

AULLA

Urbana



Magazín del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep. Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia, No. 10, abril-mayo de 1999

ISSN 0123-4242

El Alcalde nos habló de educación

Especial
Televisión:

Educación y materiales
audiovisuales
en la ciudad

Entrada triunfal de
los medios al aula

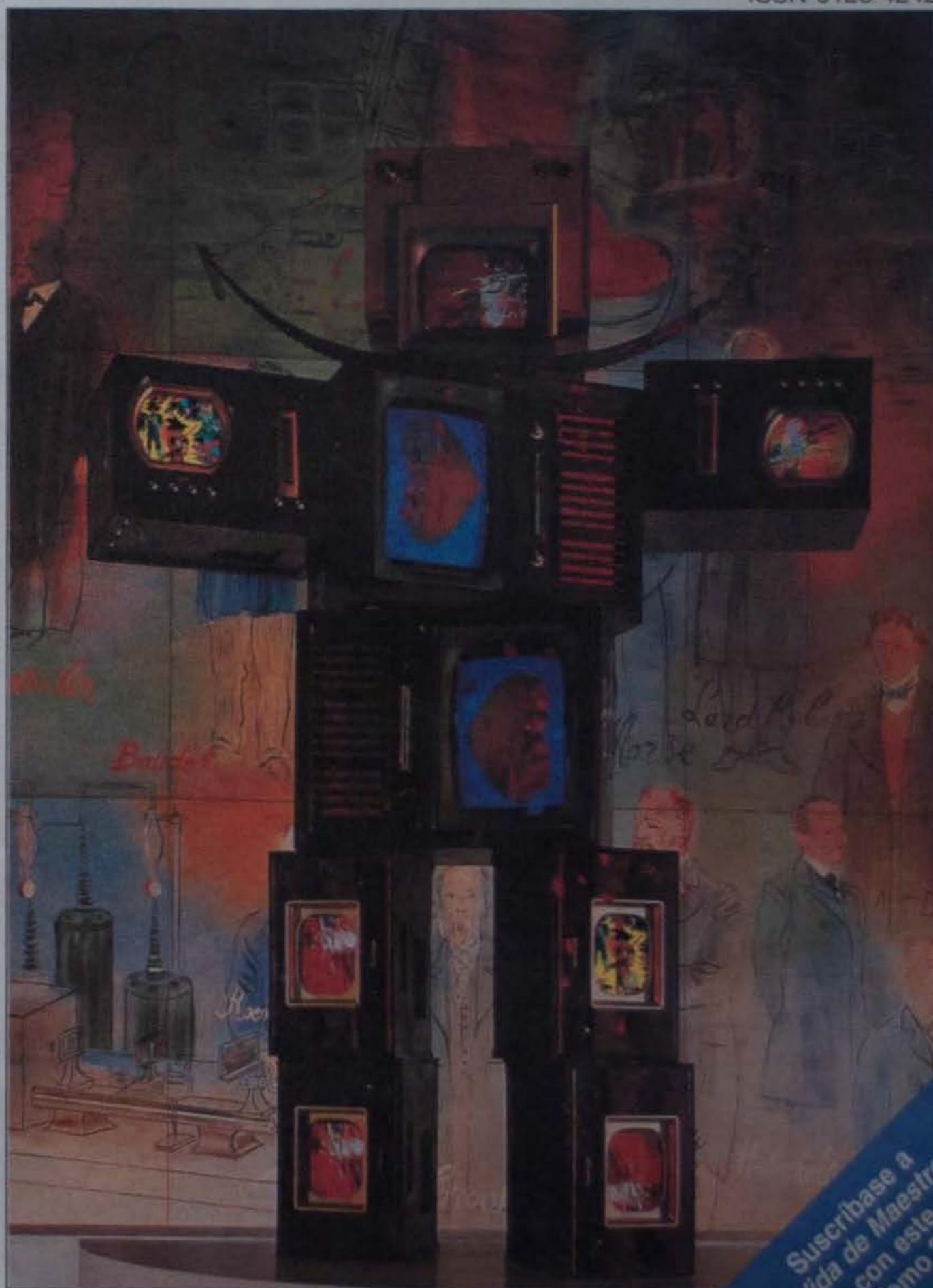
Con la tele
aprendemos

Evaluación de
competencias:

La SED en evaluación

¿Cómo se evaluaron
las competencias
básicas en
matemáticas?

Cultura de la
evaluación



Suscribase a
Vida de Maestro
Reclame con este número
Tomo 2

AULA Urbana

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

Santa Fe de Bogotá, Colombia, No. 10, abril-mayo de 1999.

Directora General
Clemencia Chiappe

Subdirectora Académica
María Cristina Dussán de Suárez

Asesora de Comunicaciones
Ann Marie Look

Editora
Diana María Prada Romero

Asesora Editorial
Ana Cristina Camillo

Comité Editorial
Ann Marie Look
Ana Cristina Camillo
María Eugenia Romero
Diana María Prada Romero

Colaboran en este número
Francisco Montaña
Magdalena Vallejo

Transcripción y Levantamiento de Textos
Cristina Coy
Janneth Castillo

Fotografía portada
Revista Cuci-Cucú - La energía

Fotografías
Oficina de Prensa - Alcaldía Mayor, Archivo Idep,
Revista Dins, División de Educación - Maloka,
Ana Camillo

Ilustraciones
Futuro Jorge Humberto Moncada, Revista Cuci-Cucú, Cuadernos de la Capital

Historieta
Roque

Corrección
Guillermo Marulanda S.

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

Tiraje
30 mil ejemplares

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

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

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

Teléfonos 3371356, 3370420, 3371488, 3370620,

3371289, 3371303, 3371320 Fax 3339905

E mail idep@docente.idep.edu.co

WWW.idep.edu.co

Santa Fe de Bogotá, D. C., Colombia



Instituto

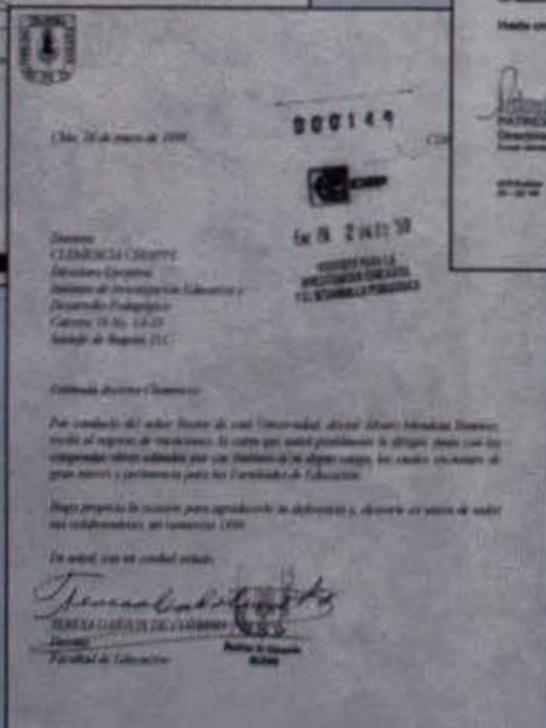
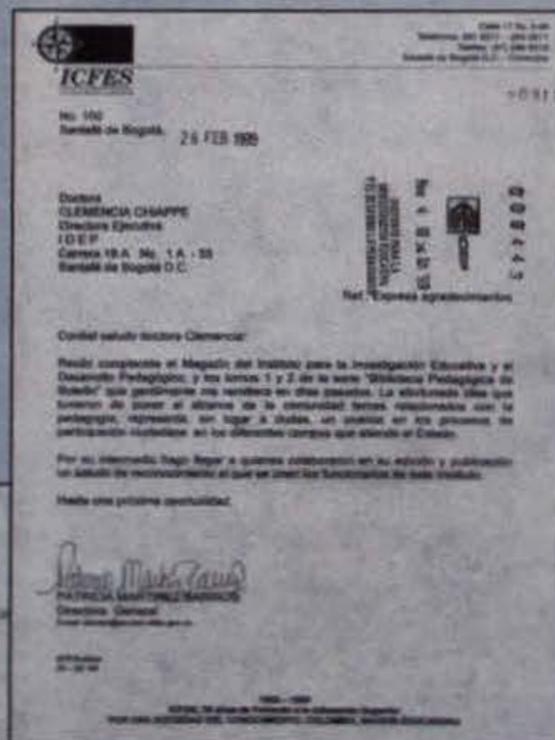
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

ALCALDÍA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTÁ

En este número...

