escuela, o sea, la escuela no sólo como el lugar físico, sino como los discursos que la nombran o la interpretan, y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite ofrecer; por ello fue posible abordar las producciones entre el lugar para formar desde el pensamiento de

los adultos, y el lugar para aprender desde el pensamiento de los menores, como los imaginarios dominantes en la escuela hoy.

La idea no es legitimar lo que ya es saber común de la escuela, ni encontrar el concepto clave, sino más bien emprender el saber de cómo y hasta dónde es posible pensarla de nuevo, a partir de los imaginarios posibles o imposibles que guardan los discursos que nos hablan de ella. Así pasamos dentro de los imaginarios dominantes, del encierro “al paraíso”, es decir, pasamos de lo real -encierro, al deseo-paraíso, moviéndonos dentro de lo posible y lo no- posible; y al juntar estas dos opciones, emergió “la forma escuela”, la escuela imaginada.

El desenlace produce nuevos procesos y la construcción de nuevos saberes frente a la escuela y sus imaginarios. Ya que la escuela instituye un imaginario con relación a sí misma, a su misión de formar, educar e instruir; al igual que al lugar que debe ocupar en la cultura, como dadora de sentido y gestora de identidades y cambios; siempre ha estado en el centro de la crítica, acusada y culpable, siempre en deuda con los niños, las niñas, los jóvenes, la sociedad...

Segunda Parte

Cincuenta preguntas y cincuenta respuestas sobre el Bicentenario de la Independencia

En el pasado Magazín Aula Urbana, y con motivo de los 200 años de la Independencia de Colombia, presentamos la primera parte de esta iniciativa pedagógica, producto del trabajo realizado conjuntamente entre alumnos de los ciclos 3º, 4º y 5º y sus profesores, para responder a una serie de interrogantes formulados sobre los hechos que dieron origen a la República de Colombia, como Nación soberana y autónoma.

En este número entregamos la segunda parte de este interesante material de apoyo para docentes del área de sociales, en su tarea de enseñar la historia de Colombia.

25. ¿Qué fue la Patria Boba?

El apelativo hace referencia al período de indecisión que hubo en la Nueva Granada, frente a la Independencia proclamada por los criollos santafereños, los cuales, por habitar en la capital del Virreinato, se autoproclamaron líderes de la revolución y promulgaron la Independencia frente al rey francés, pero no frente al rey español.

26. ¿Cuántos años duró la Patria Boba?

Fue un período entre 1810 y 1816, durante el cual los criollos debatieron la implementación de dos tendencias políticas que reemplazaron el gobierno monárquico español. Las dos tendencias fueron el centralismo y el federalismo, las cuales fueron implementadas por las provincias de acuerdo con sus intereses.

27. ¿Y por qué el nombre de Boba?

Se le da este nombre porque los criollos santafereños quisieron imponer su idea de Independencia a las demás provincias, las cuales no compartieron su filosofía debido a la diversidad de intereses que cada una tenía, ni mucho menos por los bastiones pro-monárquicos que existían, tanto al norte como al sur del Virreinato. Este desgaste interno no permitió consolidar en gobierno ni al pueblo, ni a la élite, ni a un ejército que defendiera lo alcanzado. Posteriormente, se produjo la reconquista española.

28. ¿Qué fue la reconquista española?

Fue la expedición, en cabeza de Pablo Morillo, enviado por el Rey Fernando VII en 1815, luego de expulsar al rey francés José Bonaparte con su ejército de vuelta a Francia, y retomar el poder de los territorios americanos que se habían proclamado “cuasi-independientes”, durante su retiro forzado en Bayona.

29. ¿Quién fue Pablo Morillo?

Fue un militar español que había ayudado a expulsar al ejército francés de España. A él le fue encomendada la misión de “pacificar las colonias de América” y volverlas a la autoridad real. Partió de España con rumbo a Caracas con 60 barcos cargados de soldados. Su misión, junto con Pascual Enrile y Francisco Morales, fue la de ofrecer indultos a los independentistas o de lo contrario eran fusilados.



