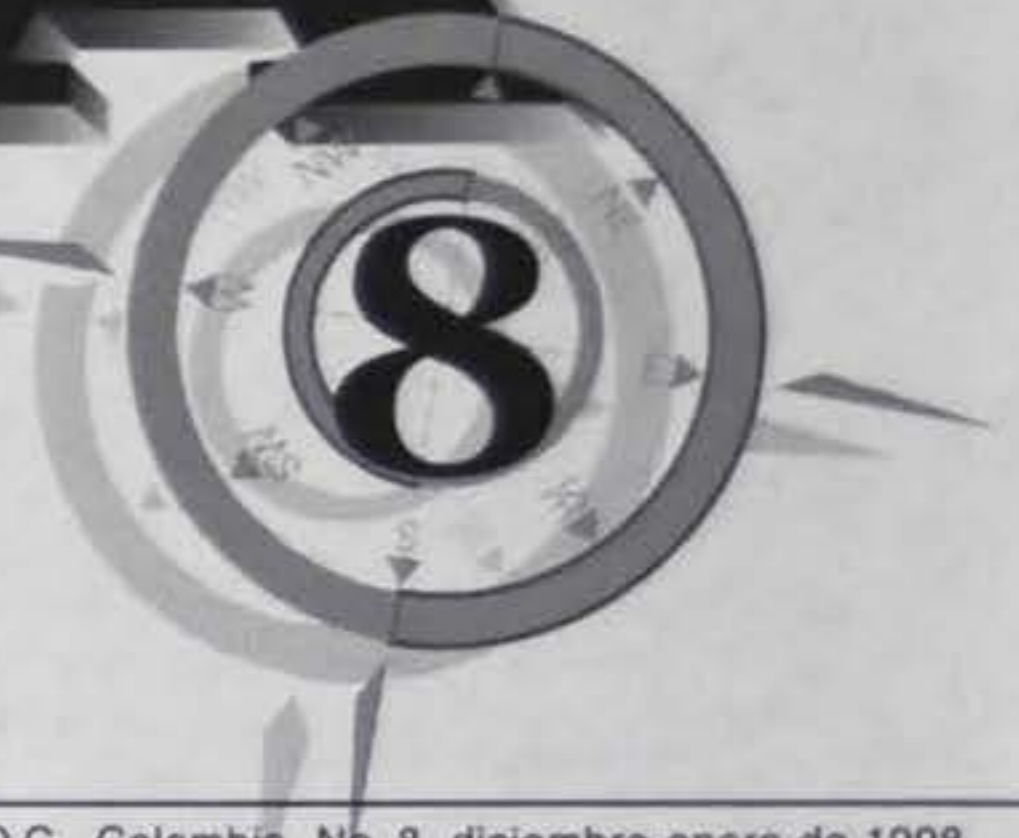


AULLA

Urbana



Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia, No. 8, diciembre-enero de 1998

ISSN 0123-4242

**Especial
matemáticas:**

**El encanto
de la superficie**

**Un caso
de práctica docente
reflexiva
en matemáticas**

**La educación
empantallada**

**“Paquita Gallego”
al tablero**

**Los medios:
aula transversal**

Suma...paz

Libros Idep



Separata
Biblioteca pedagógica
de bolsillo
Tomo 2

AULA
Urbana

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

Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia,
No. 6, diciembre 1998 - enero 1999

Directora Ejecutiva
Clemencia Chiappe

Subdirectora Académica
Olga Lucía Zuluaga Garcés

Asesora Editorial
María Teresa Herán

Asesora de Comunicaciones
Ann Marie Lóok

Editora
Diana María Prada Romero

Jefe de Prensa
Ana Cristina Carrillo

Fotografías
DigitalVision, Corporación Madre Tierra,
Santiago de León Guerrero

Fotografía Portada
Fotografía original DigitalVision
Montaje Martha C. Sarmiento S.

Ilustración
Revista Cucú Cucú, Futuro Moncada, Revista Tablero,
Revista Cuadernos de la capital, Doré, Pipe

Historieta
Roque

Corrección
Jesús Delgado A.

Diseño, diagramación
y armada electrónica
Martha C. Sarmiento S.

Impresión
Pro-Scanner BarreraZ Ltda.

Tiraje
15 mil ejemplares

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

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

Correspondencia e información
Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, Idep.
Carrera 19A No. 1A - 58
Teléfonos 3370420, 3371488, 3370620, 3371289,
3371303, 3371320, 3371356 • Fax 2895669
E-mail: idep@docente.idep.edu.co
Dirección electrónica: www.idep.edu.co
Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ASOCIACIÓN INTERIOR SANTA FE DE BOGOTÁ

En este número...

	Los estudiantes opinan	14	Los medios: aula transversal
2	Los números, lo social y lo humano	15	"Paquita Gallego" al tablero
	Editorial		Espacio local
3	Las matemáticas: un balance pertinente	16	Suma... paz
	Los padres opinan	18	Proyecto educativo desde la vida cotidiana
3	La materia "rompecocos"		Rincón de la historia
	Especial matemáticas	20	El horario del Colegio de la Enseñanza en el siglo XVIII
4	El encanto de la superficie		El recomendado
6	Un caso de práctica docente reflexiva en matemáticas	21	Matemática básica
	Opinión		Novedades Idep
8	Cuestionamiento al rito pedagógico	22	Serie Investigaciones
	Al mejor maestro		Anuncios
10	¿Cómo fomentar el amor a la lectura en los niños?	23	Clasificados
11	Conversas	23	Buzón
	Escuela y medios		Historieta
12	La educación empantallada	24	La escuela. ¡Qué moral!

Los estudiantes opinan

Los números,
lo social y lo humano

Alexander Rozo
CED Los Alpes
Jornada nocturna

Desde tiempos inmemoriales los números han acompañado al hombre. Han sido considerados un elemento fundamental del desarrollo y, por supuesto, del "progreso". El mundo parece ser, sobre todo, matemático; cifras, índices, estadísticas están a la orden del día, en todos los sectores y niveles de nuestra vida.

El DANE reporta el costo de vida, los opinómetros sacan diariamente porcentajes, los bancos mueven millones; y con esta crisis, los créditos se dan con altísimos intereses, y el rating de las novelas y los noticieros asciende y desciende todos los días. Pareciera que los números siempre nos movilizarán o pasmarán; pero también nos horrorizan, por ejemplo, cuando los muertos en conflicto se multiplican, cuando se nos restan las ilusiones, cuando se nos suman los problemas y sentimos que todo está mal dividido.

Entonces, se nos olvida que la esencia del ser humano es más que números y que la cifra es sólo parte, no el todo.

Fernando Savater dice que "la cifra ha superado la frase y los hombres nos parecemos más a los cuentos que a las cuentas". Nuestros ilustres economistas, periodistas y especimenes similares casi nunca lo practican, ni siquiera lo recuerdan. Entonces, nos aumentan la cifra de los muertos, nos hacen esclavos del dólar y del mercado.

En consecuencia, hemos olvidado soñar, y muchas veces vivir. Pocos son aún conscientes de que los abrazos no se pueden pesar, que las lágrimas no se pueden medir y que el amor no tiene volumen; las emociones no se pueden calcular.

Es cierto que si no hay dinero la madre no podrá vivir tranquila, sabiendo que sus hijos no desayunaron al partir a la escuela. Es cierto que allí podríamos descalificar la matemática y uno de sus principios: nada está bien distribuido. Esta es una de las causas para que se multipliquen los fusiles.

No pretendemos que se desconozca la importancia de los números y su innegable influencia en la vida cotidiana. La matemática es y seguirá siendo estudiada, aun teniendo en cuenta que, por diferentes razones, altera nuestro vivir. Lo necesario es reconsiderar qué hemos hecho del mundo. ¿Por qué lo contamos, lo medimos y lo pesamos todo? Porque la matemática es respuesta lógica, dirán.

Aprender matemática —y quizás economía— es fundamental para entender por qué los quince huevos que comemos a la semana subieron por las políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Menos mal que los sueños, las esperanzas, el afecto y lo abstracto siguen teniendo alcances y adeptos en un mundo que parece un conjunto vacío. ■

En nuestra agenda de trabajo

Las matemáticas: un balance pertinente

En este viaje, con ansias de invitarlos a navegar en la mar del conocimiento, AULA URBANA sigue recorriendo la ciudad. En pocos instantes dejaremos caer las anclas para beber de la reflexión pedagógica, de las experiencias fértiles y de los sueños posibles de maestros y maestras, niños y niñas, padres y madres y todos aquellos que desde hace mucho o poco tiempo se han sentido parte de un gran proyecto, la educación en Santa Fe de Bogotá. Y cuando es hora de partir para recorrer otros caminos, no los dejamos, la idea es que en la gran travesía por la educación, somos cada vez más, muchos más.

En este número de AULA URBANA nos aventuramos en el debate sobre las matemáticas.

Las reflexiones y aportes presentados por los escritores tienen un gran significado en el contexto de los resultados del *Tercer Estudio Internacional de Ciencias y Matemáticas -TIMSS-*, el cual nos advierte sobre el gran desafío de la época para nuestro país: superar los preocupantes indicadores que evidencian el deficiente dominio de estas competencias básicas por parte de los estudiantes colombianos.

"Más allá de la muy desfavorable comparación internacional -Colombia ocupó el penúltimo lugar entre los catorce países participantes-, preocupan las deficiencias muy marcadas en desempeños relacionados con el razonamiento y la solución de problemas. En la comunicación escrita, cuando se trata de preguntas abiertas, sólo 15 por ciento de los estudiantes de octavo grado supo responder preguntas que exigían análisis matemático y únicamente 5.6 por ciento pudo describir y discutir los resultados; 28 por ciento de los estudiantes respondió correctamente preguntas que exigían teorización y solución de problemas de ciencias. Una prueba específica de ejecución realizada en el contexto del TIMSS demuestra, además, que los estudiantes colombianos tienen poca habilidad para resolver problemas prácticos cercanos a la vida real en los que se involucra el uso de instrumentos y equipo".

El reto es grande y requiere múltiples iniciativas, que sin duda surgirán a partir del conocimiento de los resultados de las pruebas aplicadas en octubre en las aulas del Distrito. Los invitamos a compartir con la comunidad educativa sus planes de acción para implementar el mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas en sus centros educativos, por medio de nuestro Magazín. ■



Foto de Digital/Visas

Los padres opinan

La materia "rompecocos"

Jacqueline Quesada
Estudiante y madre de familia
Centro Educativo Distrital Los Alpes

Desde hace mucho tiempo las matemáticas han sido una de las materias más difíciles de entender. Sólo pensarla o pronunciar su nombre nos produce "jartera" y un inmenso deseo de que esos largos minutos del profesor del área, terminen pronto.

Tengo 25 años y curso grado once. Realmente, no le he ganado la batalla a las matemáticas. En la primaria, la suma, la resta y la multiplicación fueron terribles, pero pasables; sin embargo, ¿qué me dicen de la división? Con esta, mi vida dio un giro aterrador, y no mejoró con los problemas de quebrados.

En fin, esas raíces que me servirían para entrar al bachillerato se convirtieron en enormes lagunas que pensé podría superar; pero, ¡claro!, nos sorprendemos al darnos cuenta de que las matemáticas siguen siendo las mismas, no han cambiado, los que deberían cambiar son los maestros y las

metodologías. Quizás esto nos permitiría verlas con más cariño, nos motivaría a acercarnos a su conocimiento y práctica.

Al entrar a octavo grado el "coco" es el álgebra. No logramos meternos en la cabeza que los números tengan que ver con las letras y mucho menos que sean tan básicos para continuar los años que faltan. En décimo y once todo se pone de cabeza. Los cálculos, razonamientos y fórmulas son necesarios hasta para la química.

Además de ser estudiante, soy madre de tres niñas que se encuentran en diferentes grados. Con ellas he entendido los nuevos procedimientos que le indican al niño la importancia de las matemáticas en cualquiera de los campos en donde se quiera desenvolver. En los establecimientos, los maestros y los directivos se preocupan para que los estudiantes aprendan el nuevo manejo de la evaluación; esto ayuda porque no deja continuar a

los niños hasta que no hayan comprendido un tema. Es una forma clave para evitar que avancen con esas lagunas, que creen pueden superar más adelante.

Este es mi caso y estoy segura de que es también el de más de un bachiller y futuro profesional. Las cosas serían menos difíciles si aprovecháramos las clases "jartas" y eternas de nuestros primeros años de colegio. Pero, ¿a quién culpar? Quizás a los maestros y sus métodos, que parecen los "rompecocos" o, simplemente, a ese mito que generación tras generación nos ha hecho creer que no podemos con ella. Este problema lo debemos resolver entre todos, como ocurre en los mejores equipos del mundo. El objetivo sería la comprensión y manejo óptimo de las matemáticas. Aún es tiempo de cambiar, sobre todo por aquellos niños que se encuentran en el jardín o ingresan a la primaria. ■

El encanto de la

María Agustina García Roa
Doris Garzón
Carmen Elisa Saavedra
Investigadoras

“Pensando en las dificultades que tienen los estudiantes de quinto y séptimo grado con la construcción del concepto de área y como experiencia útil para los maestros que comparten estas inquietudes, nos propusimos implementar en el aula un trabajo de investigación mediante actividades secuencialmente analizadas y que permitieron identificar los procesos de construcción de este concepto”.

Como herramientas se hizo uso de la investigación-acción, puesto que brinda la posibilidad de acceder de una manera más real y fácil a la interacción entre maestro, estudiante y conocimiento.

Dado que la escuela tiene la responsabilidad de racionalizar el mundo cotidiano y preparar al individuo para mejorarlo, el cambio que debe darse a las puertas del siglo XXI en educación, no es cuestión puramente visual ni auditiva, sino que tiene el carácter de formal, que si bien no en todos los casos es intangible, sí es sufrible. Para lograrlo se requiere moverse en el mundo científico, no es cuestión mecánica ni artesanal. La escuela debe preparar al individuo para moverse en los

mundos cotidianos y en el científico con el propósito de comprender las transformaciones que en ellos se presentan.

En la escuela se han visto como iguales el concepto de área y los sistemas de medida para hallar el área. Este trabajo abordó estrictamente el concepto de área con una perspectiva netamente de trabajo escolar. Esto es, pensar en qué es el concepto de área sin tener en cuenta sistemas de medición ni expresiones algebraicas; es analizar ¿qué llevó al hombre a crear sistemas de medida?, ¿por qué en los textos de matemáticas se enfoca en determinado tipo de figuras el cálculo de áreas?

La creación y manejo de sistemas de medida y expresiones algebraicas puede ser tema de otro trabajo.

La **educación matemática** tiene una tarea especial: crear condiciones didácticas y pedagógicas para que el avance en el conocimiento de la humanidad esté al alcance de todos los estudiantes con la mayor claridad.

La tarea es saber cuáles son las bases que desarrollan la estructura del pensamiento en la medición y proponer los momentos y el orden lógico de estos para medir el área de una región cualquiera, con el empleo de diferentes patrones.

Se aplicó una prueba inicial con base en un trabajo de Hutton (1978)¹ que nos permitiera revisar la manera como los estudiantes entienden el tamaño de una figura, el área y su perímetro.

Empleamos un paquete con fichas de diferente color y otro de un solo color. Con cada paquete se pidió armar una figura diferente. Encontramos lo siguiente:

- Los términos *área* y *perímetro* no son reconocidos por la mayoría de estudiantes. Los asocian con una medida sin tener claridad en relación con cuál y sin hacer referencia a la cantidad; por tanto, no se consideran estos conceptos como objeto de estudio y la conservación del área no se presenta.
- El tamaño de la figura se explica haciendo uso de su cuerpo. Las formas como justifican sus respuestas están dadas por el movimiento de sus manos más que por la palabra; se hace referencia al objeto que se representó, no a la figura con forma de un objeto determinado que tienen sobre la tapa del pupitre.
- La figura no es objeto de estudio por parte de los estudiantes, por lo cual es necesario el diseño de actividades que lleven a hacer de la figura un elemento de estudio. Si la figura no tiene significado, los análisis que se hagan desde ella pueden ser perdidos.

• El concepto de perímetro es prácticamente desconocido.

• No hay gran diferencia entre las respuestas obtenidas en 5º y 7º en la primera pregunta.

Antes de abordar el concepto de **área** se requiere la identificación de la característica de los cuerpos que está asociada con ella, es decir, **la superficie**. Este es el punto inicial para la construcción del concepto de área.

Las actividades programadas apuntaron a la construcción de los diferentes niveles de acercamiento al concepto de área, niveles que permanecen en los dos grados.

Cada actividad le brinda al estudiante el descubrimiento de otra relación, una nueva manera de hablar del objeto y la pregunta que se hace en cada actividad posibilita colocar al estudiante en el plano de desarrollo conceptual. Es importante anotar que no se han dejado al libre albedrío las disquisiciones que hacen los estudiantes, sino que el maestro direcciona el “descubrimiento” con la pregunta que formula y con la unificación de las conclusiones a las que llega el grupo en los espacios para la socialización de sus respuestas.

Se presenta un análisis desde la parte de las matemáticas y desde lo didáctico sin perder la perspectiva que nos da el análisis para encontrar unas etapas que desde esta propuesta muestren la construcción del concepto de área en la **matemática escolar**.

Cómo se concibe la superficie de los objetos

Se plantean tres grandes momentos: tanto en los estudiantes de quinto como en los de séptimo grado, el primer momento de la concepción de la idea de superficie está identificado inicialmente en objetos con caras planas extensas, luego en objetos con formas redondeadas y, por último, en objetos con caras de poca extensión. Un segundo momento implica referirse a la superficie señalándola en el objeto, atribuyéndola como cualidad del objeto: “La caja tiene superficie por debajo, por encima y por todos los lados”, y calificando la cualidad superficie, es decir, que esta pasa de predicado a sujeto del cual se va a predicar; por esto, el estudiante describe la superficie hablando del color, forma, tamaño, material y funcionalidad: “La superficie de la guitarra es suave”. Los estudiantes de séptimo grado rápidamente la incluyen como una cualidad de los cuerpos, después de realizar una actividad que permite fijar la atención en la frontera de estos, identi-



superficie

ficándola en cuerpos ya sea macizos o huecos. Para ellos es más sencillo reconocer la superficie en cuerpos con caras planas, pero se percibe cierto grado de dificultad, no con la misma intensidad que en los niños de diez años, al identificarla en los objetos redondos. El concepto de superficie está unido al objeto que el estudiante conoce, lo cual implica que se refiere a lo tangible, se debe poder tocar o romper. Las expresiones usadas por los estudiantes de quinto y séptimo grado son muy parecidas.

La representación de la superficie

En la construcción del concepto de área hay un paso entre la descripción oral de la superficie y la asignación de la cantidad que determina su medida. Este paso es la descripción bajo una gráfica. Esta nueva forma de describir implica la creación de un nuevo lenguaje. Necesitamos pasar de un dominio oral al dominio de la escritura. La figura permite observar, leer el atributo una y otra vez sin ambigüedad, es empezar a pasarlo a un objeto netamente mental.

Pasar de los señalamientos de la superficie del objeto a observarla sin el objeto, equivale a pasar de la oralidad a la escritura, como bien dice Olson: "La magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemónico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistemológica. La escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho; también nos invita ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente"². La magia de la figura no sólo nos dice si es de forma alargada, si es de color café o suave, sino que deja de ser bonita y se convierte en objeto de estudio de la matemática. La superficie no es plana ni curva. Toda es plana con fronteras diferentes.