Buzón	Investigación
2 Cartas a la redacción	12-13 Educación y medios audiovisuales en la ciudad
Editorial	14-15 Sobre investigaciones e interventorías
3 Un paso más en nuestro andar: Vida de Maestro	Panorama
Los padres opinan	16-17 Los museos de ciencia y tecnología: las catedrales del futuro
3 Uso responsable de la tele	De cuenteros y poetas
Proyectos para la ciudad	18 Un hombre elevado
4 La SED en evaluación	Innovación
5 El Alcalde nos habló de educación	19 Agenda de socialización de innovaciones
Investigación	Los más recomendados
6-7 Cultura de la evaluación	21 Novedades
8 ¿Cómo se evaluaron las competencias básicas en matemáticas?	Tribuna
Los estudiantes opinan	22 Rincón de la esperanza
9 No nos regañen por ver tanta televisión Con la tele aprendemos	Una arquitectura escolar para un nuevo milenio
Innovación	Anuncios
10-11 Entrada triunfal de los medios al aula	23 Clasificados
	Historieta
	24 La escuela. ¡Qué morall!

Buzón



Un paso más en nuestro andar

Vida de maestro

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -Idep-, en el marco de su proyecto institucional "Desarrollo pedagógico por medios masivos" se ha propuesto avanzar y consolidar estrategias para apoyar el uso de la televisión como recurso didáctico y promover la socialización de experiencias innovadoras a través de los medios masivos. Esto permitirá a los docentes y a la comunidad analizar y mejorar las prácticas escolares y apoyar la aplicación de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de cambios educativos.

En este marco se inscribe el proyecto comunicativo *Vida de maestro*. Para llevarlo a cabo fue necesario confrontar las acciones que se proponía el *proyecto de Desarrollo pedagógico por medios masivos* con la realidad y con las necesidades concretas de los docentes del Distrito; en esa línea de ideas se diseñó y realizó una investigación que dio como resultado una serie de historias de vida de maestros. Estas narraciones reflejaron las carencias, las necesidades, las preocupaciones y, sobre todo, una

serie de logros silenciosos forjados en el trabajo cotidiano de los maestros.

En consecuencia, y como parte de la socialización de experiencias el Idep, ha realizado un conjunto de productos que dan cuenta de esta realidad. En primer lugar, se encuentra una serie dramatizada de televisión que usando el lenguaje propio de los dramatizados pretende ahondar en la vida cotidiana de los maestros y darle a todo el público del país una nueva aproximación a la imagen social que se tiene de los docentes. En segundo lugar, se encuentra la serie de diez seminarios monográficos. En ellos un grupo de especialistas expone sus puntos de vista y los debate frente a un número amplio de maestros de la ciudad (130 personas en promedio). El tercer elemento del conjunto de herramientas comunicativas es una serie editorial. En cada uno de los diez libros se incluyen las historias que dan origen a cada tema, las ponencias que ocurren durante los seminarios, algunos artículos que permitan reflexionar a profundidad sobre cada uno de los temas y recomendaciones bibliográficas que le permiten al lector ampliar el panorama sobre cada aspecto. Al mismo tiempo se trabaja en la realiza-

ción de una colección de diez videos que, a partir de las conferencias, va a permitir ampliar la difusión de los eventos y, sobre todo, el trabajo en grupos pequeños de maestros.

De esta manera, el conjunto de herramientas para la formación permanente de docentes "*Vida de maestro*" va a permitirle a los educadores del Distrito acceder a medios que den pie a procesos de comparación, reconstrucción, proyección y análisis de las experiencias presentes en él. La multiplicidad de enfoques comunicativos, la presencia continuada durante un período de tiempo amplio y la pertinencia de los mensajes para la vida de los educadores son algunos de los factores que hacen de este conjunto de materiales didácticos y audiovisuales una manera novedosa de socializar experiencias de docentes y de establecer condiciones para que la formación permanente de docentes se convierta en un proceso autónomo, continuado y con pertinencia frente a la realidad concreta.

Esperamos contribuir a este proyecto de pensar y vivir de una manera diferente la formación en valores. ■

Los padres opinan

Uso responsable de la tele

Miguel Ángel Triana
Padre de familia
Centro Educativo Rural Horizonte

Casi todas las tardes nuestros hijos afanosos, como en un ritual, se acercan a la pantalla chica, oprimen un botón y en ella aparecen "mágicamente" otros mundos. La tele suele ser su compañía en momentos en que los padres estamos ausentes; también sus contenidos se convierten en el pretexto para recrear durante los juegos personajes y ambientes de sus programas favoritos; pueden conocer otros lugares, vivenciar situaciones que algunas veces por su dramatismo logran alarmarnos. Por todo aquello que produce en nuestros pequeños, no sólo en el momento de estar en contacto con la televisión, sino también porque su influencia trasciende este momento, es necesario aunar esfuerzos: padres, maestros, niños, programadoras, el Estado, las instituciones de investigación, todos debemos comprometernos con la formación de unos niños críticos ante los programas que la televisión les ofrece; pero también debe prepararse a los educadores y a los padres; las programadoras deben generar los espacios de debate de sus propuestas, porque se trata más que de programación de carácter comercial -que se venda-, de la influencia positiva y negativa que se está generando en la audiencia.

El *Dragón BallZ* y *Paquita Gallego* son algunos de los programas preferidos de nuestros hijos; en otro tiempo llamaba su atención los *Power Rangers*, *Aventuras en Pañales*, la telenovela *Café* o la serie *Hombres*. En ese ciclo de crear programas para los canales nacionales o internacionales, emitirlos y

cautivarnos nos quedamos sólo presintiendo, pero en realidad sin saber ¿qué ocurre con nuestros chicos al exponerse a las propuestas de los medios?, ¿qué significa la televisión en la vida familiar, en los hogares?, ¿qué influencia tiene en los adultos?, o ¿si los contenidos que en ella circulan reportan algún tipo de beneficios?

Son muchos los interrogantes que podemos plantearnos, también es un reto para todos empezar a responderlos, pues nuestra historia, lo que nos hemos permitido conocer, nuestros intereses, lo que nos han aportado o no las personas con quienes compartimos cotidianamente también son decisivas y demuestran nuestra relación con los medios y la forma como enseñamos a nuestros hijos a acercarse a ellos.

Podemos ver las propuestas televisivas que queremos. En últimas, todo depende de los programas, los canales o los horarios que sintonicemos o escojamos; también de lo que queremos trabajar, de lo que veamos como bueno o malo. En general, aunque debemos ser responsables depende de cada persona y el uso que se le quiera dar.

Educadores y padres debemos asumir la responsabilidad de acompañar a nuestros hijos cuando están viendo sus programas favoritos, también en diferentes momentos debemos darles las orientaciones necesarias para que así sean niños críticos, ésta es una forma también de comprometernos con nosotros mismos, de cuestionarnos por lo que sabemos de la influencia de los medios en la educación de nuestros pequeños. Si asumimos que la televisión puede diver-

tir, pero también enseñar, estamos avanzando en la mirada crítica a los medios de comunicación. Esta es una forma de hacer de la tele una herramienta útil de trabajo y provecho para toda la familia.

En la caja mágica

Podemos ver algunos programas de gran utilidad en *Señal Colombia*, *Canal Capital*, los canales nacionales e internacionales, pues emiten las noticias de interés nacional e internacional y algunos programas infantiles y dibujos animados que entretienen sanamente a nuestros niños. Los programas emitidos en *Señal Colombia* son en un gran porcentaje positivos por la información cultural, educativa, ecológica, científica, etc.

¿Qué significan la televisión y el VHS en la escuela, el colegio y la universidad?

Es una herramienta y apoyo de gran utilidad para el docente en la enseñanza de los estudiantes. Si se usa adecuadamente el escolar puede ser llevado a adquirir con mayor rapidez aprendizajes.

Si realmente deseamos sacar buen provecho de las emisiones de la TV está en nuestras manos, pues podemos escoger los canales, programas y horarios adecuados. ■

La SED en evaluación

¿Sabe la comunidad educativa cómo manejar los resultados de las pruebas de la Evaluación de competencias básicas realizadas a finales de 1998? ¿Cuántas instituciones serán apoyadas por la Secretaría de Educación Distrital y por entidades universitarias? ¿Quiénes deben comprometerse y cómo? Éstas y otras preguntas respondió para AULA URBANA Juana Inés Díaz Tafur, Directora de Fomento de la Calidad y la Educación de la Secretaría de Educación Distrital.