30. ¿Cuánto duró la reconquista?

Podemos decir que duró un año largo, desde febrero de 1815 hasta abril de 1816, tiempo durante el cual nuevamente se logró someter a las colonias “cuasi- independientes”, ya fueran centralistas o federalistas. La campaña tuvo varias etapas, entre ellas la *conciliadora*, que consistió en ofrecer indultos a los independentistas caraqueños, que luego de la partida de Morillo hacia la costa colombiana, no cumplieron y tuvo que devolverse a fusilar a los nuevos insurrectos. Otra etapa dentro de la reconquista fue la de *sumisión*, que aplicó Morillo sobre Cartagena, ciudad a la cual sitió por mar y tierra, hasta doblegarla luego de más de 100 días de campaña. Después de controlar los puertos de la recién constituida Provincias Unidas de la Nueva Granada en Cartagena y Santa Marta, la reconquista se abrió paso hacia el interior hasta Santa Fe, además de retomar el control del centro y el sur del continente.

31. ¿Y luego de Cartagena, qué pasó?

Desde Cartagena salieron cuatro expediciones pacificadoras a someter el interior del país. El coronel Julián Bayer se encargó de someter a los revoltosos de la costa pacífica, remontándose por el río Atrato hasta llegar a Buenaventura. La segunda fue comandada por el coronel Vicente Sánchez y Francisco Warleta, quienes subieron por el río Cauca hasta llegar a Popayán.

La tercera expedición subió por el río Magdalena, al mando de Donato Santacruz, hasta Honda, y la cuarta expedición entró por los Llanos, en cabeza del coronel Sebastián Calzada, hasta llegar a Tunja

32. ¿Quiénes se beneficiaron de la reconquista?

Luego de que Morillo sometió a las provincias costeras, dictó en Ocaña un decreto en el que ofrecía libertad a los esclavos que denunciaran a los patriotas, generando una nueva oleada de libertos, ya no por causa de la Independencia, sino por causa de la reconquista monárquica. A esta condición de libertad se unieron también muchos indígenas, que reclamaban tierras y vitoreaban la reconquista como forma de readquirir sus derechos y bienes expropiados.

33. ¿Y cuándo llegaron a Santa Fe?

Cuando llegó Morillo a Santa Fe, rechazó todo festejo, juzgó y ejecutó a todos los dirigentes de la Independencia y Primera República; entre ellos cayeron tanto mujeres como hombres y algunos de ellos fueron: Caldas, Camacho, Lozano, Villavicencio, Cabal, García, Salavarieta, Santos, Buitrago, Carbonell, Sarmiento, Medina, Osuna, Torices, entre otros. El 28 de abril de 1816, se ordenó desde España la restauración del Virreinato y se nombró a Francisco de Montalvo como nuevo Virrey; también se nombraron nuevos

oidores. Estas ejecuciones en plazas y sitios públicos, terminaron de convencer a los escépticos de que la Independencia absoluta era necesaria para cesar el baño de sangre iniciado por el Rey Fernando VII.

34. ¿Acaso los criollos santafereños no eran fieles al Rey de España?

Claro que sí, pero esto no lo quiso entender Morillo y los ejecutó a todos. Esta política guerrerista de Pablo Morillo fue criticada por el nuevo Virrey Francisco de Montalvo y por otros sectores de la misma España, que reconocían el carácter civilista y con arreglo a las leyes de los criollos americanos que fueron ejecutados.

35. ¿La reconquista terminó con la Independencia?

No. En la misma época en que se adelantaba la reconquista, Simón Bolívar escribió la Carta de Jamaica en 1815, en la que planeaba el futuro de la región con la integración de Venezuela, Nueva Granada y Ecuador, bajo el nombre de Colombia; tres países libres, constituidos como un bloque de soberanía y libertad, con suficiencia económica para incidir en la política mundial, alejándose de cualquier dependencia extranjera.

36. ¿La reconquista fue sinónimo de dependencia?