La figura lleva a perfeccionar una definición y a dar argumentaciones lógicas a sus acciones. Este es un paso más en el desarrollo formal del conocimiento. Así, la verdad sobre las observaciones se basa en los acuerdos de cómo se representan los atributos de los cuerpos, en nuestro caso la superficie³. La autoridad aparece independiente del docente o del texto, la autoridad es la representación lógica de una cualidad del objeto. Aquí no se persuade sino que se convence. Se reemplaza la lógica de la discusión por la lógica de la indagación. Ong dice en relación con la escritura, y que aquí es tangible: "NO es el arte del discurso sino el arte del pensamiento"⁴. Esto mismo es atribuible al esfuerzo de llevar a una gráfica la superficie: es llevarla a ser ella misma, sin estar atada a un cuerpo. Es crear como un nuevo objeto de estudio, la figura que representa la frontera de un cuerpo. Se requiere hablar de la superficie sobre el papel, no se niega el objeto, sino que se le da importancia a la figura.

Generalmente en el aula se asume que todos los estudiantes representan los atributos de los objetos

Para cualquier consulta, en el Idep se encontrará un documento detallado de este trabajo o envíe sus inquietudes al Apartado Aéreo # 11342 de Santa Fe de Bogotá.



de la misma forma, cada una de las formas como se grafica la cualidad nos dice cómo lo está viendo la persona, nos da una indicación de su avance. Sin embargo, las diferentes actividades que se llevaron a cabo muestran las dificultades que se les presentan a los niños. El trabajo en la representación, ayudado por el docente, le permite al educando construir figuras más simples pero a la vez más completas. Se apoya en este tipo de actividades la conservación de la superficie en la gráfica.

El área. La medida de la superficie

"La medición es una función de una cualidad o atributo a los números reales positivos"⁵. El problema está en saber ¿cuál atributo?, ¿cómo se ve el atributo?, ¿cómo se define la función?, ¿cómo se expresa el conjunto de números sobre el cual está de-

finida la función?, ¿cómo se comportan los elementos que forman el dominio de dicha función? Estas son preguntas que preceden a la construcción del concepto de área.

Para construir la función se buscó establecer:

1. Una relación de orden entre gráficas.
2. La comparación de dos figuras haciendo uso de una tercera: el patrón. En las actividades de este tipo se buscó la determinación de las reglas que deben seguir los patrones.
3. Por último, se trabajó en la descripción de la superficie basada en un patrón. Cálculo del área de una figura.

Estos puntos se analizaron respecto de la manera como se estructura el concepto en el aula.

El último gran paso en la construcción del concepto de área lo da la creación de relaciones de orden definidas por la magnitud de las gráficas, que se conservan bajo el uso de diferentes patrones y la asignación de una cantidad de acuerdo con el patrón usado. A este momento le llamamos conservación del área.

Un aspecto a resaltar en el desarrollo del trabajo es que el niño se centra en un solo aspecto nuevo para él.

El estudiante le dedica buen tiempo a mirar dónde hay superficie; querer avanzar y mantener su interés sin que sea él quien marque la pauta resulta una pérdida de tiempo. De la misma forma apareció, entre otras, la primera actividad de tapizado; se esperaba que tapizara, que estableciera relaciones de orden basándose en los patrones pero se dedicó a realizar y perfeccionar su tapizado y luego sí se interesó por la relación de orden.

Muchas veces los docentes pensamos que podemos abordar varios aspectos nuevos.

Aunque sean tangibles para el estudiante, como en el anterior ejemplo, prima sin embargo un solo aspecto. ■

1 Dickson Linda y otras. *El aprendizaje de las matemáticas*. Editorial Labor. Madrid 1984. Página 115.

2 Olson, David R. *El mundo sobre el papel*. Gedisa Editorial. Barcelona, 1994. Página 16.

3 Russell, B. *Los principios de la matemática*. Espasa - Calpe. Madrid, 1963. Capítulo XIX.

4 Ong, W. *Oralidad y escritura*. Editorial Gredos, España, 1982. Página 129.

5 Halmos Paul. *Measure theory*. D. Van Nostrand Company, Inc. Princeton, 1950. Capítulo III.

IdEP

Un caso de práctica docente reflexiva en

Patricia Perry, Luisa Andrade,
Felipe Hernández y Mauricio Castro
Una empresa docente
Universidad de Los Andes

Una actitud reflexiva propia por parte del profesor, no ocurre de manera inmediata ni se da con reflexión esporádica. Requiere constancia y dedicación sistemática.

En el ejercicio de su actividad docente todo profesor encuentra a diario un sinnúmero de situaciones que debe enfrentar. Se trata, la mayoría de las veces, de situaciones complejas, no bien definidas, cargadas de incertidumbre, para las que no hay manera establecida de actuar. La calidad de la reflexión que hace el profesor acerca de sus experiencias de clase y la forma de responder a ellas determinan lo que en la literatura educativa se conoce como *práctica reflexiva* del profesor (Brubacher *et al.*, pág. 4)¹.

¿Cómo se caracteriza una práctica docente reflexiva? No es nuestro propósito responder aquí amplia y profundamente a esta cuestión. Sólo pretendemos presentar y analizar, al menos superficialmente, a través de un caso, algunos elementos que pueden indicar una práctica reflexiva.

El meollo del error

Después de haber trabajado durante una sesión de clase en el tema de medidas de tendencia central, propuse a mis alumnos ejercicios de aplicación de lo tratado. Cuando revisé su trabajo escrito, me di cuenta de que varios habían cometido errores al calcular la media aritmética. Inicialmente describí esos errores como de aplicación incorrecta de la fórmula. Sin embargo, al mirar con más cuidado los trabajos escritos, noté que los estudiantes cometían tales errores cuando los datos se les presentaban organizados en tablas de frecuencias pero no los cometían cuando se les daba la lista exhaustiva de datos. También observé que había dos errores (ver figura No. 1). Uno consistía en hacer la suma de los valores distintos de la variable y dividir por el total de datos, es decir, ha-

cían una especie de promedio en el que tenían en cuenta el total de datos en el divisor pero no las frecuencias de cada valor en el dividendo. El otro consistía en sumar las frecuencias y dividir entre el número de valores diferentes de la variable, es decir, hacían un promedio de las frecuencias (ver figura).

Con el objetivo de diseñar una tarea para la siguiente clase, que me permitiera abordar los errores identificados, comencé a pensar en cuáles podrían ser las causas del problema —en ese momento, yo veía que los dos errores eran del mismo tipo—. Puesto que los errores estaban asociados con la forma de presentar los datos, una posibilidad era que los estudiantes tuvieran problemas en el manejo de conocimientos prerrequisitos; concretamente, que no supieran leer e interpretar una tabla de frecuencias. Quizás esto podría explicar el segundo error: quien lo cometió ignoró la primera columna de la tabla y asumió que lo que se le pedía era calcular la media aritmética de los valores de la segunda columna de la tabla. A pesar de que esa hipótesis me parecía plausible, no me convencía del todo como explicación de los dos errores. Debía haber otras causas relacionadas con la comprensión del tema. Mi razonamiento era algo así: aceptemos que el estudiante no sabe interpretar una tabla de frecuencias pero sí ha comprendido el procedimiento para calcular la media aritmética, es decir, sabe que debe sumar unos valores y debe dividir el resultado entre el número de valores. Bajo ese supuesto, no cabría el primer error en el que hicieron una suma de tres valores pero no dividieron el resultado entre 3 sino entre 8. De lo anterior concluí que los dos errores son de tipo diferente y aunque no saber leer e interpretar tablas de frecuencias puede estar en la base del problema de los alumnos, la falta de comprensión del procedimiento es otra posible causa.

Entonces recordé lo que tantas veces he oído decir sobre la importancia de presentar a los alumnos situaciones contextualizadas que favorezcan dar sentido y significado al conocimiento y eso me llevó a la siguiente hipótesis: el hecho de que los estudiantes, en ambos casos, hubieran dado una respuesta incorrecta, sin inmutarse, se podía deber en buena parte a que les propuse un ejercicio descontextualizado. Aunque no creía que esto fuera una causa para explicar los errores y, por otro lado, no tenía argumentos para sustentar la importancia de contextualizar las situaciones, me pareció relevante tener en cuenta este aspecto al decidir la tarea de la siguiente clase.

A pesar de la influencia que para el caso pudiera tener el haber trabajado de manera descontextualizada, me surgió una pregunta: si una persona com-

prende realmente el concepto de media aritmética, ¿es entendible que acepte como media aritmética de un conjunto de datos un valor menor que el menor de ellos? Esto me condujo a pensar que el primer error refleja una falta de comprensión de aspectos esenciales del concepto. Por otra parte, el supuesto de que hay deficiencias en la comprensión del concepto en los alumnos que incurrieron en los errores, me sembró la duda de lo que podía estar sucediendo con la comprensión de los estudiantes que no lo hicieron. ¿No haber incurrido en error al trabajar con la media aritmética en ejercicios descontextualizados, aseguraba la comprensión de los aspectos esenciales del concepto? Esa era una pregunta que no podía responder en ese momento pues requería conocer el desempeño de tales estudiantes en situaciones que pusieran en juego dichos aspectos y yo no tenía esa información. En consecuencia, aunque al comienzo me preocuparon los estudiantes que cometieron los errores mencionados, al final de esta reflexión me preocupaban todos.

Después de la breve consideración que hice de los elementos que a mi entender eran relevantes para el problema que enfrentaba, en resumen, tenía lo siguiente:

- 1) los errores que había detectado eran de tipo diferente;
- 2) me preocupaban los dos tipos de errores pues detrás de ellos parecía haber una falta de comprensión del concepto, del procedimiento y de un prerrequisito importante;
- 3) después de mi reflexión me preocupaban todos mis alumnos, incluidos los que no habían cometido los errores mencionados;
- 4) la tarea que les iba a proponer en la siguiente clase para abordar los dos errores debía incluir trabajo sobre lectura, interpretación y realización de tablas de frecuencias; situaciones contextualizadas que promovieran el dar significado a la media aritmética en términos de una situación significativa para los estudiantes; análisis crítico de los errores, y casos especiales a través de los que se pudiera enfatizar en aspectos esenciales del concepto y su relación con el procedimiento.

Discusión del caso

Es importante hacer una aclaración: a pesar de no hacer mención de lo que posteriormente realizó el profesor para diseñar la tarea,

Valores variables	Frec.	Error 1	Error 2	Sin error
10	3	$\frac{10 + 20 + 30}{3 + 4 + 1} = 7.5$	$\frac{3 + 4 + 1}{3} = 2.666$	$\frac{(10 \times 3) + (20 \times 4) + (30 \times 1)}{3 + 4 + 1} = 17.5$
20	4			
30	1			

Figura No. 1 Ejemplo de dos errores al calcular la media aritmética.



matemáticas

aplicarla en su salón de clase y evaluar los resultados que obtuvo, sabemos que adelantó un trabajo de características similares al descrito. Por ello, sin que el caso que aquí se presenta evidencie el más alto grado de práctica reflexiva o exhiba y agote todos los elementos que la constituyen, consideramos que es una muestra representativa del comportamiento de un profesor que pretende ejercer una práctica reflexiva en un contexto particular. En lo que sigue utilizamos el caso para ilustrar cómo se puede concretar la práctica reflexiva del profesor como algo posible en el ejercicio de su actividad docente. Para ello se destacan, sobre todo, elementos que nos indican una reflexión-para-la-acción.

Al detectar un problema concerniente a su clase el profesor asume oportunamente su responsabilidad. Aunque no reconoce de manera explícita su enseñanza como posible causa de los errores de los estudiantes, tampoco los culpa de la situación en términos de su falta de atención, de estudio y de esfuerzo, y en cambio decide hacer algo con el propósito de enfrentar la situación.

Antes de decidir el curso de su acción, con la que pretende solucionar el problema identificado, hace una reflexión sobre la situación que le sirve como fundamento de sus decisiones. Habría podido llegar a una alternativa de solución de manera impulsiva, sin que mediara una reflexión; por ejemplo, en la clase siguiente explicar el procedimiento para datos presentados en tabla de frecuencias, destacar los errores detectados en los papeles y formular ejercicios de refuerzo; o, pedir a quienes no incurrieron en los errores, que trabajaran con los que sí lo hicieron en la solución de ejercicios específicos, etc.

La reflexión del profesor es un proceso sistemático de pensamiento que tiene un objetivo claro: fundamentar las decisiones para el diseño de la tarea; incluye caracterizar los errores que ha detectado, entrar en un proceso de razonamiento iterativo para buscar causas posibles, y formular conclusiones. Durante dicho proceso, el profesor establece condiciones, plantea hipótesis, las analiza —a la luz de los hechos, recuerdos, experiencia, y conocimiento—, las descarta o acepta e indaga su relación con otras ideas y dilucida las características de una solución aceptable. Por ejemplo, al buscar las posibles causas del problema, descarta como única y principal causa el hecho de que los estudiantes puedan no saber leer e interpretar tablas de frecuencia, pues uno de los errores evidencia un uso inadecuado del procedimiento para calcular la media. En el discurso de su reflexión se hace preguntas, reconoce y acepta dudas, etc.

A través de la reflexión comprende mejor el problema que enfrenta, llegando a considerar aspectos que no tuvo en cuenta inicialmente. Aunque al principio sólo le preocupan las respuestas de los estudiantes que incurrieron en error, en el proceso vislumbra que el problema puede ser de falta de comprensión no sólo del procedimiento sino de aspectos esenciales del concepto, y que sería factible que los estudiantes



Tomado de *Revista Tablero* (Chile)

“El registro escrito de las experiencias del profesor contribuye a concretar la práctica reflexiva, pues implica una disciplina que lo lleva a poner en evidencia sus ideas, explicarlas y justificarlas”.

que no cometieron los errores pudieran tener también deficiencias de comprensión del concepto.

En resumen, las acciones sobresalientes del profesor que caracterizan como reflexivo su pensamiento y comportamiento frente al problema que detectó, son las siguientes: asumir su responsabilidad en la búsqueda de una solución; tomar decisiones para la acción en la clase fundamentadas en una reflexión activa y deliberada; considerar situaciones hipotéticas y razonar a partir de ellas; usar su recuerdo, experiencia y conocimiento para fundamentar el razonamiento que hace; y, tener conciencia de su reflexión y registrarla por escrito. Por tanto, como lo señala Hamm (pág. 163)² es razonable esperar que el profesor esté en capacidad de justificar sus decisiones y acciones en la clase por una reflexión previa.

Recoger la siembra

La práctica reflexiva del profesor alude a la reflexión que hace y a la forma de responder que adopta ante las experiencias relacionadas con el ejercicio de su profesión. Sin embargo, esto no necesariamente hace referencia a la efectividad de las propuestas del profesor, sino a la importancia de que asuma una actitud reflexiva frente a su práctica, que lo haga capaz de notar, analizar y enfrentar problemas y con la cual intente ir más allá de sus sensaciones, intuiciones y opiniones impulsivas.

Como es natural suponer, las interpretaciones que el profesor hace de la situación que enfrenta, en particular de los distintos aspectos y componentes de esta a lo largo de su reflexión, están influidas y determinadas por su conocimiento profesional y por su sistema de creencias y visiones.

El registro escrito de las experiencias del profesor contribuye a concretar la práctica reflexiva, pues impone una disciplina que lo lleva a explicitar sus ideas, explicarlas y justificarlas. Le ayuda a tomar conciencia de lo que va descubriendo y de cómo su experiencia y su conocimiento práctico se van consolidando, modificando y enriqueciendo.

Asumir una actitud reflexiva como propia por parte del profesor no ocurre de manera inmediata ni se da por razón de que lo haga esporádicamente. Requiere constancia, dedicación y sistematicidad. Además, requiere de espacio y tiempo y se beneficia de la interacción con colegas. También es cierto que es posible iniciarse y permanecer en el proceso reflexivo sin necesidad de estar involucrado en un proyecto de investigación o en una experiencia de innovación. Es necesario tener el interés y estar dispuesto a ello. ■

1. Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (1994). *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. California: Corwin Press, Inc.

2. Hamm, C. (1989). *Philosophical issues in education: an introduction*. New York: Falmer Press.

Reflexiones a propósito de *Lógica y crítica* de Estanislao Zuleta

Cuestionamiento al rito pedagógico

Guillermo Bustamante Zamudio
Investigador

Dice Oscar Wilde que es más fácil simpatizar con el dolor que con la inteligencia. Este hecho puede tener que ver con una tendencia a situarnos siempre en posición privilegiada para ver y juzgar a los demás (yo —que me doy cuenta, que estoy mejor, que soy caritativo— compadezco al otro); y también con una resistencia a hacer uso público de la razón, con una inclinación a aceptar lo familiar y a rechazar lo cuestionante.

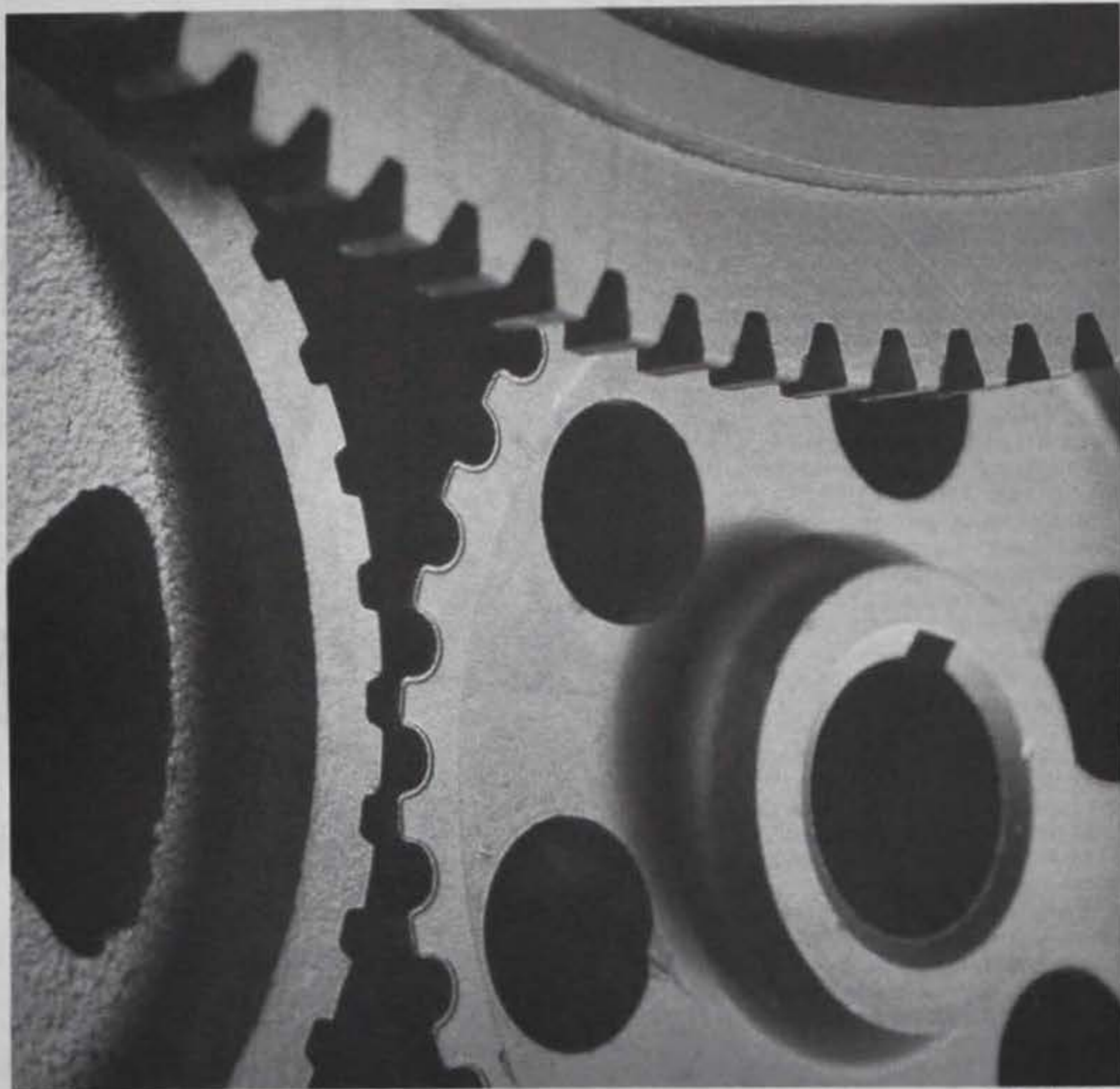
Por el contrario, estamos aquí para tratar de situarnos en el lugar de Estanislao Zuleta, no para compadecerlo; para hacer un esfuerzo por simpatizar con lo que de cuestionante y transformador, para nuestras propias vidas, tiene su aventura intelectual, no para lamentar su muerte.