Diana María Prada Romero: ¿De dónde surge la iniciativa de realizar unas pruebas que evalúen las competencias básicas de los escolares capitalinos?

Juana Inés Díaz Tafur: En ese momento en el mundo se hace manifiesta la preocupación por conocer cuál es la calidad de educación en los distintos países para focalizar y orientar mejor las políticas educativas, pues se han invertido muchos recursos en el sector social de educación y queríamos saber si esos recursos han impactado o no.

La iniciativa viene desde 1990 cuando en Colombia se empieza a hacer los primeros intentos de evaluación de la calidad en la educación. En 1991 el Ministerio de Educación Nacional realiza pruebas en pequeñas regiones; en 1992 en el eje cafetero se hacen las primeras evaluaciones sobre matemáticas y lenguaje; en este mismo año se evalúan, en las mismas áreas, a nivel muestral 13 departamentos del país. En 1992 empieza el programa de universalización de la educación, y para mirar su impacto se aplican algunas pruebas. Podríamos decir que tendríamos un buen respaldo, tanto de experiencia, como de elaboración de pruebas en el país.

Para arrancar con la propuesta es preciso aclarar que la Administración Distrital de Educación se ha preocupado por conocer en qué situación está la calidad de la educación y por eso arranca el Plan Sectorial de Educación para este periodo con una evaluación que nos da una línea de base sobre la calidad de la educación en el Distrito.

DP: ¿qué diferencia existe entre el evaluar competencias y evaluar conocimientos?

JD: Sí. Hay diferencias entre las que realizaba el Servicio Nacional de Pruebas a muchachos que están terminando el bachillerato y las evaluaciones que estamos haciendo en la SED. Al observar las pruebas de Estado evaluaciones referidas a la norma se mira qué tanto sabe un muchacho en las áreas de la educación básica y media, en este caso, en relación con su grupo y con otros, y se los clasifica de acuerdo con ese resultado para hacer un puntaje de los chicos en ese sentido, es decir, en su desempeño, en su resultado de aprendizaje.

Cuando se habla de evaluación por competencias, inclusive con evaluación de logros, no se mira qué tanto aprende el muchacho, sino cómo se prepara en determinadas áreas, cómo exhibe su nivel de desarrollo en aprendizajes y competencias. Entraríamos a ver exactamente qué quiere decir conceptualmente evaluar por competencias. Al referirnos a la evaluación por competencias se está haciendo referencia a la capacidad que tiene una

persona para demostrar sus capacidades de desempeño de una tarea X. Para eso debe saber qué tantos conocimientos tiene, si sabe aplicarlos bien y resolver la tarea que en ese momento se le está planteando; en el caso de una evaluación se hace una prueba. Entonces, cuando el muchacho es competente para resolver la prueba lo demuestra porque se desempeña bien en las preguntas que le hacen.

DMPR: ¿Qué ocurrió en el diseño de este tipo de pruebas, quién las realizó?

JD: Hubo tres instituciones interlocutoras, la principal y la cual llevó la coordinación general fue la Universidad Nacional. Los expertos son profesores, en muchos casos del Distrito, que tienen probada experiencia, tanto en la elaboración de pruebas como en didácticas en las áreas evaluadas. El doctor Daniel Mogolla fue el director general, el director académico el profesor Manuel Vinnit y el director logístico fue el director de admisiones; eso por el lado de la Universidad Nacional. La Cooperación también aportó en los grupos y de factores asociados, la coordinación con el Grupo de Valores y la Secretaría de Educación que, por supuesto, hacía la interlocución. Los aportes de las tres instituciones fueron importantes en el éxito del proyecto y en los resultados que tuvimos durante el año pasado.

DMPR: ¿Cómo se escogió la población?

JD: La prueba pretendió ser censal, infortunadamente entre octubre y noviembre del año pasado se cruzó el paro de los educadores y muchas instituciones no pudieron asistir a la convocatoria de evaluación, eso redujo bastante la muestra de población estudiantil y de instituciones.

Es la primera vez que en el país se realiza una evaluación de este tipo, por lo cual esperamos que en mayo y octubre la prueba se realice tal y como está prevista. Por eso, invitamos a todas las instituciones del Distrito Capital a que se vinculen a la cultura de la evaluación, pues esto les dará elementos de juicio para saber qué se está haciendo bien, qué le falta y qué es lo que tiene que mejorar. Esta es una información muy valiosa.

DMPR: ¿Y cuáles fueron los principales hallazgos?

JD: En el área de lenguaje los estudiantes han logrado un mayor desarrollo de sus competencias, no son los resultados ideales, pero se acercan bastante y sobre todo en quinto grado han tenido buen desempeño. Sin embargo, queda mucho por hacer en lenguaje. En cuanto a esos resultados, comparados con el área de matemáticas, la situación es distinta porque en ésta los chicos de tercero a quinto no tienen avances significativos en sus resultados, desempeño y en el desarrollo de sus competencias.

Hay que trabajar muchísimo en el área de matemáticas en el Distrito Capital; realmente los niños se manejan todavía con estructuras aditivas, en quinto tienen dificultades para combinar operaciones, plantear, resolver problemas y argumentar solu-

ciones a problemas enfrentados. También falta manejo geométrico, lectura de gráficos, es decir, los códigos en el área de matemáticas tienen que mejorar, tanto en el uso, como en su crítica y fundamentación porque están muy débilmente desarrollados.

DMPR: ¿Las instituciones educativas ya cuentan con los resultados de las pruebas?

JD: Desde marzo ya cuentan con los resultados. Este es un logro muy importante, que significó prever todo el proceso de aplicación, la división de la ciudad en nueve nodos, tener un levantamiento de información de las instituciones existentes; organizar una aplicación de manera que tuvieran fiabilidad los resultados, no que se fotocopiaron las pruebas, aunque hoy son públicas; pero en su momento debían tener cierto nivel de reserva. Hoy los centros educativos saben cómo les fue y sobre ello pueden iniciar procesos de mejoramiento.

DMPR: ¿Qué instituciones se van a seleccionar?

JD: Este año se van a seleccionar, por lo menos, cien instituciones oficiales y alrededor de cincuenta privadas. En ellas se espera desarrollar acciones focalizadas de mejoramiento, se trataría de hacerles acompañamiento técnico-académico para la realización de sus prácticas pedagógicas, su organización institucional, su clima institucional e inclusive para dotación y mejoramiento de planta física. Estas son las instituciones que van a tener prioridad.

Esa es una iniciativa interesante porque nos incumbe trabajar con equidad.

Queremos ayudar a los colegios privados que obtuvieron resultados muy bajos, pero jurídicamente tenemos mayores dificultades para asignarles recursos. De cualquier manera, estamos pensando en desarrollar algún mecanismo de ayuda para estas instituciones, pues nuestro objetivo es mejorar la calidad de la educación.

DMPR: ¿Cómo se realizaron los estudios para mirar los factores asociados y el desarrollo de valores ciudadanos?

JD: El primero fue un cuestionario aplicado a los directores de todas las instituciones, a los maestros de tercero y quinto grados y a un niño por aula evaluada. De igual forma se hizo en el segundo, pero esta vez el cuestionario sólo se aplicó a un niño por aula evaluada, pues se trata de un estudio exploratorio que esperamos sea censal en séptimo y noveno.

Esta información está recién procesada. Tenemos todo calificado, los instrumentos, pero el análisis de esta información es bastante complejo y profundo. Esperamos entregar un informe general entre el mes de abril y mayo.

DMPR: ¿Para cuándo están proyectadas las próximas evaluaciones?