La reconquista propuso volver a la monarquía y al régimen colonial, lo cual significaba un retroceso en el sistema político social de la Nueva Granada. La sangre de los mártires sirvió para enervar la causa independentista y por este motivo se crearon las guerrillas de Cundinamarca y los Llanos que fueron en contra de la reconquista.

37. ¿Qué papel jugó la Iglesia Católica en la Independencia?

La Iglesia Católica estaba dividida en órdenes y estamentos, y por lo tanto su opinión también lo estaba. El clero bajo, es decir los párrocos, apoyaban la Independencia y el clero alto, o sea los obispos, estaban a favor de la monarquía, porque de allí derivaba su poder.

38. ¿Qué orden religiosa estaba a favor de la Independencia?

La Comunidad Jesuita, a finales del siglo XVIII, influida por la Ilustración, promulgaba la idea de que en caso de desaparecer el poder real, era el pueblo el que debía tomar el poder y asumir su autonomía. Estos planteamientos sonaban a subversión y también a regicidio, hecho que fue castigado con la expulsión de la Comunidad Jesuita del continente americano en 1767. Algunos sacerdotes americanos no fueron expulsados y ellos continuaron con este pensamiento, el cual reforzó la Independencia.

39. ¿Cómo se vinculó el clero bajo a la Independencia?

Por medio de la prédica en los altares, misas y bendiciones, tanto de los soldados como de las armas, antes de cada batalla. Al mismo tiempo se imprimieron catecismos políticos que evidenciaban la participación de la Iglesia Católica en la política emancipadora.

40. ¿Y luego de la Independencia qué pasó?

Simón Bolívar fue uno de los primeros en cuestionar la ayuda de la Iglesia en la Independencia; por lo tanto declaró que no debía existir ninguna religión protegida por el Estado, ni mantener un ejército permanente. Este mito laico quiso modificar el tradicional maridaje entre Iglesia y Estado, pero no pudo.

41. ¿Cuál fue el aporte de la mujer en los procesos independentistas?

La participación de la mujer tuvo un papel sobresaliente, ya que en las ciudades participaron en las tertulias literarias, y como informantes colaboraron con las guerrillas. En el Ejército Libertador se desempeñaron como correos humanos y espías; como madres entregaron sus hijos al servicio de los ejércitos patriotas; además invitaron al levantamiento, organizaron ejércitos y en la misma forma fueron amantes, esposas, enfermeras, compañeras y guerreras.

42. ¿Quién fue la Pola?

Su nombre completo era Policarpa Salavarrieta, nacida en Guaduas, y se desempeñaba como costurera. Fue perseguida y ejecutada por el cargo de conspiración contra la Corona Española, por reclutar hombres para el ejército patriota y servir de espía. Colaboró con la guerrilla de los Almeida y la guerrilla del Casanare.

43. ¿Fue la Pola la única heroína de la Independencia?

No. Fueron muchas las mujeres que sobresalieron y se conocen como heroínas anónimas; algunas de ellas fueron: la bisabuela de Santander, la Cacica Zulía; Matilde Guevara, niña de 13 años, cruelmente azotada. Eulalia Buroz, despedazada a sablazos. Manuela y Juana Escobar, lanceadas hasta morir. Fausta García, quien entregó sus hijos al Ejército Libertador; Agustina Mejía, fue fusilada. Y muchas otras mujeres colaboraron en la Campaña Libertadora donando desde un plato de comida, hasta su propia ropa y cediendo las mismas indemnizaciones por sus hijos muertos a la causa libertadora.

44. ¿Cómo era la educación en la Independencia?

Para esa época se entendía la educación como el proceso de formación del ser humano, que iniciaba desde el hogar y se completaba con docentes en las universidades, y tutores en la casa. Este privilegio solamente lo tenían los criollos adinerados; recordemos a Bolívar y su maestro Simón Rodríguez. Desde 1819 se creó la instrucción pública y gratuita, para todos los niños y niñas, que pretendió inculcar valores y generar ciudadanos laboriosos para la naciente república.