Nos referiremos a algunos criterios pedagógicos presentes en una interpretación (cf. *Lógica y crítica*) que él hace de la obra de Platón. Pero no a la manera de quien informa sobre algo que el auditorio desconoce o quiere que le repita, sino, más bien, en la medida en que tales criterios luchan por constituirse en instrumentos de mi desempeño pedagógico. Se enunciarán en un orden personal, a manera de consignas descontextualizadas, para, luego, darles el toque siempre modificador —a veces contraproducente— de la interpretación.

De nada sirve dar respuesta a algo con respecto a lo cual todavía no se ha constituido una pregunta

O sea, en esta idea, Estanislao Zuleta plantea que cualquier respuesta daría igual, cuando previamente no se ha formulado pregunta alguna. El enunciado, a primera vista, parece ilógico, porque usualmente se supone que respondemos cuando ha habido una pregunta explícita. Parece ser, pues, que el enunciado alude a alguien que responde sin haber sido interrogado; un sujeto así, pensamos, posiblemente se sienta culpable y se esté justificando. Pero no, deteniéndonos un poco en la idea, eso es algo común en nuestra vida cotidiana; por ejemplo, ¿quién ha pedido a los medios de comunicación toda esa información que prodigan? No hay, al menos explícitamente, una petición del receptor en tal sentido. Claro que los lectores de periódico y los televidentes objetarán que ellos sí demandan la información venida de los medios. Pero, esa certeza de necesidad informativa, supuestamente escogida por nosotros mismos ¿no es acaso la forma para tolerar la costumbre de oír consuetudinariamente las noticias y para vivir la ilusión de que nosotros hemos decidido las opciones?

Pero no es necesario detenerse aquí, pues esa extraña conducta de responder sin que haya preguntas es más común de lo que suele creerse, en un importante sector de la sociedad: el educativo. Se podría caracterizar la escuela como un aparato destinado a responder durante mucho tiempo, extensa y minuciosamente, preguntas no formuladas; cuando el alumno ingresa a la escuela, ya el sistema educativo le tiene caracterizado su desarrollo y sus necesidades, le tiene unos programas, un tiempo de aprendizaje y unas metodologías... y, sin em-



Tomado de *DignaVisión*.

bargo, todavía no lo conoce. O sea, se responde a personas que —por no formular ni sentir el cuestionamiento— no les importa ninguna explicación, así digan lo contrario.

Sin embargo, la génesis, las transformaciones y los logros de las disciplinas científicas en la historia de la humanidad siempre han estado ligados a la pregunta. La realidad responde solamente a las preguntas que sabemos hacerle; la ciencia se acerca a la realidad siempre con un plan susceptible de ser revaluado, de ahí que una pregunta le sirva más que una docena de confirmaciones.

A nivel del desarrollo del niño, ocurre algo semejante: un niño de la costa pacífica, por ejemplo, ante la pregunta por la razón del flujo de las mareas, respondió que en el centro del mar hay un sifón que absorbe, haciendo bajar la marea; y que, cuando se colma, empieza a devolver su contenido, produciendo la marea ascendente. Este naturalismo de tipo mecánico es compatible con los intereses del niño ¿Tendría sentido informarle que la marea está ligada a la fuerza gravitacional de la Luna? En la medida en que la teoría de la gravedad no se convierta para él en problema, todo intento de darle "explica-

ciones rigurosas" será interpretado por el niño como desatino de su profesor.

Este empecinamiento en explicar aspectos sobre los que no se ha constituido una pregunta, conduce al llamado "fracaso escolar": deserción y mortalidad académica. En este caso, no se encontró un nexo vital con los contenidos de la escuela. Pero también puede conducir a que el estudiante —con fragilidad inversamente proporcional al interés— registre en la memoria alguna cantidad de información, y a que desarrolle una serie de tácticas, poco éticas, para el triunfo escolar. En este caso, no se produjo conocimiento alguno.

**Formular una pregunta significa
desmontar la respuesta
que le había impedido formularse**

No nos habitan las preguntas y por eso la educación, desde el punto de vista conceptual, es un acto improductivo. Pero, ¿por qué no las tenemos? La forma constitutiva del psiquismo parece tender a

conformar un círculo cerrado: cualquiera sea el nivel de conocimientos, experiencias o relaciones sociales, se cuenta con un sistema referencial totalizador, que no resiste el vacío, es decir, que tiende a llenar, con una opinión preestablecida o, por lo menos, en los marcos de la convención, cualquier posibilidad de duda (como en las explicaciones dadas a los actos realizados en el estado posthipnótico). Así, lo que no está considerado en dicho sistema tiene alguna de las siguientes opciones: primera, ni siquiera es advertido, porque se considera indiferente; segunda, es rechazado mediante su etiquetación como proveniente de una palabra por principio invalidada (de loco, de petulante, de niño, etc.); o, tercera, es desvirtuado mediante su descontextualización y adaptación al sistema de referencias del que recibe.

Claro que siempre es posible memorizar, pero ello no constituye un conocimiento; como en el caso del niño: se le enseña a contar cuando todavía no ha adquirido el concepto de cantidad; se le adiestra en lectoescritura independientemente de la maduración de sus necesidades comunicativas. Tales "aprendizajes" memorísticos son independientes del pensamiento, de las capacidades de reflexión, transformación y creatividad. Así, se puede ser un ignorante erudito.

El psiquismo, pues, tiene respuestas acerca de todo, se siente libre para pensar. Pero, como libertad es el nombre que damos a la ignorancia de las causas de nuestros actos, reflexionar es algo que ocurre, no que nos proponemos. Se requiere, por lo tanto, desmontar esas respuestas para poder abrir una pregunta, lo cual es equivalente a romper el círculo cerrado de las certezas; el niño, por ejemplo, necesita romper su idea de unidad con la madre para poder concebir la existencia de la realidad. Así mismo, la ideología de la sociedad, con respuestas para todo, necesita la ruptura; por ejemplo, el hombre no se hizo, ingenuamente, la pregunta: "¿Gira la Tierra al rededor del Sol?" Todo un sistema de creencias daba ubicación al hombre en el universo, un sentido; allí estaba implicada la posición de la Tierra; la respuesta estaba implícita. Fue en el cuestionamiento a esos sistemas de creencias (a esas respuestas) donde se produjo el terreno para hacerse la pregunta y, a su vez, en la búsqueda de pruebas para cuestionar la posición previamente asignada se dieron elementos para aquel cuestionamiento.

El conocimiento requiere el deseo de saber, pero este implica el reconocimiento de no saber

No se puede conocer cuando no se quiere. Pero esto no quiere decir que se necesite una declaración solemne: "Sí, quiero aprender", o aquella de que "a partir de este nuevo año voy a empezar a estudiar en serio". El deseo de saber no se verifica por una declaración explícita de la persona. Pero tampoco quiere decir que haya una mala voluntad del sujeto o una orientación perversa de su personalidad. El psiquismo es reactivo al deseo de saber.

Sólo se desea aquello de lo que se carece. No se puede desear aquello que ya se tiene. En el amor es evidente: si seguimos deseando a alguien es por carecer de él. Casarse o vivir con él no quiere decir tenerlo; de lo contrario, desaparecería el deseo. En el conocimiento no es tan patente pero, en cualquier caso, aquel que ya cree saberlo todo, aquel que se contenta con un título o, por ejemplo, con el estatus de profesor, no es carente, ya cree saber y, por lo tanto, por mucho que declare lo contrario, no puede desear conocer.

Es claro, entonces, que la única forma de sentir deseo por el conocimiento es careciendo de él. Pero el reconocimiento de no saber tampoco se constituye mediante una declaración de buena voluntad. En el amor la única evidencia de nuestro deseo es la búsqueda. Si estamos encerrados en nosotros, si no buscamos al otro, si la ansiedad no nos obliga a hacer cosas, sencillamente no se

desea. El deseo de conocer, entonces sólo se verifica mediante un cambio en nuestra actitud: estamos buscando, ya no tenemos "tiempo libre". Contra estos argumentos, un estudiante de la Facultad de Educación decía: "No sé matemáticas, confieso no saberlas y, sin embargo, no se produce en mí un deseo de conocerlas". Si esto es cierto, el reconocimiento de no saber no conduciría, necesariamente, al deseo de saber. Salvo que esta declaración no acepta una carencia, sino todo lo contrario: el estudiante ya ha resuelto el interrogante de las matemáticas con una sencilla fórmula: "¡Son muy aburridas!" No es que no sepa, sino que él ya despachó ese saber; en alguna forma, ya está colmado, no es carente. En efecto, tras exponerle estas ideas, el estudiante admitió estudiar humanidades para no volver a encontrarse con las matemáticas. Pero ¿qué diferencia hay entre este reconocimiento formal —al que estamos tan acostumbrados y tan tentados— y el reconocimiento de no saber del que se viene hablando?

La carencia sólo se produce cuando ya ha habido una reflexión que se ha permitido por medio de una vuelta sobre sí mismo

La carencia no se verifica con una declaración en tal sentido, ni se produce gracias a la maduración de determinada etapa de desarrollo, sino mediante un cuestionamiento de la identidad.

Lo que decimos, escribimos, oímos y leemos, lo que hemos dicho, escrito, oído y leído, todo esto constituye una parte fundamental de la identidad. Nuestra materialidad no es otra que la del lenguaje, pero no la de un lenguaje en el aire, sino materializado en prácticas discursivas específicas: como el de aquellos enunciados de los que hemos sido objeto o sujeto (el otro habla de mí, el otro me habla y yo hablo; triángulo comunicativo sin el que es imposible una integración a la vida social). Entendido así, todo saber es parte de nuestra identidad. De ahí que toda discusión sobre ideas involucre íntimamente al sujeto: cuando el otro no está de acuerdo con nosotros, sentimos que, en alguna forma, se nos rechaza.

Cuando se vuelve sobre sí mismo, sobre la forma de construir proyectos o de desear, y se encuentran inconsistencias, entonces una parte de la identidad entra en crisis: "¿Qué será de mí, ahora que las cosas pueden ser de otra forma?" Sólo una duda constitutiva nos hace interesar por algo; sólo la transformación de la mirada hacia la realidad permite el pensar por sí mismo; sólo la duda sobre los proyectos personales puede interrogar a los principios socialmente aceptados. Por ejemplo, no es casual que, en momentos de depresión, en momentos de duelo, se interprete con más claridad la relación interpersonal.

Por esta razón, la escuela procede de una manera totalmente equivocada: si se pretende que la palabra del maestro tenga alguna incidencia en el campo educativo, no debe hacer caso omiso de las ideas del estudiante, las cuales son constitutivas de su identidad, pues con ello se niega a establecer un vínculo real con él; y, por otra parte, tampoco debe descalificar la dificultad, la equivocación, ni la confusión, porque la única vía para conmover la identidad personal y lograr una apertura a la pregunta, es valorar el error y proceder en consecuencia. Por otra parte, puede verse lo distante que está la escuela de generar el conocimiento, cuando manifiesta que entre sus objetivos están el de "facilitar" el saber y el de hacerlo agradable, mientras éste tiene un componente de complicación y de dolor.

La escuela, cuando pide la opinión, no lo hace para problematizar la identidad —única forma de promover el conocimiento—, sino para confirmar los dogmas pedagógicos, o como medida demagógica de diálogo. De esta manera, no puede, deliberadamente, interesar a alguien por el conocimiento. Por fortuna, allí existe la interacción personal y ocurren

eventos aleatorios que, pese a la escuela, gestan personas que se interesan por el conocimiento.

No es posible seguir hablando de crisis social y, no obstante, juzgar que nuestra actividad como docentes o como alumnos es plausible, que otros tienen la culpa de la crisis escolar. No; nuestro discurso, nuestros ritos y nuestras actitudes frente al conocimiento, son dispositivos de poder, mecanismos para mantener la identidad que obstaculiza el saber y, así, evitar la tentación siempre angustiante de la investigación, del arte, del cambio, la posibilidad de la locura y la inminencia de la muerte.

Nuestra ignorancia consiste no en un vacío o en una carencia, sino en un conjunto inmenso de opiniones en las que tenemos una confianza loca

Al hablar de carencia, en relación con el conocimiento, es posible creer que se trata de ignorancia. Sin embargo, al observar a aquel considerado como ignorante (un iletrado, un niño, un indígena), se percibe que no es carente, que posee abundantes opiniones en las que, además, tiene una confianza ciega: cree saber lo que no sabe, no hay fenómeno sobre el que no tenga una opinión.

Por su parte, los considerados como no ignorantes están en una situación muy similar: aún los fenómenos más complejos, aquellos que ocupan siglos al pensamiento racional (la familia, la sexualidad, el psiquismo o el conocimiento, por ejemplo), no son objeto de sus dudas, ya tienen de ellos alguna opinión respaldada por el lugar que ocupan las ideas en la división social del trabajo. Recordemos que, para Platón, es tan ignorante el que no sabe algo como aquel que lo sabe y no puede demostrarlo. No hay mejor ejemplo de esto que un maestro.

La llenura de opiniones conduce a creer que el reconocimiento del sentido de una palabra (es decir, el hecho de que no nos veamos en la obligación de correr al diccionario) es ya un conocimiento de la realidad que ella supuestamente denota. Vana ilusión, pues aún la palabra del habla cotidiana sólo adquiere significación en la compleja red de la comunicación; con mayor razón, la palabra plena del discurso racional encuentra sentido en el seno de una red categorial.

Esa llenura de opiniones conduce, también, a creer que si se está en la posibilidad de ejemplificar algo, se ha comprendido un concepto, con lo cual nos negamos a salir de la constatación empírica, primer obstáculo para el conocimiento.

Conclusiones

Dice Estanislao Zuleta que "para poder producir un conocimiento en la escuela, es preciso hacer sentir la necesidad, y no enseñar algo al que no siente la necesidad de saberlo". Es decir, la motivación —que de tanto prestigio goza entre los pedagogos— alimenta deseos de gratificación, mientras que el conocimiento está en relación con el duelo, con la problematización de la identidad, situación que rara vez se logra en el sistema escolar, en donde el saber es más ornamento que necesidad. ■

Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1979.

Bustamante, Guillermo. "Maestro/Alumno: una relación patológica". En: *Educación y Ciencia*, Quinta época, No. 4 (Diciembre, 1989).

Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1970.

Freud, Sigmund. "Metapsicología". En: *El maestro en la cultura*. Madrid: Alianza, 1970.

Platón. *El Banquete*. En: *Obras Completas*. Madrid: Aguilar, 1960.

Zuleta, Estanislao. *Arte y filosofía*. Medellín: Percepción, 1968.

Lógica y crítica. Cali: Univalle, 1977.

¿Cómo fomentar el amor a en los niños?

Ana Judith Sánchez Díaz*
Maestra del Colegio Compartir Suba
Licenciada en Lingüística y literatura,
Universidad Distrital

El 23 de septiembre, durante el III Foro Educativo local, llevado a cabo en el Colegio Emmanuel D'Alzon, fueron entregados los premios a los educadores participantes en el "Premio Compartir al maestro". El ganador fue el proyecto: **¿Cómo fomentar el amor a la lectura en niños de primero de primaria del Colegio Compartir Suba?**, sustentado como propuesta de grado para optar el título de Magister en Ciencias Pedagógicas.

Prueba... piloto, antes de lanzamiento nacional

La fundación Compartir, con motivo de la celebración de su vigésimo aniversario y para apoyar el Plan Decenal de Educación 1996 - 2005, en el que se consigna que elevar la calidad de la educación es "un compromiso de todos", y siguiendo sus recomendaciones estratégicas, ha creado un premio anual a la excelencia educativa bajo la denominación "Premio Compartir al maestro", "que busca rendir homenaje a todos aquellos maestros sobresalientes que con su labor diaria en el salón de clase, desempeñan un rol protagónico para la mejor calidad de la educación".¹ También busca contribuir de manera decidida a la profesionalización de la docencia.

Antes de lanzar la convocatoria a nivel nacional se llevó a cabo en julio de este año una prueba piloto en Suba, para que los maestros participantes dieran sus opiniones y sugerencias para tenerlas en cuenta antes de lanzar el próximo concurso. Se convocaron maestros de preescolar, primaria y secundaria, tanto del sector oficial como del privado que hayan hecho aportes significativos a sus estudiantes, colegas, colegios y comunidades y que estén desarrollando proyectos novedosos con excelentes resultados.

Se presentaron 11 proyectos de aula, de los cuales fueron seleccionados tres como finalistas; se hizo una visita a las tres instituciones para verificar que la información suministrada en el formulario fuera correcta, también se entrevistó al rector, a un padre de familia, al maestro y a los estudiantes, luego se hizo la observación de una clase por parte de una delegada del Ministerio de Educación.

En primero de primaria, amigos de la literatura

Esta investigación que se desarrolló desde 1997, ha sido dirigida por maestros cubanos, y su propósito es lograr que los niños tengan un acercamiento grato hacia la lectura, para lo cual se empleó como estrategia la literatura infantil. En segundo lugar, se iniciaron con los escolares estrategias que motiven el desarrollo de la oralidad, es decir, la formación de cuenteros que creen sus propias historias y las den a conocer a sus compañeros, tanto en forma oral como escrita.

Como tercer objetivo se propuso el conocimiento de estrategias metodológicas empleadas por estudiosos en la materia. Se adecuaron al grupo de estudiantes dirigido por la educadora líder. Luego fueron llevadas a cabo teniendo en cuenta un grupo experimental (101), y un grupo control (103), al cual no se le aplican dichas estrategias, para poder observar los resultados y dar a conocer la experiencia a otros maestros que quieran enriquecer sus clases de lecto-escritura y hacerlas más amenas.

Antes de partir

Para iniciar el trabajo se partió de un diagnóstico basado en encuestas contestadas por los estudiantes y los padres de familia, para conocer los hábitos lectores. Se obtuvo como resultado que los padres de familia de los cursos primeros, sólo leen un promedio de dos libros anuales y la mayoría prefieren leer solos.

Como motivación para los padres se les propuso comprarles buenas lecturas a sus hijos, preferiblemente cuentos, y compartirlas con ellos, especialmente en el momento de acostarlos.

Padres y madres se han acogido a las inquietudes de la maestra e incluso los niños cuentan que ya leen en compañía de éstos, les seleccionan los cuentos dibujados de *El Tiempo* y las aventuras. Además, al comenzar el año escolar les compraron cuentos para iniciar la biblioteca de aula.