JD: En mayo esperamos evaluar tercero y quinto, séptimo y noveno en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias en el calendario B; y en octubre evaluaríamos séptimo y noveno de las mismas áreas del calendario A. ■



El Alcalde nos habló de educación

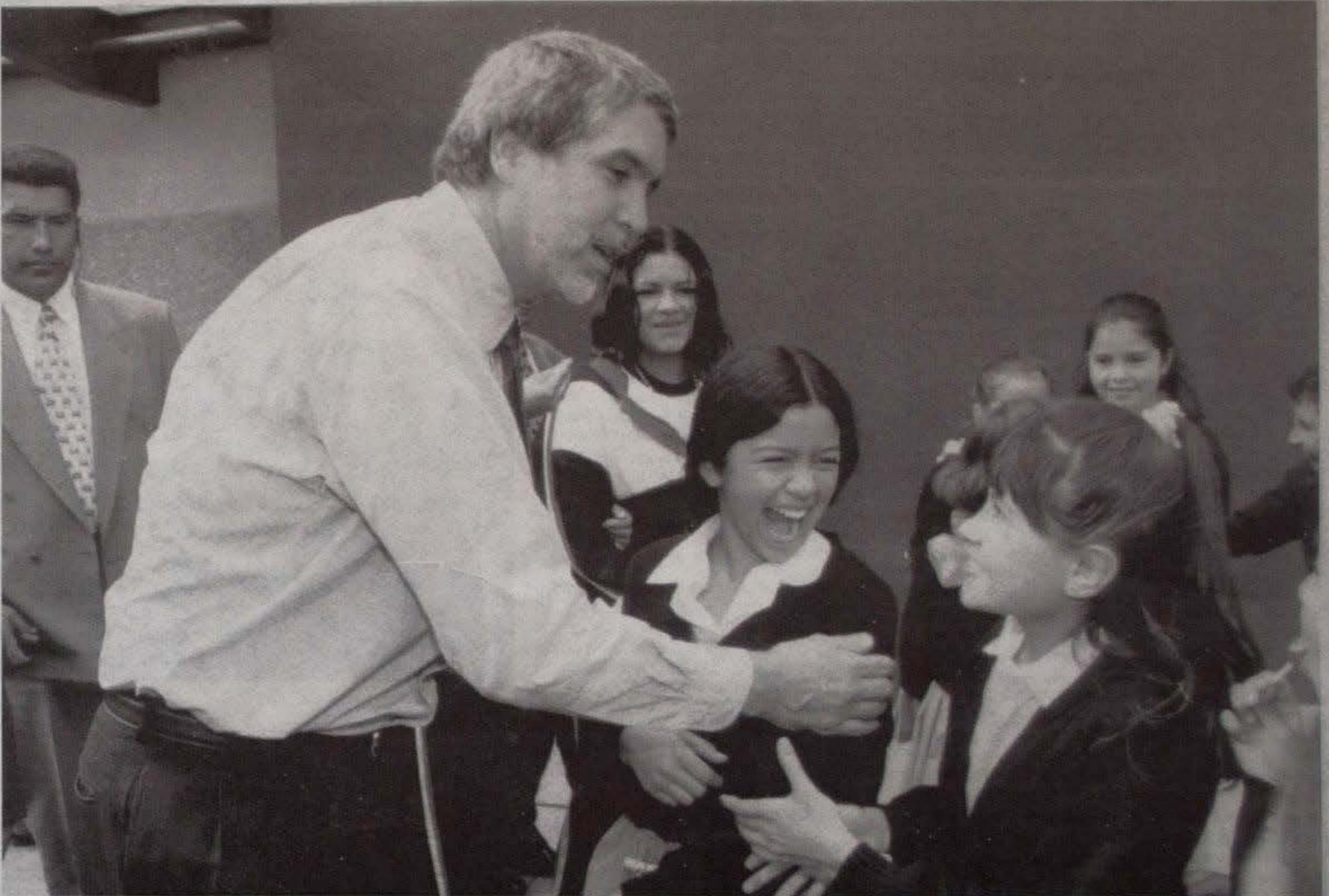


Foto: Cortina Oficina de Prensa - Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá

¿Qué está haciendo su administración en el tema de la educación?

R/ Desde esta Alcaldía nos hemos empeñado, tal como me comprometí desde la propia campaña, en dejarle a las próximas generaciones una nueva sociedad, una ciudad que comienza a nacer cada día, con las lecciones que aprenden nuestros niños en las escuelas de Bogotá. El año pasado se crearon 37.500 cupos más y este año se crearon otros 50.000. Adicionalmente, el próximo año será creado igual número de cupos. Estos 137.000 niños, más quienes reciben el servicio de educación pública, son prueba concreta y contundente del compromiso de mi Alcaldía con la educación de los bogotanos. Estamos muy cerca de lograr la cobertura total en la prestación del servicio educativo en la capital. Durante mi Alcaldía la educación pública seguirá siendo pública. Todos los hechos y todas las acciones así lo demuestran.

Otra de las acciones que contribuirán a conseguir las metas propuestas es que en abril mi Alcaldía entregó 13 colegios para educar cerca de 8.000 niños bogotanos más. Además, en este momento se terminan de construir aulas de preescolar para

atender 1.700 menores. Así mismo, preparamos la construcción de 30 nuevos colegios públicos, de los 51 que estarán listos el año entrante.

Además de la ampliación de cupos y las mejoras en la infraestructura, ¿qué se está haciendo por la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes?

R/ Para estimular a los niños más pobres para que vayan al colegio decidí ampliar muchísimo el número de refrigerios que les entregamos gratuitamente. Por eso este año estamos entregando refrigerios nutritivos y balanceados a 90.000 niños, cinco veces más de los que estaban recibiendo el año pasado. Para esta misma época ofrecimos refrigerios diarios para 18.000 menores bogotanos.

Pero no solo trabajamos para que haya más niños bogotanos en las escuelas, sino para hacer del servicio de educación que reciben el mejor posible. Para ello hemos desarrollado la primera y única evaluación de la calidad del servicio de educación pública en Colombia.

Un grupo de expertos en las ciencias de la educación, contratados por la Alcaldía, ha desarrollado

un estudio para medir la calidad de la educación de más de siete de cada 10 colegios públicos y privados de Bogotá. Nuestro propósito es vincular a toda la comunidad educativa, a los padres, a los maestros, a los rectores y a los niños para que tomen parte activa en esta gran cruzada que adelantamos para mejorar la educación de los niños bogotanos. Los resultados de estas evaluaciones periódicas servirán para adelantar planes y programas de mejoramiento escolar.

Como soporte al servicio de educación mi administración ha ampliado el servicio de transporte escolar gratuito: el año pasado transportábamos 9.000 niños y este año son 14.000.

Otro aspecto importante es que ya iniciamos la construcción de la primera de cuatro grandes bibliotecas que tenemos pensado entregar en este gobierno para complementar la jornada escolar y crear un ambiente sano y productivo para el desarrollo personal de los bogotanos.

Todo esto, colegios nuevos, refrigerios, computadores, bibliotecas son ladrillos para construir una sociedad más igualitaria. Para que todos los niños, por pobres que sean, tengan la posibilidad de desarrollar más plenamente su potencial humano. ■

Cultura de la

Diana María Prada Romero: ¿Cuáles son los antecedentes para la realización de la prueba de evaluación de competencias básicas en lenguaje?

Fabio Jurado: Hablar de la Evaluación de competencias nos remite a diez años atrás, tiempo en el que empiezan a trabajar grupos de académicos universitarios y de educación básica en torno a la evaluación en Lenguaje y en Matemáticas convocados por el Icfes y el Sistema Nacional de Pruebas. Desde sus comienzos fue compleja, pues se trataba de resistirse al uso de instrumentos estandarizados para la evaluación en nuestro país. Ahora, casi diez años después, con la experiencia acumulada se han fundamentado modelos de evaluación que permiten indagar no por la cantidad de información que tienen almacenada nuestros escolares, sino cómo usan todo aquello en su vida cotidiana: es lo que desde un principio llamamos competencias.

Las experiencias han sido muy heterogéneas, porque la necesidad de hacer la evaluación en las áreas fundamentales apareció de una manera muy brusca; en cierto modo diríamos que no estábamos preparados para pensar en evaluaciones muestrales amplias a nivel nacional, sobre todo en un período en el que apenas se comenzaba a incorporar y a comprender los enfoques para las distintas áreas. Algunos países acogieron instrumentos estandarizados, utilizables para cualquier parte del mundo, para evaluar estas áreas e indagar por la acumulación de información en los niños y los jóvenes y no tanto por aquello que realmente saben hacer.