45. ¿Durante el proceso independentista, quiénes manejaban la educación?

La educación, como se mencionó anteriormente, estaba en manos de la Iglesia Católica y sólo los criollos podían ingresar a las universidades. En la Nueva Granada existió primero la universidad antes que el colegio y eran pocas las materias que se estudiaban.

46. ¿Cuándo se universalizó la educación en la Nueva Granada?

Desde que se expulsó a la Comunidad Jesuita de América, se hicieron varios intentos por modernizar y masificar la educación, en el sentido de volverla incluyente y funcional, respecto a los cambios de la época. Esta modernización fue adelantada por Moreno Escandón, pero dicho proyecto requería innumerables recursos que el gobierno no quiso asumir.

47. ¿Y el gobierno cuándo asumió la función de educar?

Una de las consecuencias de la Campaña Libertadora fue la cantidad de niñas y niños huérfanos de padre o madre, hijos libres y de todos los colores, a los cuales había que educar. Muchos conventos fueron expropiados y pasaron a ser escuelas. Santander fue un abanderado de la educación de masas y creó en 1822 el primer colegio público en Tunja: el Colegio de Boyacá; después se hicieron más colegios en cada capital de provincia, como modelo de renovación y fortaleza de la naciente República de Colombia; hoy esos colegios son conocidos como Santandrinós.

48. ¿Qué se enseñaba en estos colegios?

La instrucción que se impartía era completamente moralizadora, ya que se impartía en un convento y los profesores tenían una fuerte formación religiosa. Se aprendía por medio de la imitación y la repetición, y quien no siguiera los patrones establecidos, era castigado físicamente.

49. ¿Cuánta población tenía la Nueva Granada en la época de la Independencia?

Algunos cálculos censales estiman que para 1825 había cerca de 1.325.000 habitantes, pero no aclara cuántos de ellos eran hombres o mujeres, ni a qué etnia pertenecían; tampoco cuántos de ellos eran niños o niñas.

50. ¿Quién fue Pedro Pascasio Martínez?

Fue un niño que reforzó las tropas del Ejército Libertador, y junto al Negro José capturaron a José María Barreiro, comandante de las tropas españolas, quien estaba escondido bajo un puente, luego de perder la Batalla de Boyacá el 7 de agosto de 1819. Pedro Pascasio Martínez fue ascendido a sargento y se le prometió una recompensa de \$100 pesos, la cual nunca se le pagó.

Cumpliendo con lo prometido, damos fin a las *“Cincuenta preguntas y cincuenta respuestas sobre el Bicentenario de la Independencia”*. Esperamos que la propuesta sirva para evocar la memoria de nuestros abuelos, quienes nutrieron el Ejército Patriota y nos heredaron ese sentimiento y esa palabra llamada ¡Libertad!

“Cincuenta preguntas y cincuenta respuestas sobre el Bicentenario de la Independencia”, que un estudiante, docente, directivo, acudiente, padre de familia, primo, tío, sobrino, padrino, pariente, casipariente, vecino, compañero, cofrade, parcero y usted, deben saber sobre el Bicentenario de la Independencia.

Pensar en público: homenaje al pensamiento de Guillermo Hoyos Vásquez

Pensar en Público: Homenaje al Pensamiento de Guillermo Hoyos Vásquez fue un justo reconocimiento que se hizo el pasado 11 de noviembre a uno de los filósofos colombianos más destacados del siglo XX, por los grandes aportes que ha hecho a la formación ética, política y ciudadana de Colombia, y porque se convierte en un referente para las nuevas generaciones que pueden ver en el Maestro Hoyos un ejemplo a seguir.

En este homenaje participaron 27 universidades y 8 organizaciones investigativas, entre ellas el IDEP y la Universidad Distrital, las cuales destacaron el compromiso social y los aportes que ha hecho el maestro Guillermo Hoyos Vásquez a la Universidad Colombiana. Con este homenaje se acentúa también, el aporte que durante años ha hecho para que la sociedad entienda el valor del pensar en público y su importancia para la consolidación del proyecto democrático y el fortalecimiento de la cultura política en Colombia e Iberoamérica.