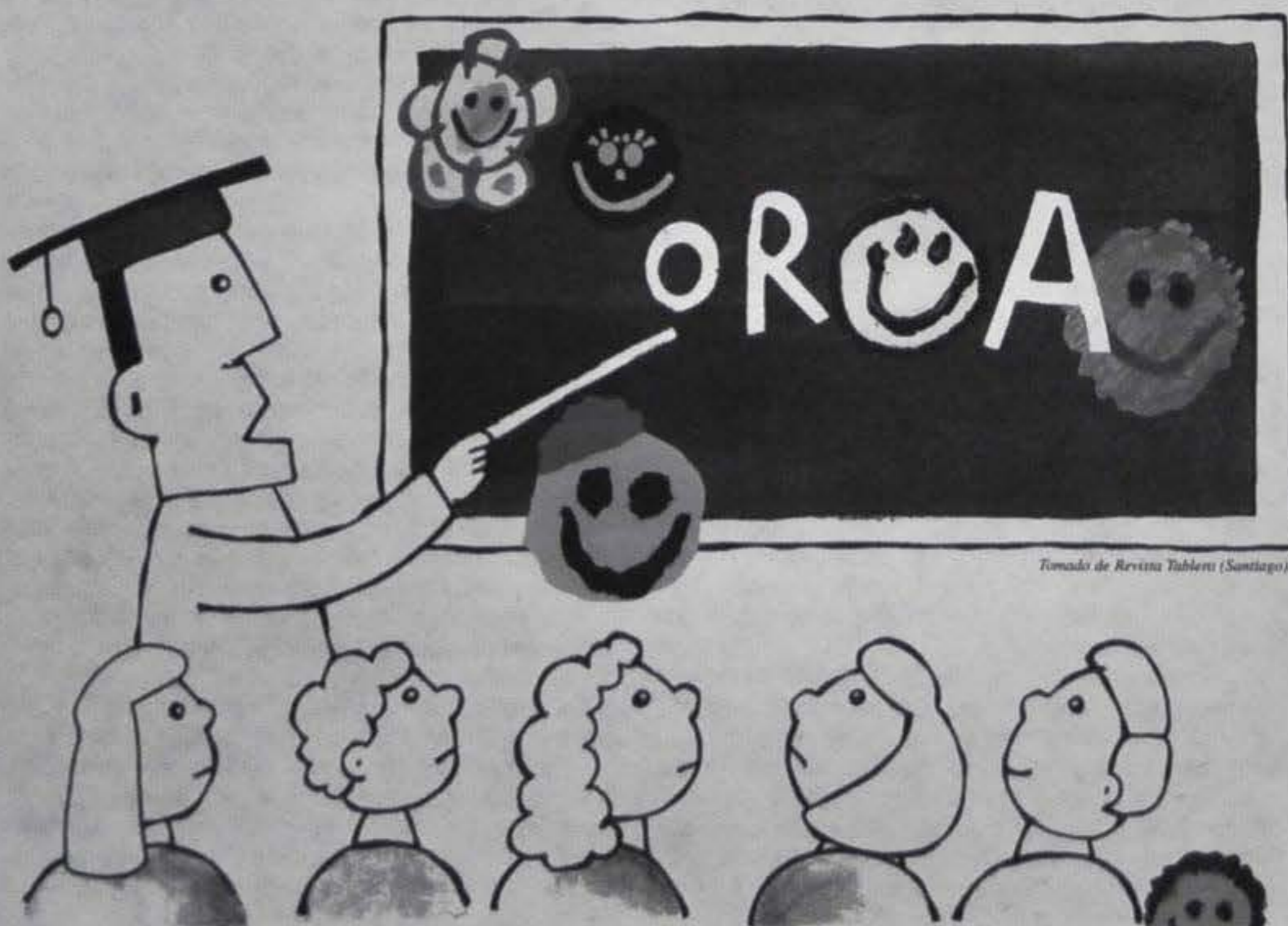
Vuelve y juega

Al finalizar el año escolar (1997), se volvió a aplicar la misma encuesta a los padres de familia y se obtuvieron mejores resultados. Aumentó el promedio de lectura en 50 por ciento y entre los libros recomendados para sus hijos de primero de primaria, ya no nombraron obras literarias como *Cien años de soledad* o *El Quijote de la Mancha*, sino que en su mayoría recomendaron cuentos y enciclopedias infantiles.

El trabajo con los niños se efectúa con ejercicios de relajación y por medio de talleres se les fueron ejercitando los sentidos, comenzando por el oído, mediante la audición creativa, entendida como el escuchar por placer, teniendo en cuenta las palabras de Mersand. J., quien afirma que: "Debemos equipar a nuestros alumnos con la habilidad de oír melodías en donde antes oían simplemente sonidos, experimentar placer donde antes se aburrían, disfrutar de cada momento de la vida donde antes meramente existían. Esta es la esencia de escuchar por placer".²

Para desarrollar cada sentido se emplearon diferentes técnicas, se organizaron salidas pedagógicas, visitas al humedal de La Conejera para estar en contacto con la naturaleza, aprender a diferenciar sonidos, olores, texturas, formas, etc.

Al iniciar el año escolar se seleccionaron los niños de los cuatro primeros teniendo en cuenta su edad y sus capacidades observadas. En el curso 101 quedaron los más pequeños y la mayoría aún no sabía



Tomado de Revista Tablero (Santiago)

la lectura

Conversas

Nicolás Buenaventura

AULA URBANA comparte con sus lectores este cuento del Maestro Nicolás. Pedagogo y escritor, le rendimos un homenaje por su dedicación, enseñanzas y aportes; por su alma de niño, hombre y abuelo para recrear en sus cuentos las realidades y fantasías del mundo escolar.

Soy primiparo en el colegio, pero ya hice primer semestre en sexto. No me las doy de fiero. Soy como cualquiera, pero pa' qué negarlo, me gusta mi *combo* y mi *parche* y no le hago mal a nadie.

El colegio es *chévere*. Allí, durante el recreo, uno se *encarreta* mucho con amigos nuevos y hasta se *ennovia de una*. Ya me explicaron bien lo de la Ley General de Educación y he leído muchos artículos, pero voy a contar sin agüero, sin guardarme nada, a mi modo, lo que yo estoy viviendo de cómo funciona aquí esta Ley.

Manuela, la personera de undécimo grado, es de lo mejor. Aquí ha venido, al sexto, con su rollo. Es linda y se hace entender, pero anda como perdida porque tiene un pie en el ICFES y otro en el colegio. Un *profe* vino y me dijo que no era sino una *sapa*, yo no creo. También elegimos un Consejo Estudiantil con seis miembros, pero ese, más se parece a un sexteto que tenía mi abuelo, quien era un músico a la antigua y vivía todo *azarado* porque el sexteto no tenía ni instrumentos, ni dónde ensayar; y donde se instalaban, les decían que se fueran con su música a otra parte.

De nuestro representante al representante del gobierno escolar y de

los mil estudiantes de mi jornada mejor no digo nada porque no los conozco. El primero, por acá no ha venido porque dicen que está en un lio ni el *macho* con eso del servicio militar.

No he podido saber qué es eso de la comunidad educativa, que se menta tanto aquí. Eso me hace acordar de la historia de una anciana del pueblo que cuenta un cuentero muy *bacano*, que vino aquí al colegio. Resulta que la viejita no era sino eso: el puro cuento, para ponerla de ejemplo, para nombrarla siempre, pero ¿que apareciera por allí?, ¿que hiciera algo? Nunca. Nada.

Sin embargo, el *profe* Dimas, que se las sabe todas y es director de nuestro grupo, me dice que no. Que esa comunidad no es ningún fantasma, como yo creo; sino que es un pacto o un acuerdo o algo así, entre el colegio y los hogares, y que somos nosotros, los muchachos, el nudo, o el amarre, o el gancho de ese pacto. ¡Ojalá fuera así!

En ese colegio hay dos planes, el del PEI y el PLAN DECENAL. Los dos se escriben siempre así, con mayúsculas. Sin embargo, cada uno anda por su lado. Si mi mamá los viera seguro diría que son como el agua y el aceite. A mi me parece que el PEI anda muy cargado de papeles. Me contaron que para moverlo de un lugar a otro se tiene que contratar un camión porque cada *fólder* tiene cinco copias. En cambio, el PLAN DECENAL es todo lo contrario: dicen que está estudiando para astronauta porque viven en las nubes. Eso es lo que

cuenta Ayaia, al mayor del curso, a quien le decimos Mundo Viejo, porque le saca el jugo a todo. Sin embargo, no me quejo. Mi colegio es lo máximo, es una nota, a pesar de las clases de matemáticas. ¡Pa' qué!, tiene cancha chiquita, pero tiene. Hay un palo de grosellas y otro de frejoles, que se hacen de rogar mucho, pero al fin dan.

Mi *profe* Dimas dice que el currículo más importante que tiene el colegio son esos dos palos y el verde del prado y, dice también, que debería hacerse un Manual de Convivencia para cada muchacho y cada muchacha en lugar del manual que está en la Rectoría que se la pasan echándole naftalina porque lo persiguen mucho las *pollitas*. ■



Participamos

En noviembre del año pasado, el Centro Educativo Villa María organizó el primer encuentro científico, al cual asistió un grupo de niños del colegio Compartir.

Del curso 101 fue una buena representación, que participó con sus cuentos y aportó experiencias a compañeros de otros colegios. Este año están invitados por el mismo colegio a participar de un encuentro de cuenteros.

Este año el grupo está en segundo grado. La mayoría de los niños hacen sus propias composiciones, escriben narraciones, anécdotas, acrósticos, cuentos, etc. Muestra de ello es la publicación que salió en el periódico No. 3 *Experiencias Educativas*, de la fundación Compartir, publicado en noviembre de 1997 (pág. 15).

Este proyecto ha permitido que otros cursos se interesen por participar, como es el caso de los cursos quintos que colaboraron con su profesora de español en la organización del primer *Festival de cuenteros del Colegio Compartir*, sección primaria, planeado para ser desarrollado en el transcurso de este año; los niños aprenden manejo de voz y de respiración, luego eligen un cuento, se lo aprenden y, lo cuentan en público; esto se llevó a cabo en el primer semestre con una muestra de cuenteros para la celebración del Día del Idioma. Para el segundo semestre está programado invitar a todos los niños a inventar sus cuentos, se hace una exposición en cada salón y ellos mismos escogen los mejores para ser publicados.

Como testimonio de este trabajo están las grabaciones y videos durante algunos talleres. Se espera que los padres y maestros que conozcan este proyecto apoyen al niño escritor y le permitan desarrollar su potencial creativo. **El principal ingrediente para lograrlo, es el amor a los niños, demostrarles que la lectura es para disfrutarla y no para aburrirse. ■**

1 Primera convocatoria al concurso Premio Compartir al maestro (Prueba Piloto Suba), p.1, Fundación Compartir, 1998.

2 Mensand J. Citado por Lillian M. Logan, en *Estrategias para enseñanza creativa*, Oikos S.A., Ediciones Barcelona España, 1980, pág. 254

* Terminó cuarto semestre de Maestría en Ciencias Pedagógicas con especialización en Investigación Educativa, en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP), donde realizó una pasantía durante el mes de enero de 1998

(El ICCP tiene convenio con el CANAPRO)

La educación

De la visión estereotipada y reducida que ofrecen los medios de comunicación sobre la educación también dependen los desenfoces sociales en cuanto al papel de esta en el desarrollo social del país.

El Estado del arte en Comunicación/Educación, realizado mediante convenio entre el Idep y la Universidad Pedagógica Nacional busca propiciar nuevas búsquedas en las relaciones entre ambos espacios de socialización, a partir de innovaciones prácticas o de nuevas maneras de reflexionar sobre el tema.

En la trayectoria profesional de Bernardo Toro, hoy vicepresidente de Relaciones Externas de la Fundación Social, se entremezclan las dos vocaciones de comunicador y educador, lo cual ha tenido como consecuencia enfoques propositivos desde sus respectivas dimensiones. En el campo educativo ha perfeccionado las siete reglas de oro para mejorar la comunicación; en el campo de la comunicación ha sido uno de los principales orientadores de una estrategia comunicacional del Grupo Social que obedece a una reflexión axiológica sobre los valores que se quieren transmitir y que ha llevado a la producción de programas como *De pies a cabeza*, *La otra mitad del sol* o *Perro amor*. El proyecto lo interrogó sobre comunicación, educación, mutuas desconfianzas y desencuentros, así como perspectivas de la relación entre ambas, y estas fueron sus respuestas.

- ¿Cómo conciben los medios de comunicación a la educación?

En general yo diría que no tienen una concepción de la educación. Porque la educación es un problema de Estado y, por lo mismo, requiere mucha formación para poderla percibir. Me parece que los medios de comunicación ven la educación desde afuera. Entonces, creen que la educación son las universidades, son los maestros, son las escuelas, son los conflictos y los paros, pero no se interesan por el proceso educativo en sí.

Para analizar el problema educativo hay que abocar tres niveles de problemas. El primer nivel lo constituyen lo que yo llamo problemas educativos, o sea, cómo una sociedad crea condiciones estables para garantizar que cada generación se apropie del mejor conocimiento que su sociedad posee, desde un enfoque estructural.

El segundo nivel de problemas se refiere a cómo lograr interacciones exitosas entre los que enseñan y los que aprenden, llámense profesores o tutores. La gente no suele preguntarse por qué existe la educación. Existe por una sola razón: porque el conocimiento no es natural. Si el conocimiento fuera natural no se remitiría al maestro, o sea, no hay cursos de estatura porque la estatura es natural, no hay cursos de ojos café porque el color de los ojos es natural. Todo el conocimiento del ser humano es artificial. Si es

artificial hay que enseñarlo y hay que aprenderlo. El conocimiento más importante del ser humano es la lengua, o sea, hablar es más difícil que saber física cuántica, que saber genética; el proceso más difícil y más complejo de la mente humana es hablar, por eso si una persona habla competentemente, para su edad, puede aprender lo que quiera.

Si un niño habla bien para su edad puede aprender bien matemáticas, bien música, bien a leer, bien a escribir. Y si no aprende no es un problema de inteligencia, es un problema de enseñanza, porque sabe hacer lo más difícil que es hablar.

Ese, el segundo nivel de las interacciones. Un tercer nivel lo constituyen los problemas didácticos. La forma como existe el conocimiento no es la forma como usted puede apropiarse del conocimiento, o sea, la física (disculpe que ponga tantos ejemplos de matemáticas y física), el principio de física natural de Isaac Newton es un libro para físicos. Así un muchacho no puede aprender física. Entonces, el reto es coger esos conocimientos, reestructurarlos de otra manera para que los demás puedan acceder a ellos.

Nuestra sociedad no ubica al maestro

- ¿Y qué podrían aportar los medios en ese campo?

Ahí vamos llegando. Depende del nivel de los problemas. Pueden aportar a nivel estructural, a nivel pedagógico y en reestructuración del conocimiento. En el primer nivel lo que pueden aportar los medios es: cómo convertir la educación en un problema de Estado, cómo mover una sociedad y orientarla para entender que las metas de educación no son a corto plazo, cómo lograr que la sociedad entienda que la educación no puede ocurrir si otras condiciones no se dan; darle una ubicación real, no romántica ni populista al papel del educador. Porque la nuestra es una sociedad que no sabe dónde ubicar a los maestros. Cuando los padres de familia van a recoger las notas de los hijos los maestros son unos dioses porque les da miedo, pero cuando salen, los maestros no valen nada.

Otro punto bien importante es volver la educación un hecho público. Que se entienda que no es posible lograr un sistema educativo fuerte sin desarrollar un proyecto de país. Porque la educación en sí misma no sirve para nada, la educación no es buena por sí misma sino por algo que está fuera de ella. Otro aspecto en que pueden aportar los medios es un análisis económico muy cuidadoso. Eso a nivel estructural.

A nivel pedagógico, los medios de comunicación no ven la pedagogía, ven a los maestros haciendo huelgas, ni siquiera ven al maestro como a un profesional; lo ven como a un trabajador. Los medios confunden el papel profesional con el papel laboral y han vendido una serie de imágenes que no son buenas para el país; por ejemplo, que los maestros sólo están luchando por eso. Yo no creo que los salarios de los maestros sean buenos, pero están por encima del promedio de salarios nacionales, o sea, esos datos existen y nunca se publican, pero ni siquiera ese es el problema, sino la jornada laboral. Los niños colombianos están asistiendo 170 días a clases por año, lo cual representa un promedio de 4,2 horas diarias. Aunque los problemas laborales y los problemas educativos están relacionados, no se pueden solucionar los problemas educativos con criterios laborales.

La información pública dada por los medios de comunicación no percibe cuál es el proceso educa-



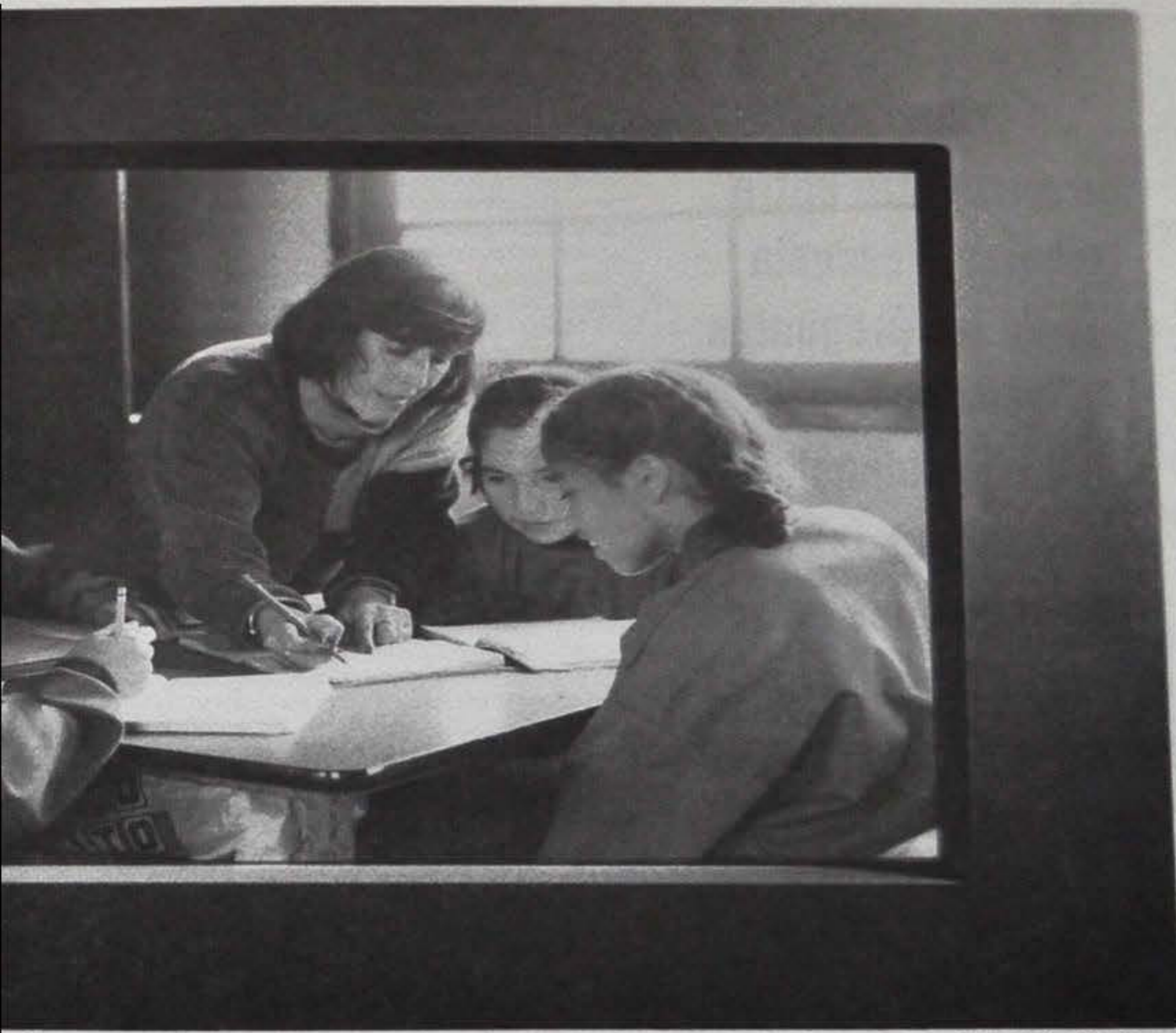
tivo y cree que el problema de la educación se resuelve a través del arreglo de los salarios de los maestros. Sin embargo, está demostrado que mañana les podemos duplicar el salario a los maestros y el rendimiento educativo no mejorará. O sea, mejorando el salario de los maestros no mejora necesariamente el rendimiento. Lo que también se sabe, por supuesto, es que no es posible mejorar el rendimiento sin algún incentivo económico para los maestros, pero esta es una variable componente, no es una variable causal.