En nuestro país hubo un cuestionamiento a este tipo de instrumentos y cuando se mostró la necesidad de pensar en las pruebas que se aplicarían se señaló, desde un comienzo, nuestro desacuerdo porque considerábamos de gran importancia la necesidad de que la evaluación se inscribiera en el contexto cultural del país y, sobre todo, el que se tuviera en cuenta los enfoques que en las áreas se han venido adelantando. De tal modo, si desde la renovación curricular, por ejemplo para el área de lenguaje, se consideraba de gran importancia el enfoque comunicativo, entonces, por supuesto, que las pruebas por diseñarse tendrían que responder en la medida de lo posible a dicho enfoque. Fue un reto para el grupo de investigadores y para la comunidad académica en las áreas, porque se trataba de pensar unas pruebas que nos permitieran identificar los estados de competencia de los estudiantes: cómo leen y escriben, cómo operan matemáticamente... Y para este propósito, el reto comprometía en mucho los avances investigativos de las comunidades académicas.

Los antecedentes, entonces, están en las aplicaciones de las pruebas que se han hecho en el país cada año, dentro del Sistema Nacional de Evaluación, en los análisis estadísticos y los resultados entregados a las instituciones y las publicaciones que el Sistema Nacional de Evaluación ha fundado. Una primera publicación se llamó *Saber* y en 1998 se produjo una serie en forma de módulos en donde se hace un balance de lo que ha sido el proceso de aplicación y análisis de resultados de la evaluación en lenguaje y matemáticas.

Pero es necesario señalar que luego de casi diez años de hacer aplicaciones generalmente se devuelven los resultados estadísticos con algunos comentarios, pero no las pruebas contestadas, ni se decide sobre programas y políticas de formación y actualización de los docentes en la perspectiva de entender qué fue lo que pasó con la aplicación de los instrumentos y por qué los resultados son como son. Esta es una singularidad que queremos resca-

tar para la experiencia de Bogotá, porque consideramos que la evaluación de competencias debe ser un proceso que no termina en la mera distribución de resultados. Hemos sido muy críticos en este aspecto porque no puede ser posible que nos dediquemos solo a diseñar pruebas, aplicar y devolver resultados y no establecer una relación directa con los maestros, los niños, los jóvenes y los padres de familia.

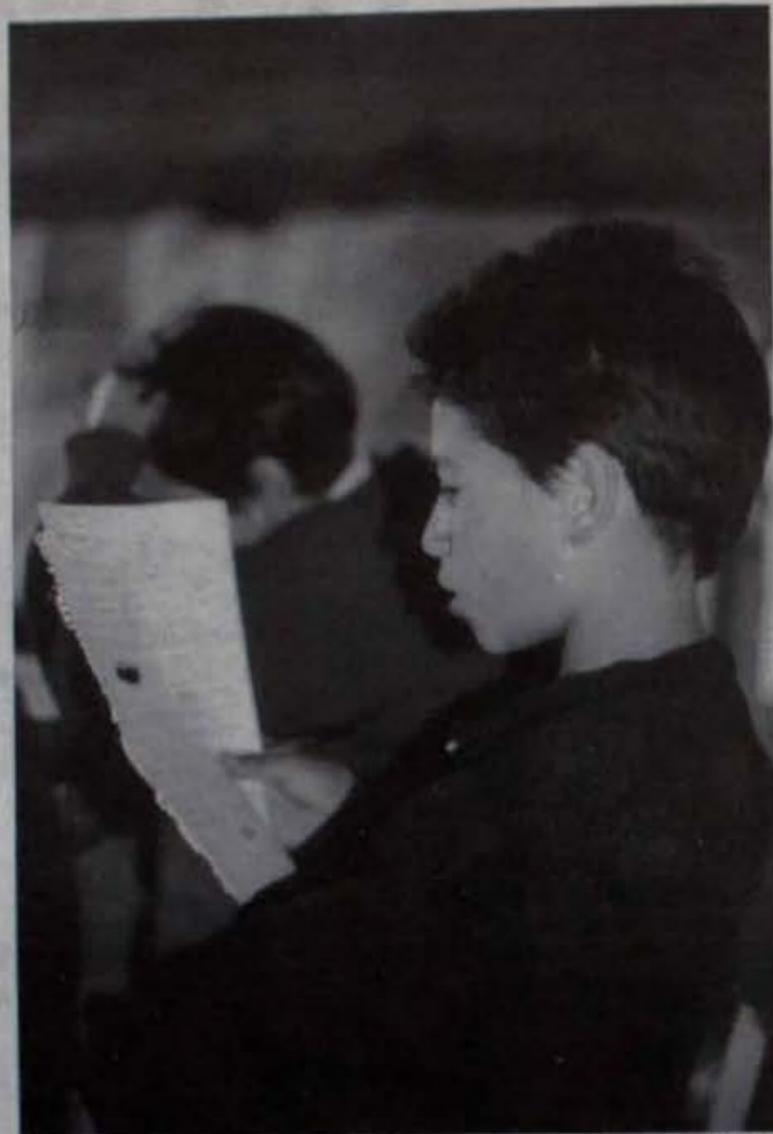
Creemos que identificar avances progresivos, luego de la primera aplicación, solo es posible si se hace un trabajo de grupo con los maestros para que puedan comprender cómo la prueba recoge los indicadores de logro y los lineamientos curriculares como referentes para definir aquello que se debe trabajar con los niños en el aula, para alcanzar unas competencias. Consideramos que desde las pruebas los maestros podrían entender mucho mejor los lineamientos curriculares de su área, porque los instrumentos tratan de adecuarse a ellos como documentos que constituyen y avalan un contrato axiológico entre los miembros de la comunidad académica de cada una de las áreas.

DMPR: ¿En diez años cuáles son los aportes?

FJ: Estos diez años han aportado a los expertos e investigadores, pero no tanto a los maestros, si exceptuamos los casos en donde los expertos han podido adelantar trabajo con los docentes, como es el caso de la Universidad Nacional con el Programa RED. Los programas de formación han estado de espaldas a los procesos de evaluación muestral. El grupo de lenguaje del Programa RED y del Programa La Educación en los Territorios de Frontera viene adelantando un trabajo con los maestros, tratando de mostrar los resultados de las pruebas e interpretándolos, haciendo el análisis de los escritos realizados por los niños en las pruebas, explicando los enfoques sobre evaluación y sobre el área. Esto es lo mínimo respecto a lo que se esperaba fuese una política a nivel nacional, es decir, que en todas las universidades con programas de formación y actualización se lograra realmente vincular lo que ha sido el Programa Nacional de Evaluación con la formación docente. Por eso desde un principio se sentó como condición fundamental, de parte de la Universidad Nacional para adelantar el trabajo de la evaluación censal de competencias en Bogotá, el retorno de las pruebas respondidas a las escuelas y la posibilidad de llevar a cabo programas de actualización docente, a partir de las mismas pruebas. Las pruebas son así, materiales de trabajo pedagógico entre los maestros y entre los niños.

DMPR: ¿Qué se indaga en las pruebas de lenguaje?

FJ: Se indaga por las competencias en lectura y producción escrita, es decir, qué saben hacer los niños y los jóvenes frente a los textos, cuáles son los desempeños respecto a una determinada situación de lectura. Por tanto, los instrumentos intentan evitar, en la medida de lo posible, el carácter de examen; tratan, en ese sentido, de proponer contextos de situación, a manera de juego, en los que el niño se involucra. Por ejemplo, para tercero y quinto grado siempre hemos



Fotografía Archivo Idap

trabajado con dibujos, los que llamamos narrativas figurativas o narrativas icónicas, en donde aparece un escenario con unos personajes que interactúan verbal y gestualmente; hay, por supuesto, unos signos espaciales y temporales, formas de analogía, de seriación, de clasificación, agrupación, formas de argumentación y narratividad. A partir de esta multiplicidad de signos representados en una narrativa visual y figurativa se elabora la prueba.

La prueba en Lenguaje indaga siempre por la competencia comunicativa y la competencia textual. Por la primera entendemos un saber interactuar con otros de manera genuina, en donde la persuasión, la argumentación, la capacidad para interrogar y responder dejan ver ese nivel de competencia. En lo relacionado con la lectura ubicamos tres niveles que, si bien funcionan de manera simultánea cada vez que leemos, los diferenciamos por razones metodológicas. Estos son: la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítico-intertextual. Desde el inicio hemos trabajado con estas categorías y seguimos considerándolas vigentes, inclusive para el caso de Bogotá. Teóricamente provienen de la psicología cognitiva, especialmente de Jerome Bruner, de la semiótica a partir de los planteamientos de Umberto Eco, por ejemplo, y en general de las teorías del discurso y del texto. En el análisis de la producción escrita nos apoyamos en los trabajos de Teun Van-Dijk, en los presupuestos de la textolinguística.