Sus cuantiosos aportes a la reflexión sobre la educación superior en Colombia y un amplio reconocimiento en la comunidad académica internacional, lo consolidan como maestro excepcional y como uno de los humanistas más valorados por las nuevas generaciones de pensadores del país.

Guillermo Hoyos Vásquez ha demostrado a lo largo de su vida que la filosofía también es cuestión de práctica. Ello se ha reflejado en su papel como investigador, docente de cuatro de las universidades más reconocidas del país, colaborador de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y participe de iniciativas académicas internacionales como la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía.

Para este intelectual, su disciplina tiene múltiples presencias en la vida cotidiana de los ciudadanos, una de las más evidentes en la educación, tema que ha sido su principal preocupación académica. Sus esfuerzos en ese sentido, también desde la Comisión de Maestría y Doctorado y el Consejo Nacional de Estudios Científicos de la Educación de Colciencias, le han valido el reconocimiento como uno de los orientadores más importantes de la educación superior en Colombia, quien además es en sí mismo ejemplo de excelencia. Así lo confirman las dos distinciones como profesor emérito y las cinco como docente excepcional que le otorgó la Universidad Nacional de Colombia, antes de su jubilación en el año 2000.

Algo de su vida

Guillermo Hoyos Vásquez nace en Medellín el 1° de septiembre de 1935 en una típica familia antioqueña, compuesta por cuatro hijos de los cuales él es el menor; sus tres hermanos mayores optaron por la vida religiosa en la Compañía de Jesús, vocación que posteriormente él mismo también siguió y que lo llevó hasta Santa Rosa en Boyacá en donde se preparaban los miembros de esta compañía. En esta tradición era obvia una posición política conserva-



dora y una formación ideológica católica, acentuada por la educación impartida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Instituto San Carlos de Medellín y luego del Colegio de los Jesuitas.

Su influencia inicial es totalmente católica y, en particular, jesuítica, ello le ofrece una formación humanística destacable que lo caracterizará por el resto de su vida. Pero lo notable es que gracias a ésta formación, se acerca tanto a la teología como a la filosofía, y esto le permite tomar distancia crítica, no sólo frente a una tendencia religiosa excluyente, sino también frente a una formación filosófica eminentemente escolástica. Quienes han conocido a Guillermo Hoyos reconocen eso: más que un excelente filósofo, es un gran ser humano.

Guillermo Hoyos Vásquez es Ph.D en Filosofía, de la Universidad de Colonia (1973); Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana (1960) y Licenciado en Teología, de St. Georgen en Frankfurt Alemania (1967). Ha sido profesor de filosofía en la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia; también fue miembro del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Colombia. Realizó su año sabático en la Universidad de Wuppertal, Alemania, y fue profesor invitado en esa misma universidad el Semestre de Verano de 1987. De 1988 a 1990 fue Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia en la sede de Bogotá; y desde 2000 es director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, de la Pontificia Universidad Javeriana.

Parque Nacional: de la ciudad de Ramírez Villamizar al monumento de Uribe Uribe

Continuando con los Recorridos Monumentales por Bogotá, en esta edición publicamos un itinerario por un de los lugares más emblemáticos de la Capital: el Parque Nacional Enrique Olaya Herrera, ubicado en la localidad tres, llamada Santa Fe, en honor al nombre antiguo de Bogotá.

El Parque Nacional se inauguró en el cuarto centenario de Bogotá, en 1936. El presidente Enrique Olaya Herrera fue uno de los promotores más importantes, de allí que su nombre completo incluya la mención del presidente. El Ministro de Hacienda, Esteban Jaramillo, adelantó las gestiones para adquirir los terrenos en donde se implementaría un gran parque nacional, pulmón principal de la capital, para ello se escogieron los terrenos de la finca El Tejar de Alcalá, parte de la Hacienda de La Merced y algunos predios de la familia de Francisco Montaña.