Como a los periodistas no les interesa ese otro aspecto, termina la gente creyendo que los niños no aprenden porque el sistema educativo es deficiente por cuestiones salariales. Quiéralo o no lo quiera, un maestro va a producir efectos buenos o malos. Nadie enseña impunemente, o sea, un maestro malo obtiene efectos como un maestro bueno. Entonces, lo que no dedican a estudiar a fondo los medios es cómo está ocurriendo esa interacción y bajo qué condiciones.

- ¿Cuál es la consecuencia de esta negligencia?

El primer espacio público del niño es la escuela. Es el primer lugar donde el niño entra en contacto con las instituciones públicas. Allí el niño deja de usar lenguajes privados para empezar a usar lenguajes colectivos, deja de usar la ropa personal para usar uniforme colectivo, deja de usar bienes propios para usar bienes colectivos. Si ese uso de bienes colectivos se hace adecuadamente, si el niño descubre lo colectivo en la escuela, allí se comienza a crear ciudadanía. Pero si los profesores no van, si la escuela tiene mala infraestructura, no hay material, etc.,

empantallada



Fotografía Santiago de León Guerrero.

el niño descubre que no tiene sentido estar en una sociedad. No es que el niño se haga este discurso: simplemente lo vive.

Pero no nos fijamos si los libros de historia están bien hechos, si los niños tienen cuadernos, para un país desarrollado que tiene éxito en escuela nueva, un país desarrollado se cuida que un niño escriba seis líneas diarias. Si un niño escribe 100 líneas diarias, a los 170 días habrá escrito mil líneas y si lo hace durante cinco años habrá escrito cinco mil líneas, ha hecho una obra completa. Pero si no se cuida la tradición de lectura y escritura es muy difícil modernizar una sociedad. Porque está demostrado que mientras más se informatiza una sociedad requiere más dominio de la lectura y la escritura, más dominio en el cálculo matemático y la resolución de problemas, más dominio de la expresión escrita en tres puntos: poder describir con precisión, poder analizar y comparar con precisión y poder expresar el propio pensamiento con precisión. Eso no se tiene en cuenta cuando se dice que hay que llenar las escuelas de computadores. Si los niños no tienen un gran dominio sobre las destrezas básicas de expresión que son las de la lengua: hablar bien, escribir bien, expresarse bien por escrito, el computador tiene muy pocas posibilidades, muy pocas, porque el computador no es una máquina de escribir, el computador para que pueda producir efectos tiene que ser una extensión del pensamiento, de los instrumentos de pensar y eso no lo resuelve el computador.

El tercer nivel, el didáctico, es muy importante porque es lo que permanece a largo plazo de la

educación en el sentido de que los métodos permanecen, los materiales permanecen, las formas permanecen. Allí deberán los medios preguntarse qué están haciendo las editoriales, qué materiales objetivos deben tener los niños, cuáles son las metodologías que pueden formar gente más productiva, más democrática, más participativa. Todas esas respuestas existen; lo que pasa es que los comunicadores no tienen idea de cuáles son. El método de la Escuela Nueva, por ejemplo, es un método de trabajo en grupo cooperativo; si nosotros queremos hacer una cultura democrática es necesario desarrollar el comportamiento democrático, es decir, poder negociar en grupo, poder tomar decisiones en grupo, poder negociar intereses, poder ceder y recibir cesiones, eso no se aprende hablando, eso se aprende bajo el enfoque pedagógico de una sociedad, define su comportamiento ciudadano y eso no lo ve nadie, nadie se preocupa de eso.

Acostumbrarse a otra mirada

El niño, además, tiene que adquirir formas de analizar el entorno, debe tener formación política, sobre todo formas de aprender a usar los medios de comunicación, a cualificar medios y aquí hay colegios que lo hacen muy bien. Una vez visité un colegio técnico, el Instituto San Pablo, y me llamó la atención lo que hacen ahí: de siete a siete y quince de la mañana, muchachos y profesores comentan sobre cualquier tema que haya salido en los medios. ¿De qué tema quieren hablar hoy?, pregunta el profesor. Hagamos de Asprilla, deciden entre to-

dos. ¿Qué dijeron los medios? Y así todos los días, el niño crea una costumbre. Por poner tema, los niños leen los periódicos, miran el noticiero. Esos muchachos son unos ases para criticar los medios, sencillamente con un método tan simple como ese, el muchacho adquiere espíritu crítico. Valora los medios pero sabe distanciarse de ellos.

Un trabajo a fondo que deben hacer los medios es analizar los textos escolares. Por ejemplo, los textos de historia colombiana ocultan la historia de Colombia, porque la historia que vemos es una historia de próceres, no es una historia de cómo la sociedad construyó la conciencia y el medio que tiene. Entonces, los muchachos que estudian historia de Colombia siguen ignorando la violencia del 48 al 68 y ellos creen que la guerra de Urabá o el problema que vivimos ahora lo estamos viendo por primera vez. Porque los textos no cuentan esa historia, un muchacho no sabe quién es Desquite, quién es Sangrenegra, quién es Efraín González, no sabe qué son los "chulavitas", no sabe qué son los "pájaros", no tiene idea de esa vaina, no sabe por qué la cultura del café apareció así, no sabe por qué hay zonas del país más desarrolladas que otras.

De lo heroico a lo cotidiano

- ¿Por qué los medios no abordan este tipo de problemas educativos?

Porque los medios son heroicos, o sea, el periodista tiene mucha tendencia al hecho, no al proceso, y la educación tiene pocos hechos deslumbrantes. Todos los hechos que son importantes en educación son muy cotidianos: la maestra que coge la mano del niño y se la mueve para que haga bien la a, le enseña a coger la regla, le enseña a usar el diccionario, se fija y le revisa las tareas, todos son procesos supremamente cotidianos que no pueden salir en primera página, pero esos son los hechos que hacen la educación.

- ¿Cómo integrar los propósitos educativos y comunicativos?

Lo que pasa es que los grandes propósitos educativos hay que bajarlos al nivel del sistema educativo, pero no pueden ser colectivizados sino a través de la comunicación.

- ¿Por qué?

Porque ¿qué significa la colectivización? La certeza que yo tengo que los otros de mi misma naturaleza están haciendo las mismas cosas que yo hago por las mismas razones y sentidos. Si en el país hay 300 mil maestros, la colectivización no se puede generar entre los maestros sino parcialmente porque nadie va a conocer 300 mil personas. Pero la comunicación válida y colectiviza lo que puede entonces volverse un bien colectivo de los maestros. Si la comunicación se dedica a entender cuáles son las tendencias que le convienen al país en términos de educación y a tratar de colectivizar eso a través de múltiples debates, representaciones, obras de historia, documentales, dramas, entonces los mismos maestros van a empezar a reaccionar frente a eso. Y en esa reacción se va generando el proyecto educativo de los colombianos como nación. Pero eso no lo tienen claro los comunicadores ni los maestros. O sea, un proyecto de nación, tanto para comunicadores como para maestros, depende de que la sociedad colombiana sea capaz de presentarlo; pero si hubiera elementos que la comunicación sacara a flote, ayudarían a lograr ese propósito. ■

Entrevista: María Teresa Herrán.

Los medios: aula transversal

Magdalena Vallejo Morillo
Asesora, Idep

La televisión es el medio de comunicación más frecuentado por la población colombiana. Aproximadamente 80 por ciento de los colombianos encuentran en este medio la principal fuente de información y una de las formas primordiales de entretenimiento y ocio. Esto obliga a considerar la televisión como medio que construye cultura, reproduce realidades y ofrece un sistema de valores determinados a partir de los códigos que maneja.

Tradicionalmente, se ha considerado que la televisión ofrece contenidos actitudinales que pueden entrar en franca contradicción con lo que propone el currículo y que ofrece una representación de entornos cercanos y lejanos que alejan a los niños y jóvenes de su realidad cultural y distorsiona sus valores; en este sentido cabe preguntarnos, ¿cuál es el papel del sistema educativo en la formación de valores y cuáles los valores que explícitamente sustenta?, ¿cuáles son las coincidencias y las divergencias con los valores que sustenta la televisión?

Los procesos de socialización en los cuales los niños y jóvenes construyen su propia realidad y elaboran una cultura específica, incluyen cada vez de manera más directa aquellos aspectos de la vida cotidiana, en los que las nuevas formas de comunicación tienen un papel principal, de tal manera que el sistema educativo debe proponer formas de aproximación a partir de la utilización pedagógica de los medios de comunicación.

Frente a la concepción de que las audiencias —especialmente la infantil y la juvenil— son pasivas ante la televisión, se opone la teoría sobre la recepción activa de la audiencia. Es decir, que los receptores negocian significados con el emisor. En esta negociación puede haber coincidencias o no, entre los mensajes del emisor y el sentido que aporta el receptor; los receptores desde esta perspectiva, son sujetos activos, y en los contextos familiar, social y cultural transforman los significados.

Los fenómenos que tienen que ver con las respuestas de los niños a la televisión no se dan de forma aislada. Se sitúan en un marco más amplio y complejo: el modo de su cultura, los escenarios de su vida cotidiana, la pluralidad de los códigos con los que actúan.

“Un primer punto de encuentro entre medios y escuela es el de las preguntas: ¿cuáles son las coincidencias y cuáles las discrepancias entre los valores que sustentan esos espacios de socialización?”.

Es necesario reflexionar sobre el hecho de que la comunicación a través de la televisión es proceso mediado y que las imágenes que transmite no son fragmentos de la vida o espejos de la sociedad; son documentos cuidadosamente elaborados, que sin dejar nada al azar, intentan imitar la realidad, y aunque no son reales, pueden modelar nuestras actitudes, conductas o ideas sobre el mundo.

De la teoría a la práctica

En un breve sondeo, realizado entre docentes del Distrito Capital, estos expresan preocupación e interés por el uso de la programación de la

televisión en la práctica docente y muestran actitudes y opiniones profesionales que revelan la conveniencia de que el análisis y el uso de la televisión forme parte del currículo en las facultades de Educación, pero esta tendencia no corresponde con los datos obtenidos sobre utilización de medios audiovisuales en sus clases.

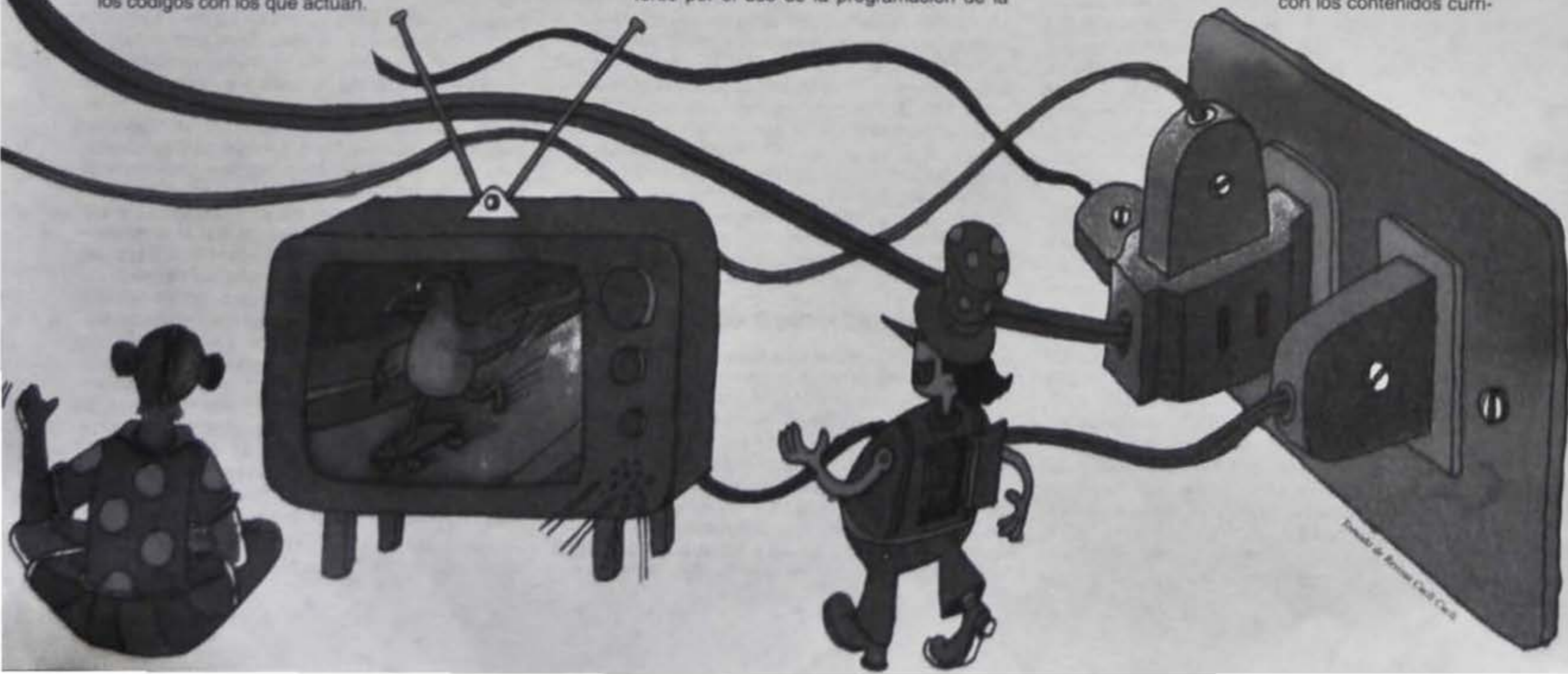
La actividad docente en nuestro medio tiende a distanciarse de la realidad audiovisual que rodea a los estudiantes; los medios y los recursos que son utilizados habitualmente en las aulas son predominantemente tecnologías de naturaleza impresa o textual (libros de texto, diccionarios, enciclopedias, cuadernos de trabajo, mapas, fichas de actividades).

Un uso frecuente del medio televisivo se consigue en los casos en que los docentes cuentan con una dotación de aparatos de televisión y video-caseteras, pero evidentemente no están suficientemente formados para su uso. Por lo general intentan sustituir “la clase” por la observación de un video o una película, y la utilización del medio se constituye en el espacio de “descanso” del maestro.

En contadas ocasiones se incorporan al proceso enseñanza-aprendizaje medios de naturaleza audiovisual (retro-proyectores, proyectores de diapositivas, videos) y en menor oportunidad aun, equipos de informática.

Los factores que inciden en la escasa utilización de la televisión en los centros de enseñanza, están determinados por la percepción que los profesionales de la educación tienen del medio televisivo, sustentando en la contradictoria relación existente entre cómo perciben los profesores los medios (en este caso la televisión) y cómo la utilizan en su contexto de trabajo. Contradicción que se evidencia en los siguientes hechos:

- Los docentes son habituales televidentes de novelas, seriados nacionales y extranjeros, programas deportivos, noticieros, y en menor proporción programas de opinión.
- Los docentes consideran a la televisión como un obstáculo para la dedicación de los estudiantes a las actividades de aprendizaje posteriores al aula.
- Los docentes encuentran en la programación de televisión contradicciones con los contenidos curri-



culares y de formación de valores que se promueven en las instituciones.

• Los docentes consideran la programación de televisión de mala calidad, pero no desarrollan una crítica significativa del hecho.

En las escuelas: las generaciones "amigas" de los medios

El punto crucial en este tema está justamente en el hecho de que la formación de nuestros docentes en una cultura audiovisual o que tenga como objeto de estudio los medios de comunicación social (TV, prensa, radio, cine) no se da en forma sistemática y está limitada prácticamente a pequeñas experiencias educativas que desarrollan profesores, individualmente o pequeños grupos, pero sin la importancia de un programa o proyecto curricular sobre dicha materia que avale y dé sentido pedagógico a dichas prácticas.

Sin embargo, es un hecho que los estudiantes de estos maestros, cada vez en mayor medida, se socializan a través de los medios y tecnologías de naturaleza audiovisual e informática; el número de horas que un niño invierte viendo televisión, oyendo música o divirtiéndose con video juegos, es similar, cuando no superior, al número de horas que permanece en la escuela.

En el marco de la transformación educativa, legalizada con la promulgación de la Ley General de Educación, además de las áreas y asignaturas que tradicionalmente han formado parte de los planes de estudio (castellano, matemáticas, ciencias sociales y naturales) se han propuesto desarrollar áreas o temas denominados "transversales" (educación para la democracia, educación ambiental, educación sexual) que aunque no constituyen por sí mismos un área específica del conocimiento, deben desarrollarse en cada nivel y ciclos del sistema. Sin embargo, no se ha contemplado la posibilidad de incorporar un área o tema transversal que prepare niños y jóvenes en el conocimiento, tanto técnico como cultural, de los medios de comunicación (especialmente de la televisión) y que los prepare como consumidores críticos de los mismos.

Por lo tanto, se hace necesario considerar a la televisión como una fuente de apoyo para los procesos curriculares, además de una alternativa de educación y cultura. Es importante abrir la televisión no sólo a la educación formal, sino a la educación cotidiana.

Para ello es necesario propiciar en los docentes en ejercicio y en formación, un conocimiento de la televisión así como también de los demás medios de comunicación. Que no se limite de manera aislada al análisis de los contenidos, ni al tipo de representaciones que utiliza en sus mensajes, ni mucho menos al estudio de los efectos que el medio ejerce sobre la audiencia; todos estos son aspectos parciales de un fenómeno muy complejo.

Es indispensable ofrecer a los docentes opciones que les permitan aproximarse de manera holística a la televisión y que puedan considerar útiles desde una perspectiva educativa y pedagógica.

En este sentido, se propone desarrollar un proyecto curricular que incorpore de forma globalizada entre las distintas áreas que conforman el currículo escolar y en los procesos de formación del docente, el uso de los medios de comunicación (particularmente la televisión) de tal manera que se forme a los niños y jóvenes a partir de sus experiencias previas como consumidores de productos culturales con los medios, para ser capaces de seleccionar los mensajes recibidos, ser críticos con los mismos, identificar los intereses y valores que subyacen a toda propuesta audiovisual y les dote de herramientas, no sólo académicas, sino también culturales que les permitan aprender significativamente desde los medios de comunicación social y no estén indefensos intelectual y culturalmente ante los mismos. ■

"Paquita Gallego" al tablero

Francisco Montaña
Asesor Idep

La televisión educativa ha dejado de ser, tal vez, un género narrativo distinto dentro del ya difuso panorama de los géneros televisivos. Sería posible, entonces, pensar que la televisión educativa se distingue más que por sus estructuras narrativas o por sus implicaciones de producción, por la forma específica en que se consume.

Cualquier material televisivo comercial, educativo, nacional o extranjero, podría ser educativo si se usara como tal. Esta idea le abre un enorme campo al género educativo y no necesariamente se lo cierra a las producciones diseñadas desde el principio para este tipo de consumo que, entre otras cosas, significa considerables esfuerzos económicos y creativos.