DMPR: ¿Han recibido comentarios de los maestros o escolares sobre la prueba?

FJ: No. Ese es un trabajo que se va a realizar ahora, pues es necesario recoger las impresiones

evaluación

de los maestros, sus opiniones, sus juicios, sus propuestas, porque se trata, como muy bien lo ha dispuesto la Secretaría de Educación del distrito, de construir una cultura de la evaluación, la cual supone que todos los actores participantes en el escenario educativo conozcan todos los procedimientos que se siguen en una evaluación de carácter censal e inclusive reconozcan cuál es el tipo de instrumento que se va a aplicar. Por eso, los maestros recibieron una guía y un modelo de la prueba completa, como ejemplo, antes de la aplicación a los niños.

Es necesario recoger las impresiones de los maestros en torno a la aplicación, para negociar el sentido de la evaluación, para llegar a unos acuerdos que nos permitan colectivamente cualificar los procesos escolares. Esto es importante resaltarlo porque no se trata, como ha aparecido de manera perversa en los titulares de prensa, de llamar la atención sobre el supuesto fracaso de los niños respecto a los resultados. Nosotros estamos indagando por estados de competencia, no buscando qué es lo que no saben los niños, sino qué saben hacer realmente, porque nuestro supuesto es que ellos tienen unos saberes y es desde estos saberes que los maestros tendrían que construir sus proyectos de aula, avizorando otros saberes para la consolidación de las competencias. Es decir, los niños saben leer y escribir, pero es necesario identificar de qué modo saben leer y escribir; éste es un asunto distinto a simplemente reiterar que los niños no saben leer ni escribir. El asunto no está en decir que los niños en Bogotá se rajaron en Lenguaje y en Matemáticas como apareció en un titular de prensa; me parece que estos son titulares alarmantes y escandalosos respecto a un programa que llama, invoca e invita a todos a participar en él y que para ello primero hay que reconocer qué es lo que todos sabemos antes de dar cuenta de aquello que supuestamente no sabemos.

DMPR: En esta evaluación se tuvo en cuenta la vida cotidiana del estudiante. ¿Con base en qué propuesta se generalizó el instrumento?

FJ: Elaboramos los instrumentos de tal modo que aparecieran distribuidas las preguntas de Lenguaje y Matemáticas. Es un primer intento de integración de las dos áreas en la evaluación. Para nosotros sigue siendo un reto la integración curricular, la integración cognitiva que revele la relación interdisciplinaria, y en eso estamos trabajando; ahora, inclusive para séptimo y noveno pensamos hacer una prueba donde se vea la integración entre Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.

Nosotros nos trazamos unos niveles de competencia esperados en los niños, unos mínimos esperados. Hemos jugado entre un 100%, un 80% y 60%, por ejemplo, para la lectura consideramos que el 100% de los niños sabe leer en el modo literal, consideramos que el 80% sabe leer en el modo inferencial y consideramos que el 60% podría leer en el modo crítico-intertextual. Es necesario señalar que para alcanzar estas competencias en lectura hay unas mediaciones socio-familiares y unas mediaciones pedagógicas. De allí estas metas porcentuales, como referentes para la discusión.

Los resultados, sin que los veamos, junto con los instrumentos, como absolutos, porque hay otras maneras más auténticas de indagar por estos niveles de competencia, son sólo un acercamiento. Por ejemplo, nos mostró que, aproximadamente el 91.30% de los niños de quinto grado sabe leer en el modo literal y nosotros habíamos previsto un 100%.

El 62.36% logró hacer lectura inferencial, es decir, más de la mitad de los niños sabe leer en el modo inferencial. Y el 41.58% logró leer en el nivel crítico-intertextual, es decir, un poco menos de la mitad sabe leer de este modo.

Los resultados de tercer grado dejan ver que el 84.24% de los niños sabe leer en el modo literal, el 44.98 en el modo inferencial y el 28.70 en el nivel crítico-intertextual. Sobre estos datos no se debe decir que los niños se rajaron, sino que los niños están ahí; es decir, su estado de competencia es ese, de acuerdo con esos instrumentos aplicados; los índices podrían aumentar con otros instrumentos. Por ejemplo, si voy con la grabadora a una escuela y en el momento del recreo me involucro en un corrillo de niños que están conversando e interactuando y registro todo lo que conversan y luego hago un análisis por aparte es muy probable que eso me revele unos índices más altos, en todo caso ese es otro modo de evaluar competencia comunicativa y competencia textual que es lo que hemos venido indagando.

DMPR: ¿Qué acciones se van a emprender con las instituciones que mostraron resultados desfavorables?

FJ: Sobre la base de los resultados de la primera aplicación entiendo que se va a iniciar un trabajo de acompañamiento con escuelas de distintas localidades de la ciudad. Aquí se trata de devolver las pruebas respondidas a las escuelas, que el maestro las lea con atención, las discuta con los expertos, las trabaje nuevamente con los niños, de tal modo que los chicos identifiquen los aspectos que son objeto de indagación y logren discutir problemas que detectan en la prueba para que a partir de allí se inicie un proceso de fortalecimiento en las áreas de lenguaje y matemáticas, y las áreas afines.

Esta es una fase que está en camino; la Secretaría de Educación ha seleccionado las escuelas que van a ser adoptadas por varias instituciones de Bogotá y con las cuales se va a hacer un trabajo de

acompañamiento y de seguimiento en la perspectiva de que en una segunda aplicación se revelen algunos cambios en estas escuelas. Pero insistamos, esto hace parte de la investigación; se espera que las instituciones formadoras que van a participar en esta fase no se dediquen a hacer cursillos atomizados en lenguaje y matemáticas, sino que perciban la escuela como una unidad integrada, porque el problema no es de dos áreas sino de la escuela en su conjunto.

DMPR: ¿De los resultados de la evaluación se pueden inferir debilidades en el desarrollo de los modelos pedagógicos, en el trabajo del maestro y los niños?

FJ: La intención no ha sido clasificar ni a los niños, ni a las escuelas, ni a los maestros entre malos, regulares o buenos, pero sí ha sido identificar cómo están las instituciones escolares, cómo están los maestros, cómo están los niños, cómo están los investigadores que fundamentan y diseñan este tipo de instrumentos para la evaluación y seguramente más adelante tendremos que ver cómo están las familias para definir que tipo de interacciones se manifiestan en ella y en otros espacios fuera de la escuela, porque es en los espacios extraescolares donde se pone a prueba lo aprendido en la escuela.

Por eso, los resultados se han mostrado a manera de un mapa. Son unos cuadrantes, en los cuales un punto rojo o amarillo identifica el lugar ocupado por la institución respecto a las demás. Esto ha sido una gran ayuda porque evita la mirada punitiva o discriminatoria respecto a los centros educativos que no logran puntuar bien.

Es indudable que a partir de los instrumentos se opera una evaluación indirecta al quehacer de los maestros porque la prueba indaga por ciertos mínimos de competencia esperados en los niños. Entonces, en consecuencia, se supone que la escuela debería proporcionar unas condiciones intelectuales y pedagógicas para alcanzar esos mínimos, en esta medida los maestros participan indirectamente de la evaluación, pero también participamos los que diseñamos los instrumentos, cuando nos hacen las críticas a cierto tipo de preguntas. Así es la cultura de la evaluación: todos estamos involucrados en el proceso.

Sobre la base de los instrumentos mismos se trata de exponer y trabajar con los maestros los aspectos de tipo teórico y pedagógico que subyacen a las pruebas, digamos que la evaluación se convierte en un pretexto. Esta es la fase que viene, en la cual se abordarán los componentes que atraviesa la prueba en las dos áreas para hacer un trabajo a largo plazo de acompañamiento y seguimiento con los docentes. Esto con el fin de contribuir al fortalecimiento de los proyectos de aula y los Proyectos Educativos Institucionales. Sin embargo, es pertinente señalar que la intervención no debería hacerse exclusivamente en las tres áreas fundamentales, sino de manera integral. Queremos que los niños aprendan a leer en los modos inferencial y crítico-intertextual un texto de historia o un texto de ciencias naturales; en fin, mostrar cómo el lenguaje atraviesa a todas las áreas. Igualmente nos interesa que aprendan a escribir con una cierta consistencia y coherencia, introduciendo argumentos auténticos en todas las áreas. Entonces se evidencia que la manera como se escribe en todas las áreas tiene que ver con el lenguaje y con la evaluación en lenguaje; por eso es esperable que todos los maestros participen en los procesos de acompañamiento en las escuelas seleccionadas. ■



¿Cómo se evaluaron las competencias básicas en matemáticas?