En Parque es mucho más grande de lo que se cree, es un espacio de 287 hectáreas con alturas entre los 2.600 y los 3.154 msnm, en el que existen tres sectores definidos: sector cerros orientales, sector central y sector histórico. El oriental y cerros limita por el norte con el río arzobispo, por el oriente con la cima del cerro de Monserrate con alturas de 3150 metros sobre el nivel del mar, por el occidente con la Avenida Circunvalar y por el sur con el río San Francisco. El sector central limita por el norte y oriente con la Avenida Circunvalar, por el sur con el colegio San Bartolomé de la Merced y por el occidente con la carrera 5ª. El sector histórico limita por el occidente con la carrera 7ª, por el norte con la Universidad Javeriana, por el oriente con la carrera 5ª y por el sur con el Barrio La Merced.

El parque es un espacio verde para el uso colectivo, destinado a la recreación, contemplación y ocio de los habitantes de la ciudad. Los lugares más utilizados para hacer ingreso al Parque Nacional son la carrera séptima por el occidente y la Avenida Circunvalar por el oriente.

El Parque Nacional cuenta con una estructura principal conformada por una red de espacios y corredores que sostienen procesos ecológicos esenciales que garantizan la conservación y protección de recursos naturales como el agua, el aire, la fauna y la flora.

El Parque Nacional contiene una Reserva Forestal Protectora que es un área exclusiva para salvaguardar bosques naturales y para la siembra de especies nativas. En esta zona se encuentran ecosistemas naturales de bosque andino, altoandino y subpáramo, dando lugar a una gran biodiversidad en un reducido espacio. La distribución de la vegetación nativa en el límite occidental de los Cerros Orientales es influenciada por afloramientos rocosos, laderas y cañadas, que producen zonas de transición para diferentes tipos de vegetación.

Monumentos

El Reloj

De este monumento tallado en piedra no se conoce su autor, se sabe que fue donado por la comunidad Suiza de la ciudad de Bogotá e instalado en agosto de 1938.

Es de forma cúbica alargada con los bordes redondeados, en la parte superior posee un reloj cuadrado, en sus cuatro caras los bordes contiguos al reloj son redondeados y presentan diez líneas en bajo relieve. En su diseño se contemplaron 4 jardines circundantes que le dan belleza al conjunto.

La Ciudad

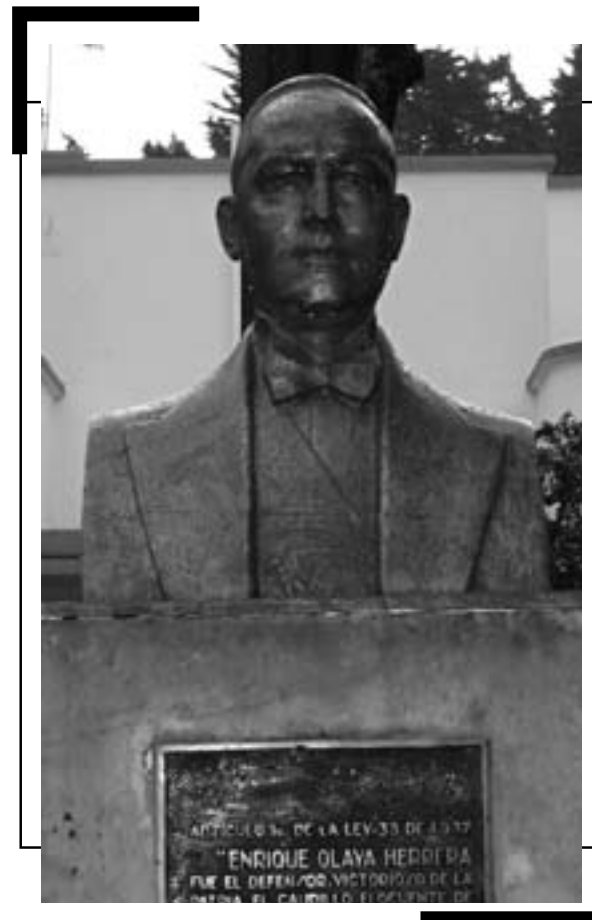
Este monumento fue realizado por el escultor santandereano Eduardo Ramírez Villamizar, es una figura abstracta geométrica compuesta de 64 rectángulos tridimensionales que simulan cuatro cubos alargados de gran longitud, todos estos conforman un cubo de color gris que sobresale en un montículo de césped natural.