Vale entonces aclarar en qué consiste dicha forma de uso de la televisión y cuáles son las implicaciones y alternativas que existen para nuestro medio. Dicho será el propósito que guíe esta breve reflexión.

El éxito de experiencias en televisión educativa ha estado definitivamente cifrado en la calidad del acompañamiento que se haga de la emisión de los programas. Y cuando se trata de fenómenos masivos, tal acompañamiento sólo puede darse por medio de extensiones de quienes han diseñado el uso de dicho material, es decir, materiales impresos. Así lo han visto los productores de Canal Cuatro de enseñanza en Inglaterra; además de revisar con lupa el diseño de los materiales audiovisuales, destinan una buena cantidad de atención y presupuesto al diseño, producción y distribución de materiales impresos dirigidos a alumnos y maestros.

Estos materiales anexos o estructurales, como se quiera mirar, determinan al detalle el uso que el maestro puede hacer de ellos. Indican temas y formas de motivar a la visualización, pausas y llamados de atención a los niños durante la proyección (en caso de que sea una audición privada), enganches de salida de la proyección y ejercicios para realizar después de la audición.

Es evidente que para llegar a semejantes niveles de especialización y afinamiento de la producción de material didáctico hace falta tener resueltas algunas variables: la primera, tal vez, tenga que ver con la destinación de recursos económicos para este apoyo a la educación; la segunda es relativa a



la claridad frente a la manera como se realizan los procesos pedagógicos con la televisión como herramienta; la tercera es una idea muy clara de los maestros y de los niños colombianos que usarán el material, es decir, quiénes son en tanto consumidores de televisión; la cuarta tiene que ver con una infraestructura permanente y estable que permita convertir el uso de la televisión en las aulas en un asunto cotidiano para por lo menos una generación; y la quinta se relaciona con la formación de equipos, compañías o instituciones que se especialicen en la producción de televisión educativa; cosa que sólo sucederá cuando exista una demanda suficiente para este tipo de productos.

Hasta ahora en nuestro país, los intentos de usar la televisión en el aula han sido discontinuos y relativos a las políticas del Estado central. La gran experiencia del Canal 11, después, Cadena 3, después Canal 3, después Señal Colombia, con su cada vez más deteriorado Fondo de Capacitación Popular (en términos de presupuestos, políticas e independencia de gestión) dejan ver sólo en el nombre dado a la frecuencia, que la volubilidad y ligereza es grande: en menos de diez años ha tenido cuatro nombres, ninguno de los cuales hace referencia exclusiva a la educación. Otro fallido intento fue el proyecto de Canal 4, o Canal Maestro, cuya señal nunca salió al aire, pero que habría sido emitida codificada, para lo cual se realizó una cuantiosa inversión en antenas decodificadoras.

Pero no todo es negro. Existen iniciativas valiosas que seguramente darán su fruto como "El rincón del cuento", del Ministerio de Educación, y una serie en formación de valores que el Idep se dispone a producir.

Entre tanto, mientras aparece la luz al otro lado del túnel, es posible que, con unos rangos de inversión mucho menores, la producción comercial pueda ser usada con fines educativos.

El trabajo consistiría entonces, en la creación de materiales anexos que les permitieran tanto a maestros como a estudiantes apropiarse en sus propios contextos de dichos materiales. Estos costos son evidentemente mucho menores que los de producción de televisión y con un poco de creatividad e inteligencia es posible encontrar en casi cualquier producción nacional o extranjera elementos que podrían vincularse con los currículos propios de cada escuela.

En este caso, la implementación del uso de la televisión en el aula podría tener un inicio, barato y posible, mientras la cultura nacional asume la opción de considerar la televisión como un buen negocio en términos educativos. ■

Suma... paz

Diana María Prada Romero
Periodista

Bogotá no tiene mar, pero tiene Sumapaz. Sí, el páramo más grande de América. Esta localidad se divide en tres corregimientos: Betania, Nazareth y San Juan, con 33 veredas. Cerca de cinco mil habitantes basan su economía en cultivos de papa, haba y alverja, además de la ganadería y el comercio.

Durante la época precolombina fue habitado por los chibchas y los sutagaos. Eran tribus que, para su alimentación, cazaban venados, dantas y osos, entre otros. Trabajaban la canica, vestían mantas de algodón, explotaban la quina y comerciaban entre sí productos hechos de algodón.

Sumapaz descansa sobre la cordillera Oriental. Tiene una extensión aproximada de 850 km² y las alturas oscilan entre los 2500 y los 4920 metros sobre el nivel del mar. Es conocido como el páramo más grande del mundo.

Está ubicado al sur de Santa Fe de Bogotá y limita al norte con la localidad de Usme; por el oriente con los municipios de Gutiérrez, Une y el departamento del Meta; por el sur con el departamento del Huila y por el occidente con los municipios de Cabrera, San Bernardo, Arbeláez y Pasca. Se conoce como región hídrica con dos grandes cuencas: el río Sumapaz y el río Blanco, que llevan sus aguas al río Magdalena y al Ariari. El clima es de páramo montano alto y bajo influenciado por corrientes que se forman en las numerosas cuencas de su territorio.

En la región predominaron por varios años los latifundistas Pardo Roche, presuntos dueños de las haciendas Ánimas y Sumapaz, que comprendían el municipio de Venecia hasta el límite con Usme, y sometían al colono y a sus familias a ultrajes y largas jornadas de trabajo sin su pago salarial. Surgen entre estos colonos líderes como Erasmo Valencia, Juan de la Cruz Varela, Arturo Torres, Luis Rubiano y otros, quienes lograron que estas tierras baldías en pequeñas parcelas fueran asignadas en forma de pago a las numerosas familias que allí habitaban.

Por el Decreto 272 de marzo de 1903 fue creado como corregimiento segregado de Usme. El Decreto 1110 de 1928 crea la Colonia Agrícola de Sumapaz. Con el Decreto 3640 del 17 diciembre de 1974 se creó el Distrito capital, incluida la parte rural de Sumapaz. La Resolución 315 de 1960 dio personería jurídica al Sindicato de Trabajadores de San Juan de Sumapaz. En 1971 se crea el corregi-

miento de San Juan, y en 1986, por Acuerdo 9 se crea la Alcaldía Mayor de Sumapaz. En 1991 se constituyó la Asociación de Juntas Comunales.

Educación en el páramo

Cada mes los educadores de la localidad de Sumapaz realizan recorridos de seis y siete horas en bus. Y hasta de diez horas caminando o en mula. Esto sin contar los desplazamientos que realizan diariamente. Por lo menos tres años deben durar los maestros en esta localidad, zona rural del Distrito Capital.

Llegan los seleccionados por la SED en el concurso. Para los educadores, las dificultades de ingresar a laborar en este lugar radican, fundamentalmente, en que se deben acostumbrar a otros espacios, condiciones de vida, vivienda, alimentación, clima, relación con los habitantes, diferentes de los de la ciudad. El maestro está aislado. Quizás estas razones los han llevado a solicitar su traslado, a desertar algunos por enfermedad y otros por amenazas.

Esto ha generado, permanentemente, una gran movilidad en el personal docente. Según el coordinador de la localidad, se reconocen las difíciles condiciones y por eso están trabajando para mejorar e invertir en la vivienda para los educadores, a fin de que no paguen arriendo. También se ha evaluado la diferencia de condiciones entre los hombres y las mujeres, pues por seguridad se envía a los primeros a lugares más apartados y las mujeres a las escuelas de no tan difícil acceso.

Tiempo doble pero sin bonificación por ruralidad

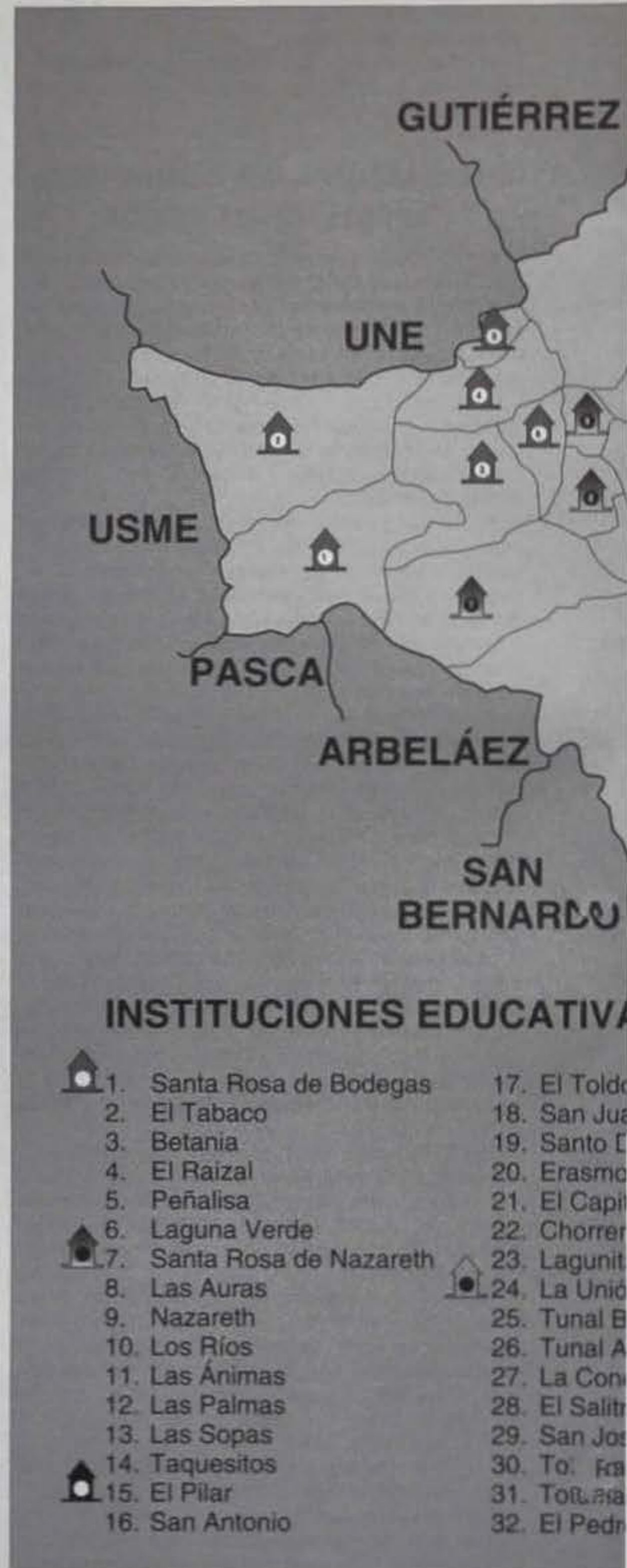
El reconocimiento económico de los educadores, por parte de la SED, no se ha hecho efectivo y, además, según el coordinador de Cadel, existe una desigualdad de criterios para definir la ruralidad. Es distinto trabajar en una escuela en cercanías de la Plaza España que estar en una de Sumapaz. Agrega que algunos educadores llevan hasta cinco años y no han recibido la bonificación, debido a negligencia; sin ese porcentaje no se justifica el esfuerzo. No quiere decir sin esto que los educadores deban renunciar, porque las comunidades campesinas tienen derecho a contar con educadores profesionales y para todos es una experiencia satisfactoria.

Zapatero a tus zapatos

Según el coordinador, la labor del maestro no es política, su posición es la de docente. Cree, de acuerdo con su experiencia, que la guerrilla respeta al maestro, y si cumple, tiene su apoyo total y el de la comunidad.

Proyecciones

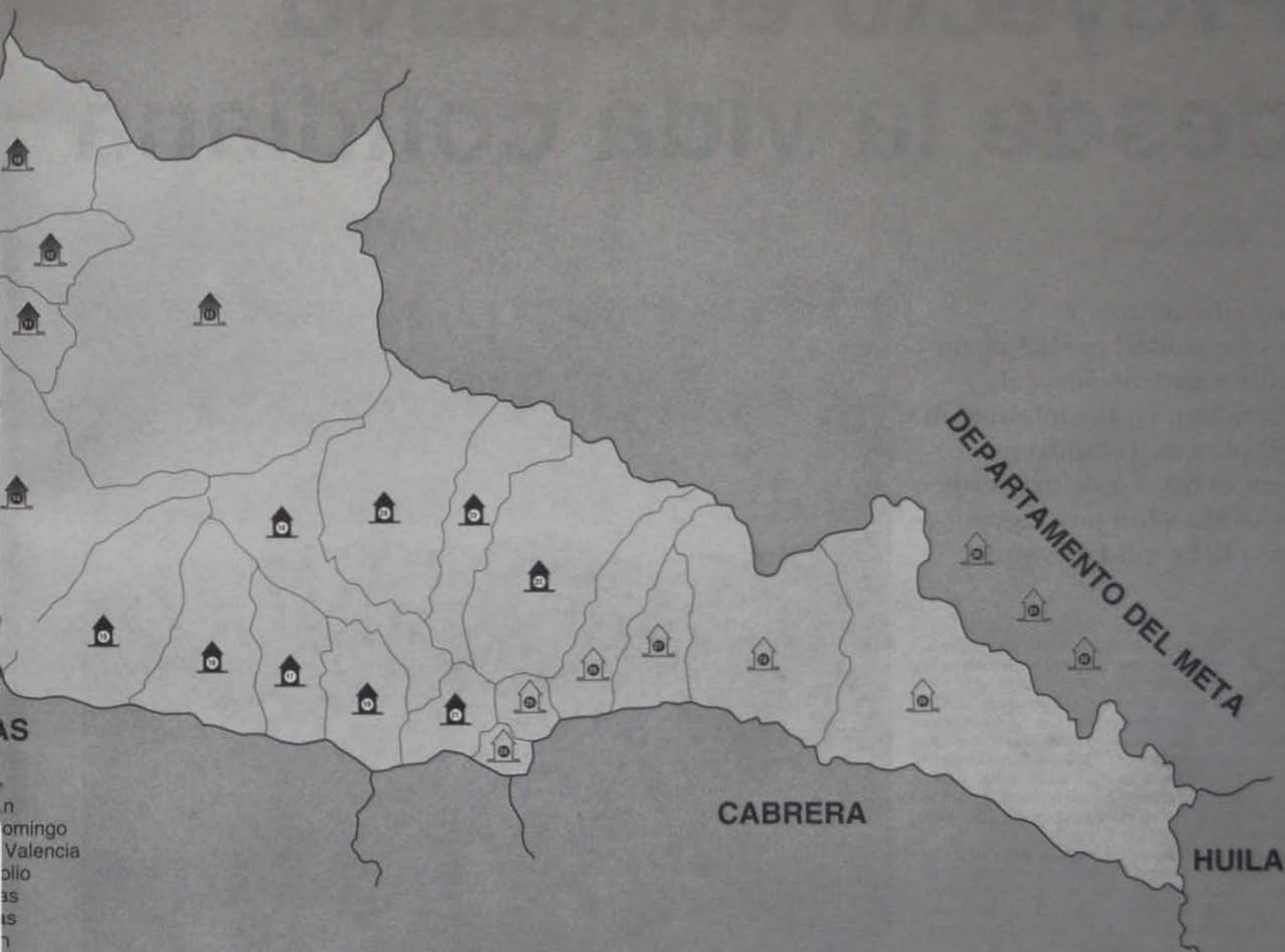
En Sumapaz hay desde preescolar hasta octavo grado y la mayor demanda está en sexto y séptimo. Para 1999 se espera ampliar hasta noveno grado y articular el plan de estudios con base en el bachillerato agropecuario que está elaborando el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Distrital, luego de realizar un estudio sobre las necesidades y peticiones de la comunidad local.



Continuarán realizando seminarios de capacitación pedagógica. Y en lo que se refiere al programa de Granja Escolar, además de contar con el apoyo del DAMA y la Ulata, los padres de familia se han involucrado en la propuesta. Como proyecto piloto desde este mismo programa, el SENA ha capacitado a docentes y escolares.

Infraestructura

Según el coordinador, 80 por ciento de las viviendas para los educadores están en condiciones aceptables y existen aulas suficientes, excepto en Unidad Básica Las Auras, La Unión, Nazareth y San Juan. Por esto, han tramitado proyectos urgentes relacionados con la necesidad de la construcción de habitaciones para educadores, así como la ampliación de las aulas, talleres y laboratorios.



Además, reconocen el apoyo en inversiones, por un lado, el Fondo de Desarrollo Local, la JAL y la Alcaldía para la construcción de viviendas y aulas, la reparación de baños, el cerramiento de escuelas y construcción de campos deportivos y, por otro, el de la SED, durante la anterior administración, pues se recibió buena dotación escolar (material pedagógico, restaurante escolar con el ICBF y el ICBS y 300 refrigerios diarios), se realizaron dos convocatorias a concurso para docentes, y para 1997 estaba más del 80 por ciento de la planta docente completa.

Jornada única

Allí vive el maestro, ellos viajan cada mes durante una semana. Es algo así como jornada única, pues el educador debe recuperar el tiempo que estuvo en la ciudad realizando sus vueltas. ■

Sobre bonificaciones

Entrevistada por AULA URBANA, Alejandra Muñoz, jefe de personal de la Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá, D.C., señaló que el proceso para determinar las bonificaciones de los educadores que laboran en las áreas rurales del Distrito está en trámite, luego de realizar una fecha de cierre inicial, aunque se siguen recibiendo informaciones de los Cadel. Los datos fueron recogidos y sistematizados por la entidad y enviados a la JUDI, la cual los estudia para luego emitir un acto administrativo con el cual se definirá el monto de los recursos con los que deberá contar la administración. Agregó que hasta la fecha no se han realizado pagos por concepto de dichas bonificaciones y que si bien se reconoce este derecho de los educadores, la administración no cuenta con los recursos, pero sí establecerá estrategias para su consecución, luego de conocer el acto administrativo emitido por JUDI.

Informó, además, que debido al déficit fiscal que afronta el país, para el pago de los ascensos la SED no cuenta con los recursos y más si se tiene en cuenta que la Nación no ha hecho los aportes pertinentes.

Proyecto educativo desde la vida cotidiana

Olga Cecilia Rincón
Coordinadora Proyecto

Los educadores y la comunidad participaron en la construcción del currículo, en la elaboración del plan de estudios y en el diseño de procesos de evaluación por logros para la Localidad Veinte.

Recientemente culminó este proyecto realizado en convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito Capital y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyecto coordinado por Cecilia Rincón B., docente investigadora de la licenciatura en Educación para la Infancia, por Martha Suárez investigadora del Ministerio de Agricultura especializada en Educación Ambiental y Agropecuaria, y por Marisol Mojica, docente investigadora en Educación Ambiental.

El presente trabajo tuvo como objetivo elaborar colectivamente con los 63 docentes y directivos docentes de la localidad 20 de Sumapaz, el currículo, los planes de estudios y la evaluación por logros desde los grados 0 al 9, para el bachillerato agropecuario con énfasis ambiental.

Respondiendo a las exigencias de los procesos de construcción curricular pertinentes, el trabajo partió con una fase etnográfica para caracterizar las escuelas, los sectores y la localidad en los aspectos más relevantes, como el cultural, el social, el económico, el educativo y el pedagógico.

En el primer taller se consideró pertinente realizar un análisis que diera cuenta del desarrollo pedagógico "real", llevado a cabo en el aula de clase, un diagnóstico que permitió recoger aspectos sobre las metodologías de la práctica pedagógica, las relaciones de poder que se dan en el interior de la escuela entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y los aspectos socioculturales, geográficos y ambientales del contexto referidos por los maestros y maestras. En efecto, esta indagación preliminar buscó escuchar al maestro como actor principal de una práctica pedagógica para devolverle su papel protagónico como productor de conocimiento e investigador de su quehacer pedagógico.