Las matemáticas no sólo existen en el aula, cuando: "...se abre la puerta, comienza la clase, se acaba la clase y las matemáticas quedan encerradas allí", como la materia rompecocos que atemoriza a los estudiantes y hace de sus maestros las cuchillas. Esta área del conocimiento va más allá, es una "herramienta cultural para el desempeño de la vida".

AULA URBANA entrevistó a la profesora Gloria García, quien trabaja en el Departamento de Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Área de Pedagogía y Didáctica de las Matemáticas y actualmente coordina el proyecto curricular de formación inicial de profesores en matemáticas. Además, integra el equipo de académicos e investigadores que desde el área de matemáticas se han preocupado por la Evaluación de Competencias Básicas de estudiantes en Santa Fe de Bogotá.

Diana María Prada Romero: ¿Qué antecedentes originan la evaluación de competencias básicas en el área de matemáticas?

Gloria García: La evaluación de las competencias se debe un poco a cuestionar la forma como tradicionalmente se ha venido enseñando las matemáticas. Esto porque han sido entendidas como si sólo existieran en el aula, es decir, se abre la puerta, comienza la clase de matemáticas, se acaba la clase y las matemáticas, quedan encerradas en el aula. En cambio evaluar com-

petencias significa mirar qué tanto las matemáticas se insertan en la cultura del niño, en el contexto en que se mueve. En ese sentido, el propósito de esta evaluación también tiene implicaciones grandes para la pedagogía porque replantea la forma como las matemáticas se asumen como un conocimiento muerto, inerte para los niños o como uno necesario e indispensable en su vida común y corriente.

Desde este punto de vista la iniciativa de la Secretaría de Educación para hacer evaluación de competencias de saber básico tiene una misión muy importante: no quedarse en los resultados, sino realmente impactar la escuela en su totalidad y lograr cambios en la enseñanza de las matemáticas.

DMPR: ¿A nivel de matemáticas es la primera vez que aplican unas pruebas para indagar por las competencias que tienen los niños?

GG: Por mi experiencia en el Icfes, hace más o menos unos cinco años trabajamos sobre la evaluación de las competencias; particularmente en el programa de evaluación de la calidad en educación matemática, en el que participé durante dos años para evaluar las competencias de los niños en tercero y quinto. La difusión de estos resultados no ha sido tan socializada, pero allí se inicia como el propósito de empezar a ver cómo los niños le dan sentido y significado a las matemáticas en su vida, pero también se hizo en las áreas de lenguaje y ciencias.

Este es un antecedente a nivel nacional. A nivel Distrital es la misión que se ha impuesto la Secretaría de Educación, pues ve que realmente el problema de cualquier modificación para la ciudad depende estrictamente de la educación, de allí el interés de mirar cómo está la educación a través de esta evaluación.

DMPR: ¿Cómo evaluó el equipo los resultados de las pruebas?

GG: Se pueden tener dos miradas frente a los resultados. La primera, no es la que quisiéramos, es la mirada estática. Es decir, cuántos estudiantes lograron pasar el 50%, el 60%, el 70% o el 80%. La otra mirada tiene que ver con el sentir de

esta evaluación, retroalimentar todo el ámbito de la escuela.

Sin embargo, las competencias en matemáticas sí debemos observarlas críticamente, prender una luz frente a lo que está pasando con las competencias de los niños. Nos llama mucho la atención la diferencia presentada entre las competencias de tercero y quinto; algo pasa aquí, porque los niños de tercero logran casi los mismos niveles de los de quinto; e inclusive en algunos niveles los sobrepasan, como en el caso de la competencia para re-

El partido fue
buenísimo.
Goleamos al otro
equipo **siete-cero**.
Ella fue la que metió
los **primeros 3**
goles.



solver problemas de estructura multiplicativa. Lo anterior nos indica que debemos prestar gran atención para saber qué le pasa a los niños de quinto grado, por qué pierden el interés en las matemáticas, si influye la forma como se les enseña, etc.

A nivel particular, indudablemente, en tercero hay cuestiones críticas. Eso hace pensar que quizás la enseñanza de las matemáticas persigue más los conocimientos aislados del mundo, por ejemplo, se enseñan más las tablas numéricas: 2×3 , 2×4 . Estas son situaciones importantes, pero en la vida del niño las matemáticas se insertan en problemas, en cantidades; es ahí donde el niño puede llegar a comprender el significado de las matemáticas y a entender que son una herramienta cultural para el desempeño de su vida.

Participo de todos los principios que han regido esta evaluación y la propuesta es para que la miremos en sentido positivo, es preguntarnos por aquello que nos pasa, ver cómo vamos a cambiar las prácticas, cómo podemos modificarlas. El sentido no es cuestionar a los niños que ni siquiera llegaron al 40% porque ahí terminaría la evaluación y no serviría para nada.

Tiene sentido si estos resultados se revierten a la escuela para repensar de nuevo los cursos de perfeccionamiento, para hacer un llamado crítico a la formación de docentes en primaria y secundaria. Todos debemos incorporar, inclusive los padres y las universidades, pues las matemáticas están en todo, pero necesitamos, como lo ha dicho la Secretaría de Educación, un movimiento global, no un movimiento que caiga en culpa de... sino un movimiento colectivo, y de quienes en la universidad tenemos la responsabilidad de formar maestros.

DMPR: ¿Qué sigue hacia adelante?

GG: Estamos preparando la siguiente evaluación para los grados tercero y quinto en los colegios de calendario B y las pruebas de séptimo y noveno. Hemos ampliado el grupo de matemáticas, contamos con la profesora Miriam Acevedo, el grupo de ciencias integrado por profesores del área de física, biología, química y lenguaje.

En lo referente al uso de los resultados de la prueba la Secretaría de Educación ha iniciado un movimiento invitando a las universidades para que participen apoyando a las escuelas, debido a los resultados críticos obtenidos. Es importante convertirlos en motivos, debatir estos resultados en las universidades que están realizando la formación permanente de los docentes. ■

¿Lo llamo? No lo llamo? ¿Lo llamo?
No lo llamo. Lo llamo...
¿Y qué le digo?

“No nos regañen por ver tanta televisión

Con la tele aprendemos”

Nelson Andrés Vivas Carrillo, 11 años.
Estudiante de sexto del Colegio Luigi
Pirandello

Nelson Andrés ¿qué programas de televisión ves?

Dragón Ball Z en el Canal Caracol, Franja Metro de Canal Capital, Aventuras en Pañales del Canal A, Sábados Felices y Ordóñez de la risa.

¿Por qué te gusta Dragón Ball Z?

Porque es una historieta que cuenta la vida de un niño llamado Gokou. Este niño viene de un planeta llamado Vejita de una raza poderosa denominada Saiyajin. A Gokú cuando pequeño lo mandaron para la tierra, después él cae en un valle y se encuentra con un anciano llamado San Gohán, quien lo entrena en las artes marciales hasta que muere en manos del mismo Gokú, convertido en una especie de Gorila gigantesco por efecto de la luz de la luna llena. El creció y la historia empieza a sus once años. Esta serie fue creada por Akira Toriyama y se transmite en muchos países de América y el mundo. Aquí en Colombia se transmite por el Canal 5 y por parabólica dos series (una es Dragón Ball y la otra Dragón Ball Z).

Algunos de sus personajes son: Gokú, Krilin, Bulma, Pícoro, Vegueta.

¿Qué sensación te deja este programa?

Este programa es de violencia, no le da a uno risa. Me intrigan esos poderes que muestran los personajes. Dragón Ball Z... me transmite violencia; pero también algo bueno, la violencia también puede ayudar a que uno se controle, a no pelear tanto.

¿De dónde sacaste esta información de Dragón Ball Z?

De la internet, en la dirección www.telematic.edu.pe/users/daviddv/anime.

Viendo esta historieta... ¿a qué te motivó?