El Soldado Guiado por un Ángel

Esta escultura de piedra es un hombre de medio perfil que viste un gabán militar, detrás de él hay una mujer vestida con blusa y falda larga, que deja al descubierto parte de su vientre, en su mano izquierda sujeta una antorcha encendida y de su espalda se desprende un ala de cuatro puntas.

Busto de Enrique Olaya Herrera

Este monumento en honor al ex presidente Enrique Olaya Herrera es un busto sin brazos, viste un saco de traje, chaleco y camisa, cerrada por un corbatín, presenta un rostro limpio, peinado de medio lado. De esta obra escultórica no se conoce su autor.



El Viento

Escultura formada por tres láminas rectangulares de hierro de forma cóncava, ubicadas en tres de los puntos cardinales, oriente, occidente y sur; estas tres láminas se encuentran en la parte en donde toman una forma más ancha, simulando un mitón en cada una de ellas. De una de estas manos pende un hilo que sujeta dos tubos de hierro, uno pequeño que esta arriba y el de debajo de mayor tamaño al anterior.



Mapas de los departamentos de Colombia

Es un conjunto de 27 piedras talladas en bajo relieve, en las cuales se representan los mapas de algunos de los departamentos de Colombia con sus respectivos nombres.

Parque Infantil

Se trata de un espacio para la recreación activa. La recreación es un derecho. Las áreas naturales, parques y jardines del Distrito hacen parte del espacio público y cumplen una función esencial en la salud humana y en la calidad de los ambientes construidos. Son importantes purificadores de aire y constituyen remansos de tranquilidad para el descanso y la recreación, contribuyendo a la conformación de una ciudad más amable y sana. Su protección es de interés general. Fuente: Código de Policía de Bogotá. Artículo 77.

Fuente de Piedra

Es una pileta circular compuesta por 12 piedras, en el centro se encuentra una columna que sujeta una pequeña pileta semejante a la principal, la cual está decorada con líneas en bajo relieve.

Fuente de Azulejos

Es un muro semicircular con una entrada de tres escalones de color blanco en la parte superior con una franja decorada de baldosa, en el centro y con pequeños pedazos de baldosa la representación de un animal felino color café de largos bigotes blancos, en su boca se encuentra la salida del agua. Bajo esta imagen se encuentra el muro enchapado en baldosa, con lo cual se logra un diseño de rectángulos azules separados por franjas de baldosas con arabesco.

Pérgola y Fuente

Es una fuente con una gran pileta en forma de trébol de cuatro hojas, en medio de las cuales se encuentran dos columnas cada una con base y capitel, de mayor longitud que la pileta. En el centro se encuentra la columna, fuste ondulado, en el medio una pequeña pileta circular, en ella ocho desagües decorados cada uno con formas espirales talladas, en la parte superior una pileta pequeña circular y decorada con cuatro flores ubicadas en los cuatro puntos cardinales.



Guía pedagógica "Bogotá, un museo al aire libre"
Parque Nacional de Colombia
Programa de Pedagogía Ciudadana del IDEP.



1. Monumento al General Rafael Uribe Uribe
2. Fuente Parque Nacional
3. Monumento Ángel del Parque Nacional
4. Monumento El Reloj
5. Escultura El Viento
6. Fuente de azulejos
7. Busto de Enrique Olaya Herrera
8. Escultura Rita 5:50
9. Fuente Central
10. Monumento a Pedro Alcántara Herrán
11. Monumento a Francisco de Orellana