La asesoría realizada por la Universidad Distrital, retoma un enfoque epistemológico, conceptual y metodológico de carácter interdisciplinario, en donde los maestros son los principales investigadores y las asesoras asumen el papel de facilitadoras de un proceso de construcción curricular que permita comprender la escuela desde adentro, a partir de sus propias contradicciones y la forma como incide la sociedad con su problemática en la configuración de la estructura y los procesos escolares, en la cul-



Fotografía Corporación Madre Tierra

tura escolar, en la producción y apropiación del conocimiento por parte de los niños y niñas y en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la localidad. Este enfoque de trabajo pone en evidencia que los profesores(as) deben asumir su función de docentes investigadores, generar conocimiento válido científica e históricamente pertinente sobre sus instituciones escolares y comprometerse con la transformación del sistema pedagógico actual, la problemática de la comunidad y comprender cómo desde las disciplinas y áreas que ellos mismos enseñan, pueden visualizar el carácter dinámico del proceso de conocimiento, dimensionar los resultados y las limitaciones de los procesos cognitivos derivando en la formulación de propuestas curriculares flexibles y pertinentes a las necesidades de la región.

Bajo estas perspectivas, los talleres configuraron grupos de trabajo por niveles y áreas a partir de la metodología denominada **Construcción del mapa de las relaciones escolares**. La interacción comu-

nicativa entre maestros de diversas escuelas y diferentes disciplinas académicas, entre maestros y directivos docentes y entre maestros, directivos docentes y el grupo asesor, estableció las condiciones propicias para el reconocimiento de la realidad educativa y el entorno social y cultural en el cual se desarrolla la propuesta. El trabajo en grupo y la información allí compartida dibuja el mapa de las relaciones escolares en cada uno de los sectores y muestra los puntos conflictivos que deben abordarse en el proceso de construcción curricular. La interacción comunicativa estableció un diálogo de saberes donde los problemas de una realidad social y local convocan a los diferentes participantes, para que interdisciplinariamente conjuguen visiones, esfuerzos y trabajo en torno a la construcción de alternativas que coadyuven a la comprensión de los fenómenos pedagógicos académicos y sociales de la región.

La descripción de la escuela es asumida no como un mero ejercicio, sino como una realidad com-

pleja y singular. Por una parte, significa aceptar la existencia de múltiples dimensiones presentes en la red de relaciones que configuran esa realidad y, por otra, el reconocimiento de que cada aula de clase y cada centro educativo presenta unas características propias producto de su historia particular. En efecto, aparece una diversidad de manifestaciones que tienen su propio orden y su propia organización, diversidad que está presente en la escuela y se hace manifiesta en las relaciones académicas formales, en una trama oculta de comunicación interpersonal, determinando lo particular de cada aula y de cada situación individual.

En el itinerario seguido en los talleres se trabajó un registro sobre las *preconcepciones* del grupo sobre aprendizaje, enseñanza, metodología, didáctica, conocimiento, investigación, imagen de niño e interdisciplinariedad. Las preconcepciones de los docentes determinan en gran medida sus actuaciones pedagógicas en el aula y se reflejan en la elaboración de una propuesta curricular.

Este balance e identificación de algunas de las problemáticas nos condujo a encontrar el eje integrador: la cultura de páramo; los ejes problémicos: el cultivo de papa, la violencia, la falta de sentido de pertenencia, el manejo de recursos hídricos y el manejo de residuos y materiales desechables. Estos problemas, los más relevantes, se recomendó por consenso asumirlos como objeto de estudio en el currículo.

La consolidación de esta propuesta curricular, a partir del estudio de los problemas de orden social, cultural, pedagógico, político y económico, fueron configurando la identidad de la propuesta y la operacionalización de los ejes temáticos y problemáticos que se fortalecieron con la definición de acciones metodológicas denominadas *unidad integrada, proyecto de aula temas problema, temas generadores y centros de interés* que más que un esquema de trabajo buscan facilitar la integración del conocimiento con base en los problemas planteados. Sobre el desarrollo de este punto se hizo la fase de acompañamiento y asesoría en cada uno de los sectores, agenda que fue concertada con la comunidad educativa de la localidad.

En una segunda fase del desarrollo del proyecto, con la metodología de mesas de trabajo se organizaron grupos interdisciplinarios con el propó-

sito de abordar desde los ejes temáticos y los núcleos problémicos, los contenidos disciplinares a trabajar y los indicadores de logro correspondientes para cada nivel.

Eje central: cultura de páramo. **Ejes temáticos:** vida, naturaleza y sociedad. **Núcleos problémicos de la región:** cultura de páramo.

- Monocultivo (de papa).
- Manejo de recursos hídricos: agotamiento de fuentes hídricas.
- Cultura del desarraigo: sentido de pertenencia.
- Manejo de desechos.
- Suelo y contaminación atmosférica: quemas y manejo de abonos.
- Biodiversidad: especies endémicas en vía de extinción.

Los anteriores núcleos problémicos varían de un sector a otro dependiendo de los problemas, necesidades e intereses de la comunidad que habita en las veredas de cada uno.

El desarrollo de cada uno de los ejes problémicos implica un enfoque interdisciplinario durante la formulación y desarrollo de los proyectos pedagógicos y/o, unidades integradas, ya que a través de ellos se busca resolver un problema, satisfacer una necesidad u obtener un beneficio. El desarrollo de los ejes problémicos exige al maestro retomar los aportes conceptuales y metodológicos de las disciplinas, pues a través de ellas se llega a una mejor comprensión del mundo y, como lo afirma Giordan, la enseñanza de las áreas y sus disciplinas no se justifica por sí misma o por sus objetivos propios, sino por su participación en la construcción de sentido (significado) en un proyecto vital dentro de un contexto cultural.

El desarrollo de este proyecto ha decantado las siguientes conclusiones:

- La posibilidad de elaborar un currículo para el bachillerato agropecuario, con énfasis en ambiente, se ha ido consolidando en tanto, la comunidad educativa de la localidad 20 de Sumapaz logró un acuerdo pedagógico en torno al desarrollo de un currículo interdisciplinario a partir del trabajo por proyectos y problemas articulados a la vida cotidiana de la localidad. En efecto, las mesas de trabajo abordaron los ejes temáticos: naturaleza, vida, sociedad y ambiente; los núcleos problémicos tales como el monocultivo, la vio-

lencia, el desarraigo, el manejo de recursos residuales y el problema de los recursos hídricos, como los núcleos centrales a partir de los cuales se puede proponer tanto el plan de estudios como la selección y la organización de los contenidos para cada nivel.

- Se destaca durante todo el proceso el trabajo por sectores, siendo visibles los diferentes ritmos de trabajo, la responsabilidad y compromiso con los que se asumen las actividades. Situación que se observa en el estudio juicioso de los problemas curriculares mencionados y su correlación con las áreas obligatorias del plan de estudios y las alternativas metodológicas propuestas para implementarlos. Para que este esfuerzo de orden económico y humano tenga continuidad es necesario potenciarlo a través de programas de formación permanente de docentes en diferentes áreas del conocimiento; de igual forma, se requiere de la gestión y del trabajo en redes con otras instituciones que adelantan programas en el área agropecuaria y ambiental.
- El reconocimiento de las diferencias individuales, sociales y culturales, la existencia de distintas prácticas pedagógicas de los maestros, la autonomía institucional y las diversas concepciones sobre la evaluación, han ido configurando también un enfoque cualitativo de la evaluación de carácter dinámico, flexible y continuo que valore todos los aspectos y etapas del desarrollo integral humano, que conduzca a la toma de decisiones racionales para emprender acciones de orden social, cultural, pedagógico, económico, productivo y ambiental que lleven a la construcción de un currículo con pertinencia social para la localidad.
 - Finalmente, este proceso de reconstrucción curricular buscó ampliar, complejizar y transformar algunos planteamientos del programa *Escuela Nueva*, enfoque pedagógico dirigido para el sector rural. Se reflexionó de manera crítica en torno a las guías de trabajo que fundamentan la Escuela Nueva y que, por diferentes razones, han minimizado este enfoque pedagógico. Se destacó, también, la conformación del gobierno escolar como una estrategia avanzada de organización democrática de la comunidad educativa de esta localidad. ■

Proyectos de innovación educativa y pedagógica apoyados por el Idep

Rad.	Nombre de la propuesta	Entidad o persona proponente	Tipo de institución	Área temática	Puntaje total	Monto solicitado	Monto acumulado
2084	Los niños y la literatura	Centro Educativo, Cultural y Recreativo Semillas de América	Institución privada de educación no formal	Enseñanza de la lectura, la escritura y la comunicación	869,6	40.000.000	40.000.000
2030	La correspondencia interescolar: un circuito de vida	Colegio Distrital de Educación Básica y Media Diversificado Manuelita Saenz	Institución oficial de educación básica y media	Enseñanza de la lectura, la escritura y la comunicación	862,5	40.000.000	80.000.000
2094	Incorporación de la lengua en señas en tres títulos educativos en multimedia editados en CD-ROM para hacerlos asequibles a las alumnas y alumnos con limitación auditiva en los niveles de preescolar y básica primaria.	Federación Nacional de Sordos de Colombia	Institución oficial no dedicada a la educación formal	Informática educativa	849,8	57.900.000	137.900.000
1980	Una manera más amable de aprender ciencias naturales	Liceo Mixto del Departamento Administrativo de Seguridad DAS de Colombia	Institución no oficial de educación básica	Enseñanza de las ciencias	817,9	29.900.000	167.800.000
2071	AULA INTERCULTURAL: Proyecto pedagógico-educativo transdisciplinar para la planeación de vida y de carrera a partir de un área curricular integrada en la educación media.	Centro Educativo Distrital Alberto Lleras Camargo. Jornada de la mañana	Institución oficial de educación básica	Pedagogía y saberes pedagógicos	802,3	18.500.000	186.300.000
2054	Propuesta de curso de innovación del dibujo técnico y el diseño tecnológico a partir de recursos audiovisuales, software gráfico y aplicaciones de la tecnología en el aula con proyección al mercado laboral	Ingeplanos y Animación Digital	Institución de venta de servicios y apoyo a la educación	Informática educativa	798,1	60.000.000	246.300.000
2004	Demócratas antes de los 18 años (sistematización de diez años de innovación pedagógica en el proceso de convivencia democrática de una comunidad infanto-juvenil femenina, en ambiente urbano).	Colegio del Santo Ángel	Institución no oficial de educación básica	Formación ético-política	797,4	40.000.000	286.300.000

El horario del Colegio de la Enseñanza en el siglo XVIII

Luis Arturo Vahos Vega

Asociación Colombiana de Historiadores de la Educación

Los ideales, prácticas, discursos e instituciones que interactuaron para constituir la mentalidad europea del siglo XVIII y la española en particular, fueron alimentados por viejas tradiciones medievales, avances de las ciencias, mecanismos nuevos de ascenso social y de reproducción de los linajes. Dado el papel que se asignó al hombre y el ejercicio de su poder dentro de la estructura familiar, social y política, se suele categorizar esta forma cultural con la expresión "patriarcal"

La modernidad fue, pues, un asunto de hombres. En cuanto a los papeles asignados por la sociedad moderna a la mujer, éstos giraron siempre alrededor de exigencias sociales relacionadas con la práctica de su sexualidad, la crianza y cuidado de los niños, y los deberes de la mujer como madre o esposa. La sociedad moderna patriarcal ideó diversas formas para reasignar los papeles femeninos en su provecho y reproducción, hasta lograr que ella "retornara a casa", después de valorar negativamente ciertas prácticas de liberación asumidas por la mujer, sobre todo durante el siglo XVII.

Una de las estrategias utilizadas por la sociedad moderna para someter a las mujeres fue la educa-

ción, la cual en palabras de Pestalozzi, "debía formar de nuevo a las madres para lo que ellas han sido tan evidentemente destinadas por la naturaleza"¹. En esa misma línea se movía el discurso de Juan Jacobo Rousseau, cuando proponía los valores que debían formarse en las niñas, tanto físicos como espirituales. Según este filósofo, la educación debía prever las necesidades de la futura madre:

"Miramiento durante su embarazo, reposo en sus partos, una vida sosegada y sedentaria para lactar a sus hijos, paciencia y dulzura para criarlos, un celo, un afecto, que nada menos cabe, etc."²

Por ello, la educación de la mujer terminó reducida a que aprendiese a leer, a escribir, a contar, además de

instrucción religiosa y régimen escolar parecido al de un convento.

Como muestra de lo anterior, observemos con detenimiento el "pénsum" del primer colegio de niñas que tuvo Santa Fe de Bogotá: el Colegio de la Enseñanza, abierto en 1783, y el horario que regía todas las actividades de las educandas internas.

Desde la cédula real de 1770 que aprobó la fundación de La Enseñanza se recalca que su fin edu-



Ilustración de Doré.

Horario

6:00 a. m.	Despertar
6:00 a 6:10 a. m.	Vestirse
6:30 a 7:00 a. m.	Ofrecer el día y rosario
7:00 a 8:00 a. m.	Peinarse y desayunar
8:00 a 8:30 a. m.	Oír misa
8:30 a 10:30 p. m.	Almuerzo y recreo
10:30 a 12:00 m.	Clase
12:00 a 12:30 p. m.	Rosario
12:30 a 2:00 p. m.	Comer y recrearse
2:00 a 4:45 p. m.	Clase
4:45 a 6:00 p. m.	Refectar y recrearse
6:00 a 6:30 p. m.	Rosario y trisagio
6:30 a 6:45 p. m.	Leer puntos de oración
6:45 a 7:15 p. m.	Oración
7:15 a 7:30 p. m.	Examen de conciencia
7:30 a 8:30 p. m.	Recreo
8:30 a 9:00 p. m.	Cenar
9:30 p. m.	Se toca a recogerse (el decir, acostarse)

cativo debe ser limitado: "Sin más objeto que el de que tengan educación cristiana y política, y la enseñanza de las labores propias del sexo", las cuales describe la primera abadesa y directora de esa institución en 1797 así: "Hacer todas clases de labores de color, con sedas e hilo de oro: gatumbas, tejer en rengue, bordar en blanco y de color, con sedas e hilo de oro: leer, escribir y algo de contar; e igualmente hacer medias, encajes, botones espigados de todas clases; coser camisas y todo género de ropa blanca y de color, esto es de enaguas y mantillas; remendar, hilar, pedacear medias, y cogerles los puntos... la doctrina cristiana por el Padre Astete... los libros por donde aprende y se les permite leer son los que traen de sus casas, que por lo regular son de vidas de santos..."³

Los domingos y festivos, así como los jueves, el horario empezaba a las 3:30, pero en lo demás seguía como el resto de la semana.

Se dedicaban, por lo tanto, cuatro horas a las actividades religiosas, 5 y 45 minutos a las clases propiamente dichas y el resto del tiempo era de comidas, descanso y arreglo personal. Con razón, Manuel del Socorro Rodríguez decía de este régimen escolar que preparaba a las niñas santafereñas para realizarse con éxito como *Señoras de un hogar* o religiosas en un convento. Pues, entre otras cosas, eran las dos únicas posibilidades ajustadas a las exigencias de la sociedad patriarcal santafereña para las niñas de la clase social privilegiada. No sabemos si tal situación hacía felices a las damas de la capital, pero este, de todos modos, no era un asunto que preocupara a la casta criolla, siempre y cuando se tuviese garantizada la realización de otros valores, como los de poder, raza, riqueza y prestigio social. ■

Proyectos de investigación seleccionados para ser financiados por el Idep

Modalidad de fomento

Nombre de la investigación	Nombre de proponente favorecido	Valor financiado
Las sustancias como emergencias de la certeza del número atómico a la incertidumbre de las interacciones.	Corporación Escuela Pedagógica Experimental-CEPE.	\$16.000.000.00
Construcción red de maestros de ciencias de la localidad de Suba: tendencias en la enseñanza de las ciencias.	Corporación Escuela Pedagógica Experimental-CEPE.	\$16.000.000.00
La integración del niño con retardo mental y problemas de aprendizaje al aula regular: estrategias docentes para su implementación.	Sociedad Colombiana de Pedagogía.	\$16.000.000.00
Uso de la fuente documental primaria en la enseñanza de las ciencias sociales.	Sayed Guillermo Vanegas Muñoz.	\$15.000.000.00
Los jóvenes: su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación.	Fundación Universitaria Monserrate.	\$16.000.000.00
Validación de un modelo de evaluación de la calidad educativa relación entre los factores institucionales y los aprendizajes en solución de problemas y formación de valores.	Ignacio Ahón Montenegro Aldana.	\$16.000.000.00
La expansión reciente del nivel preescolar y su influencia sobre la eficiencia interna y el rendimiento en el grado 10 ^o de básica primaria: un estudio descriptivo y evaluativo en planteles públicos de Santa Fe de Bogotá.	Fundación Universitaria Monserrate.	\$15.775.000.00
Aproximación multidisciplinaria a las problemáticas sociales: una vía para mejorar la calidad del aprendizaje en ciencias sociales.	Sociedad Colombiana de Pedagogía.	\$16.000.000.00
Contribución desde la escuela a la recuperación del humedal La Conejera.	Corporación Escuela Pedagógica Experimental-CEPE.	\$16.000.000.00

Modalidad de apoyo

Nombre de la investigación	Nombre de proponente favorecido	Valor financiado
Validación en el aula por medio de la práctica.	Asociación Colombiana de la Ciencia y la Tecnología-Difuzencia.	\$70.000.000.00
Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas del lenguaje y matemáticas en Santa Fe de Bogotá: análisis de tendencias.	Fundación para la promoción de la cultura infantil y juvenil-Fundacultura.	\$69.200.000.00
Equidad de género y calidad de la educación.	Pontificia Universidad Javeriana.	\$69.000.000.00

1 Pestalozzi, Juan Enrique, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos...* 3^o ed., México: Ed. Porrúa, 1986, pág. 39.

2 Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la Educación*. Bogotá: Ediciones Universales, 1993, pág. 389.

3 Rodríguez, Manuel del Socorro. Manuscrito 244. Libros Raros, B.N.C.Fol. 90 - 91

La belleza y alcance de lo elemental

Matemática básica

Pedro Gómez
Una empresa docente
Universidad de Los Andes

Este es el texto del curso *Matemática, ciencia, sociedad*, conocido en los corredores de la Universidad de los Andes como *MatebásicaMática*. Es el primer curso de matemática que deben ver los estudiantes.

El libro hace parte de una experiencia pedagógica que se ha desarrollado en el Departamento de Matemática de la universidad y que pretende cumplir con los propósitos de formación integral del estudiante.

Luego de más de tres años de investigación en la docencia, el autor y sus colaboradores presentan en este libro una visión no tradicional de las matemáticas y de las ciencias. Parte de bases elementales y de suponer la inexistencia de alguna preparación matemática, con el objetivo de abrir el camino para el desarrollo de las capacidades necesarias para la identificación, la definición, el análisis, la simplificación y la solución de problemas.

Los temas se desarrollan dentro de un ambiente que pretende ser atractivo y ameno, bajo la suposición de que toda persona, independientemente de su formación e interés, puede llegar a disfrutar las matemáticas.

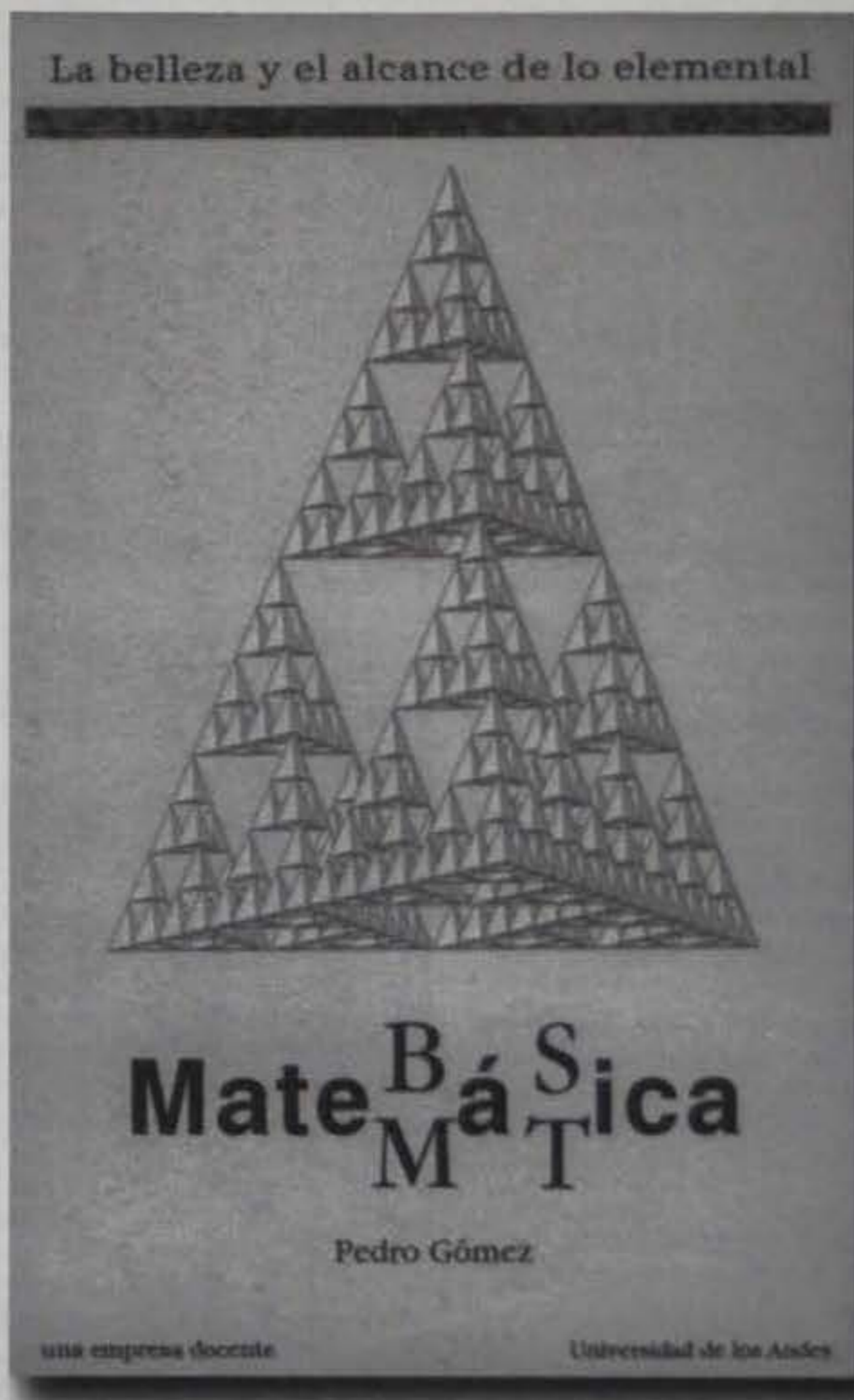
El libro se divide en cuatro partes claramente definidas. La parte de *Sistemas formales* presenta el concepto de sistema formal a manera de juego. Se busca que el lector descubra y maneje naturalmente los conceptos de axioma, regla de deducción, teorema y demostración. Se propone entonces una serie de realidades que es posible modelar gracias a estos sistemas. Entre ellas cuentan fractales, el lenguaje y los números. Una vez se haya experimentado con estos temas, se propone una herramienta general de abordaje con la cual se pretende que el lector pueda simplificar problemas complejos para analizarlos.

La parte de *Ciencia y sociedad* se basa, principalmente, en guías de lectura del libro *Cosmos*, de Carl Sagan, a través de las cuales se busca que el lector descubra la naturaleza y el alcance del método científico. También se analizan textos de Platón, Rene Descartes y Bertrand Russell con el propósito de reflexionar acerca de la naturaleza del conocimiento humano.

En la parte de *Números* se pretende "hacer" matemáticas. Se busca, más bien, que el lector reflexione acerca de los conceptos abstractos de números e infinito con el propósito de que desarrolle su capacidad de abstracción y se acostumbre a trabajar en el interior del mundo de las ideas. Aquí se analizan textos de Gabriel García Márquez, Bertrand Russell, Raymonds Queneau y Jorge Luis Borges.

Finalmente, la parte de *Acertijos* es un conjunto de problemas de tipos diseñados para que el lector descubra y desarrolle métodos de resolución de problemas.

Este libro hace parte de un proyecto de investigación de docencia y es el texto del curso *Matemática, ciencia, sociedad* que se dicta actualmente a los estudiantes de primer semestre de ciencias sociales en la Uni-



“Desde el comienzo de la humanidad el hombre conoce los números o, por lo menos, tiene un sentido de ellos; es decir, puede diferenciar entre uno y muchos objetos. Fue ese el primer paso hacia el proceso de contar, que es prácticamente el inicio de las matemáticas”.

versidad de los Andes. El libro está acompañado de dos herramientas metodológicas complementarias. Por una parte, existe una guía del profesor en la que se presentan los objetivos pedagógicos particulares a cada uno de los temas y se dan sugerencias metodológicas para el manejo de los mismos dentro del salón de clase. Por otra parte, *Una empresa docente* ha desarrollado un conjunto de programas de computador, llamados *Diagramas matemáticos*, con los cuales se espera que el lector viva experiencias complementarias a los temas del libro.

Presenta dos textos de Bertrand Russell y uno de Raymond Queneau traducidos por el autor y sus colaboradores. También contiene una conferencia poco conocida de Gabriel García Márquez.

Tengo que hacer un comentario acerca del "fantasma de la letra pequeña". Él es el responsable de aquellas frases que esporádicamente aparecen en el texto enmarcadas entre dos tréboles. He recibido comentarios diversos acerca de este personaje. Sin embargo, y aunque muchos estudiantes opinan que los chistes son muy malos, ellos mismos me han pedido que los mantenga dentro del libro. "Saludos de la letra pequeña".

La historia

El curso de *MatebásicaMática*, "antiguamente" conocido como el "cerotres", tiene una larga historia. Es una historia que no ha sido necesariamente la más agradable para el estudiante. Durante mucho tiempo (y hasta hace unos seis años) este era el curso más "fucú" de los estudiantes de ciencias sociales. Se pretendía hacer un repaso de las matemáticas del colegio, utilizando textos norteamericanos, metodologías cercanas al terrorismo y profesores para quienes dictar el curso era más bien un castigo.

La característica principal de este gran período de la historia del "cerotres" era la falta de motivación del estudiante. Para él, el curso no era más que un requisito que debía cumplir para poder culminar su carrera. El tema era el mismo que lo hizo sufrir en el colegio y que, por lo menos en algunos casos, le hizo pensar que él era más "humanístico" o "literario" que "científico" o "matemático" y que lo indujo a escoger una carrera en la que "no hubiese matemáticas".

El estudiante, con gran esfuerzo en algunos casos, lograba aprenderse de memoria las principales fórmulas, con las cuales, después de varios intentos, lograba tener el éxito mínimo que se requería para pasar el curso.

Nos gusta pensar que esta historia ha cambiado. El curso de *MatebásicaMática* pretende solucionar estos problemas de motivación y lograr que estén acordes con los propósitos de formación integral que hacen parte de la misión de la universidad.

Este texto hace parte y es una expresión de esta estrategia pedagógica.

Este no es un texto para leer; es un texto para hacer. ■

Serie Investigaciones

Al emprender la publicación de los resultados de los estudios que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, ha financiado bajo las modalidades de fomento y apoyo de la investigación educativa y pedagógica, se busca reportar a la sociedad y a la comunidad académica el conjunto de conceptos, ideas, razones, descripciones e interpretaciones que desde diferentes teorías y disciplinas, conforman la acción investigativa propuesta por el instituto, la cual se inscribe en un proyecto global de conformar comunidad académica en educación, cuya principal característica está en la continua elaboración de propuestas y modelos que posibiliten o amplíen la lectura y la interpretación a profundidad de la problemática educativa de la ciudad y del país.



La investigación: fundamento de la comunidad académica

Serie Investigaciones 1

El Idep recoge en este primer volumen de la Serie Investigaciones ocho resúmenes de los informes finales de las veintisiete investigaciones que durante el año de 1996 el Idep contrató como resultado de la primera convocatoria para la financiación de proyectos de investigación. En dicho año, se aprobaron bajo la modalidad de fomento 16 proyectos, y de apoyo 11 proyectos, que entregaron resultados en 1997.

Los temas que están reunidos en este volumen tienen que ver con la evaluación escolar, la proximidad en el aula, los ritos de iniciación y transición, los roles de género, la acción comunicativa, las innovaciones y culturas contemporáneas y la ciudad, la educación y la escuela.

La calidad de las investigaciones queda abierta al escrutinio de nuestros lectores y a la apropiación que la comunidad haga de ellas.



La investigación: fundamento de la comunidad académica

Serie Investigaciones 2

Este segundo volumen de la Serie Investigaciones contiene nueve resúmenes de los informes finales de las veintisiete investigaciones que durante 1996 contrató el Idep como resultado de la primera convocatoria para la financiación de proyectos de investigación.

Los contenidos que se encuentran reunidos en este volumen tienen que ver con el desarrollo de temas relacionados con las áreas obligatorias del currículo, como las ciencias naturales y sociales, la religión, las matemáticas, y la enseñanza de la lengua materna. Además, se entregan tres informes que se ocupan de problemas sociales como la pobreza, la dimensión ambiental en zonas de alto riesgo y la evaluación de redes sociales de comunicación.

El aporte de estos escritos está, en primer lugar, en que en su conjunto apuntan hacia la comprensión crítica de la realidad escolar, sus contextos, su legitimidad, sus procesos y su historia, así como de los procesos en enseñanza y aprendizaje, y de las relaciones entre los saberes y los sujetos, que amplían y consolidan la elaboración conceptual y epistemológica como saber pedagógico que soporta intelectualmente al maestro. En segundo lugar, contribuyen a la conformación de un nuevo cuadro de problemáticas, necesidades y prioridades del sector educativo del Distrito Capital, que va planteando alternativas para que los diferentes agentes puedan establecer, según sus necesidades, líneas de acción, bien sea en materia de política pública o en el desarrollo de actividades académicas.



Aspectos nutricionales en el aprendizaje y socialización en escolares en Santa Fe de Bogotá

Serie Investigaciones 3

Este texto es producto del trabajo "Mapa nutricional antropométrico de Santa Fe de Bogotá".

Esta publicación da a conocer los resultados de la investigación sobre el estado nutricional de los niños de las escuelas en el Distrito Capital. Presenta su estado nutricional y aspectos del proceso de socialización y aprendizaje, la situación de los niños preescolares y escolares, efecto de intervenciones en la mejoría del estado nutricional y el aprendizaje. Además, presenta una encuesta piloto sobre nutrición y educación en escolares de primer grado de primaria de instituciones educativas oficiales de Santa Fe de Bogotá, conclusiones, perspectivas de la investigación y propuestas de acción.

Esta investigación reporta importantes resultados para la toma de decisiones en el campo de la salud y en el de la educación en el Distrito Capital, puesto que los resultados siguen siendo sorprendentes. Luego de varios estudios en Colombia sobre el estado nutricional de los niños en las escuelas desde hace 10, 15 y 20 años, se sigue en lo mismo, no se avanza en la corrección de estas problemáticas. ¿Qué pasará?



Hacia una pedagogía del porvenir

Serie Investigaciones 4

Esta publicación es el resultado del proyecto "Aproximación teórica en educación y pedagogía: propuesta para una pedagogía del porvenir".

La intención de este trabajo es tematizar la pedagogía del porvenir, entendiendo que enfocar el futuro no significa un aplazamiento de nuestras acciones, ni un intento metafórico de predecir el mañana; el porvenir es el resultado de nuestro quehacer diario y de las decisiones que tomemos hoy, las cuales de hecho pueden afectar a varias generaciones. En este contexto se puede afirmar que cada uno de nosotros, a través de su ejercicio profesional, es un artífice de cultura.

Hacia una pedagogía del porvenir plantea su inconformidad con la cotidianidad no reflexionada, es decir, la búsqueda inspirada en una crítica a la situación imperante frente a una escuela que podemos llamar escuela del simulacro, para esclarecer el papel de la pedagogía.



Disposiciones legales sobre instrucción pública en Bogotá (1832-1858)

Serie Investigaciones 5

Este trabajo de compilación se realizó teniendo en cuenta las divisiones políticas ocurridas en Bogotá y Cundinamarca a partir de 1832. En este año, la Convención Constituyente del Estado de la Nueva Granada emitió la Constitución Nacional, firmada por los diputados de las diferentes provincias, entre ellas Bogotá, cuya Cámara Provincial emitió sus primeras ordenanzas también en 1832.

En lo atinente a los temas, no sólo se reunieron las ordenanzas, leyes y decretos relacionados con la educación, también aquellos que tuvieron alguna incidencia en ello como las de vacunación, rentas y presupuesto.

Estas, como otras compilaciones, defienden y preservan la memoria cultural y son invaluable porque el paso del tiempo que envejece los documentos exige cuidados muy rigurosos para conservar el patrimonio bibliográfico del país.

En este sentido, toda compilación recupera para amplios públicos el conocimiento que espera con paciencia en los anaqueles el trabajo del historiador para darle presencia.

Clasificados

Permuta

Urbana

Área de idiomas, jornada noche en el centro por jornada mañana, misma ubicación y área. Comunicarse con Emilia a los Teléfonos: 283 4558 - 2847748.

Jornada mañana por misma jornada. Zona 7B de Bosa -La Palestina- por primaria o rural, localidad cuarta o Kennedy. Llamar al teléfono: 239 1539. Blanca Ramírez Uribe.

Jornada mañana rural -Mochuelo Alto- cerca de Tunjuelito, zona 19, primaria o preescolar, por cualquier jornada en la zona 1. Llamar a María Victoria Páez. Teléfono: 528 2096.

Matemáticas y física, colegio Luis Carlos Galán, jornada mañana por jornada tarde, localidad 2, 12 ó 13. Teléfono: 235 0130. Esther.

Urgente. Educación física, jornada tarde, localidad 6, Universidad Marco Fidel Suárez. Teléfono: 728 4210. Josué.

Escuela Betonia por rural Sumapaz. Teléfono: 778 2780. Luis Pardo.

Zona 9, Fontibón, J.M., Primaria por zona 10. Teléfono: 223 8319.

Zona 4E, San Luis por zona 10, cualquier jornada para preescolar. Llamar al Teléfono: 295 2860. Carmen Rosa A.

Servicios

Oferta

Dicto clases a domicilio de matemáticas, álgebra, cálculo y física. Comunicarse en las horas de la noche al Teléfono: 415 2605 o dejar mensaje en el Teléfono 285 3341.

Socialización de estudios e investigaciones en la Revista EDUCACIÓN Y CIUDAD

Adquiera ya su ejemplar



Tenemos a disposición los Nos. 1, 2, 3 y 4. Cada uno tiene un costo de \$5.000.00. La número 5, de \$7.000.00

Consígala en la Unidad de Comunicación Educativa del Idep, o efectúe su consignación a nombre del Idep en el Banco de Colombia, Cuenta de ahorros No. 041-314701381-3, sucursal Avenida 6ª, Santa Fe de Bogotá.

Posteriormente, envíe sus datos personales y copia de la consignación a la Unidad de Comunicación Educativa por vía Fax: 3371356-2895689 o por correo al Idep, Cra. 19 A No. 1 A-55, Santa Fe de Bogotá.

Buzón

A debate público: La guerra y la paz

La guerra surge de las contradicciones de intereses económicos y políticos capaces de suscitar conflicto. Cuando el conflicto se presenta en el interior de la familia es posible que exista el interés político de mantenerla unida y el económico de progresar y, por tanto, las parejas pueden resolverlo, si uno de los dos decide ser pacífico y, de esta manera, disuelve el clima de guerra e inicia el proceso de pacificación. Pero cuando surge de intereses divergentes, no conciliables, se incurre necesariamente en la guerra.

Sin embargo, la guerra, por su naturaleza repugnante tiende de manera enmascarada a disuadir. Entonces surgen las propuestas condicionadas hacia la paz. Estas son un comienzo y fácilmente pueden fracasar.

Para que la paz sea posible es inevitable encontrar intereses comunes que acerquen y concilien distintas fuerzas sociales; que agrupen a la mayoría de fuerzas sociales y aislen al pequeño grupo que insiste en el conflicto, por la naturaleza de sus intereses irreconciliables.

Pero acercar y conciliar distintas fuerzas sociales, función de la política, sólo es posible encontrando el "común denominador" económico y político, expresado en proyectos de esta naturaleza que beneficien a la más amplia gama de sectores sociales. Y que permitan iniciarse en la discusión y elaboración de un programa para Colombia, el cual presentará propuestas concretas hacia la paz, en los espacios de la democratización de la sociedad y de las soluciones a la crisis económica, de modo que surjan los intereses comunes que sirven de cimiento a la paz.

¿Cuáles deben ser las condiciones democráticas de una paz estable? y ¿cuáles los proyectos económicos?

Existen fracciones de nuestra sociedad patriótica, que a la sombra de privilegios y contratos, crean intereses favorables a la guerra y que enarbolan una ideología de la fuerza. Es necesario incorporarlas al debate de todas sus implicaciones, en un proceso hacia la transparencia y el control social del Estado.

La unidad nacional en torno a los intereses nacionales, aupados por las grandes potencias, como a) el máximo desarrollo autosuficiente de nuestra economía b) la de nuestro propio modelo democrático, sin interferencias paternalistas de las grandes potencias; c) el desarrollo de nuestra diversidad y riqueza cultural, sin la interferencia de los vicios culturales foráneos; d) el rescate del orgullo y dignidad nacionales, en torno a la paz, al clima de justicia social y al crecimiento de la cultura humana.

Es necesario reconocer la crisis cultural, el fracaso de la ética y la moral impuestas y la necesidad de construir desde la sociedad una nueva cultura, con nuevos significados, que no se pueden imponer desde las posiciones de fuerza del principio de autoridad, sino que tienen que surgir desde el espíritu de justicia y cooperación en el seno de la sociedad.

Es pertinente desencadenar las aptitudes humanas para la creación científico-tecnológica en función de un modo de derrotar el atraso, la pobreza y los dogmatismos que incentivan las conductas violentas.

Continuar la creación del hombre por el hombre y resolver pacíficamente nuestras discrepancias, es el nuevo sentido de la vida.

Ricardo Rojas Rodríguez
Investigador en educación

MAGAZÍN AULA URBANA Adquiéralo

en cualquiera de los puntos de distribución

- En los Centros Administrativos de Educación Local, Cadel.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep.
- Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá, D.C.
- Universidad Pedagógica Nacional.
- Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Universidad de Los Libertadores.
- Asociación Distrital de Educadores, ADE.
- Universidad Distrital.
- Compensar.
- Cinep.
- Canapro.
- Codema.

INFORMES

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep
Unidad de Comunicación Educativa.

Teléfonos: 230 6389 - 289 5689 - 289 5878 - 246 9111
246 3532 - 289 3625, Ext. 325 - 326, Fax: 289 5689
Carrera 19A N° 1A-55
Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia

Suscripciones suspendidas temporalmente

La Escuela ¡Que Moral! por ROQUE'98