A comprar posters, rompecabezas y sacar información de internet sobre esta historieta.

¿Consideras que a través de la televisión se aprende?

¡Muchas veces! Porque no sólo leyendo se puede aprender. Con la tele se puede aprender del mundo y de lo que pasa a cada minuto, los acontecimientos nuevos.

¿Te gustan los noticieros y cuáles acostumbras ver?

Me gustan los noticieros de RCN y Caracol.



¿Qué opinas acerca del programa Franja metro de Canal Capital?

Allí muestran un metro y un mapa de Santa Fe de Bogotá, en donde tienen unos parques señalados y sillas de metro. La mayoría de niños llama para dar su opinión sobre el programa que se transmite en directo y también para jugar con su principal personaje Hugo.

¿Quién es Hugo?

Es un personaje que aporta también ideas al programa. El tiene divertidos juegos que le encantan a muchos niños. Uno de los problemas para comunicarse con Franja Metro es que la línea que anda ocupada a toda hora... porque muchos niños llaman...

¿Por qué te gusta Aventuras en pañales?

Porque es educativo. Estas aventuras muestran a unos bebés que hablan entre sí. Los papás no saben

que ellos hablan y pueden caminar, cuando les disgusta algo, lloran. Angélica, la prima de Tomy, (el protagonista) es más grande que ellos, tiene 4 o 5 años. Ella los molesta a cada rato, y ellos al final salen ganando y regañan a Angélica.

¿Por qué dices que este programa es educativo?

Porque Angélica dice que los bebés son bobos y tontos, que desde pequeños no le enseñan nada. Y entonces, como la mamá es rica, Angélica puede hacer lo que quiera.

Considero que es educativo porque en el programa demuestran que los bebés sí son inteligentes, contrario a lo que dice la prima de ellos.

¿Te gustaría aprender viendo televisión en el colegio?

Sí. Porque podría aprender más, sin que los profesores estén pidiendo materiales para comprar a cada rato. En cambio, se está más atento con la televisión, para aprender y conocer nuevas cosas. La televisión utiliza colores, dibujos, luces, movimientos y juegos.

En Canal Capital y Señal Colombia deberían pasar más programas educativos a través de los cuales se podría aprender mucho más que en el colegio. Por ejemplo, ahora Señal Colombia está mejor, transmiten buenos programas como el Rincón del cuento, no como antes que pasaban solo programas de puros ejercicios de números, para la gente que no iba a estudiar al colegio, muy aburrido esto.

A mí me gusta el Rincón del cuento porque pasan muchas historias y además enseñan a dibujar. Es muy bueno e interesante.

¿Qué le aconsejas a los padres y maestros?

Que no nos regañen por ver tanta televisión. Porque la tele enseña muchas cosas educativas e interesantes.

¿Te gustaría tener más canales de televisión?

Sí. Para ver más canales de ciencia, dibujos animados, educación, deporte y películas de ficción.

¿En el colegio utilizan las películas o la televisión?

Los profesores utilizan películas de ciencia, vida, ecología e historia. El otro día vimos *El octavo día*, trataba de unos muchachos mongólicos. ■



Entrada triunfal de los

En medio de los pupitres desgastados del colegio, una antena, un televisor y un VHS hacen historia del uso de la tele en el aula.

El desarrollo pedagógico por medios masivos ya entró a uno de los colegios del norte de la ciudad. Allí, a donde se llega a través de unas escaleras empinadas y llenas de dibujos y grafitis que muestran el cotidiano vivir de sus gentes en este sector rural de Santa Fe de Bogotá estuvo AULA URBANA visitando uno de los colegios Distritales más promisorios por su innovación educativa en el uso de la televisión en el aula.

En este sector donde queda ubicado el Centro Educativo Rural Horizonte llegamos caminando entre miles de problemas que acechan a estos barrios: las pandillas, la drogadicción, el alcoholismo, la pobreza, el amor y el desamor. Aquí se desarrolla uno de los proyectos más lindos y posmodernos que muy pronto los niños de las escuelas y de los colegios desearán tener en su primer terruño en donde se forjan los primeros aprendizajes —La Escuela—.

Dragon Ball Z y Paquita Gallego

Este proyecto comienza a florecer y a echar raíces en los maestros que se le midieron a esta iniciativa de usar la televisión en el aula como estrategia de aprendizaje y en los niños que cada vez se encuentran más motivados en conocer y, lo más importante, aprender divirtiéndose con el televisor en el aula.

Dragon Ball Z y Paquita Gallego les llega al alma y a sus sentidos, esos son los programas que más ven los niños del Centro Educativo Distrital Rural Horizonte. ¿Por qué? Porque una de sus profesoras convirtió estos programas en lo positivo de la televisión (no en la mala del paseo). Estos espacios, el uno de dibujos animados y otro la telenovela se están convirtiendo en herramientas de aprendizaje de los niños.

A través de entrevistas les contamos cómo los educadores José Israel González, Sara González, Laura Bernal y otros maestros de esta institución han impulsado con gran empeño propuestas pedagógicas que permitan acercar no sólo a los escolares, los docentes y padres de familia, sino a toda la comunidad en una nueva relación con lo que les rodea.

La profesora Sara González dicta sociales, ética y valores en cuarto y quinto grado de básica primaria. Es administradora educativa de la Universidad San Buenaventura y tiene 9 años de experiencia como docente. Ella ha impulsado desde hace varios años en el Centro Educativo Rural Horizonte una propuesta para la utilización de la televisión.

Ana Cristina Carrillo: ¿Cómo ha utilizado la televisión en el aula?

SG: He partido de los intereses de los niños. Al hablar con ellos me doy cuenta de que la mayoría de su tiempo libre lo utilizan en ver televisión. Luego llegan al aula y me pongo a preguntarles, por ejemplo, qué novelas ven y nosotros hablamos sobre novelas...

ACC: ¿Qué telenovelas ha trabajado en el aula?

Cuando estaba *Fuego Verde* esa era la novela de todos los niños, así tuvieron que acostarse a las once de la noche, no les importaba. Ahora, la novela favorita de los niños es *Paquita Gallego*, y en las tardes, el tal *Dragón Ball Z*. He visto el programa con mis hijos porque son espacios de interés para los niños en el aula. He utilizado esos programas para trabajar en ética y valores. Entonces, hablo con los niños, les hago una serie de preguntas, les digo que me cuenten cómo es la novela; es decir, me hago la que no he visto la serie. A los niños se les ve la cara de emoción, el rostro feliz, las clases se hacen más emocionantes, cuando hablamos de telenovelas.

Partiendo de aquello que los niños me cuentan trabajamos en grupos analizando la novela. El objetivo es ver las cosas positivas y negativas observadas y de esta manera llegar a la reflexión. Es una vía que nos permite llegar a concientizarlos para que entiendan que no todo lo observado en la televisión tienen que tragárselo entero; deben analizar qué cosas les sirven para la vida y qué deben desechar.

ACC: ¿*Dragón Ball Z* es una serie bastante violenta, cómo la trabaja usted en clase?

A los niños les digo que miren la parte positiva de la amistad, cómo los muñecos buscan defender a sus amigos y salvar la tierra donde ellos viven. Pero los chicos han llegado a la conclusión de que la forma como lo hacen, utilizando armas, no está bien. Los niños han hecho escritos sobre esto. Por ejemplo, un niño me decía: "profesora a mí me parece que si los muñequitos de pronto dialogaran y se abrazaran, sería más fácil, no tendrían que sentirse tristes, porque matan a otros muñequitos".

De esa manera se va interiorizando esta parte de la violencia, como algo que no es bueno, hace daño, se debe aprender a manejar o deshecharse; en cambio los valores como la amistad pueden y deben mantenerse.

ACC: ¿Cuánto tiempo lleva trabajando esta experiencia y cómo lo ha hecho?

Hace tres años. Vine a trabajar sola en la jornada de la tarde con el curso segundo. Me preguntaba, ¿qué hacía aquí sola? No tenía alguien con quien compartir inquietudes; y un día me dio por hablar con los niños sobre los programas que veían en la televisión. Fue aquí donde hice un buen trabajo con la novela *Fuego Verde*. A raíz de ello, en el área de sociales empezamos a indagar por diferentes problemáticas de nuestro país, abordadas en la novela. Conocer sobre las esmeraldas, el carbón, las diferentes características culturales, en fin logramos involucrar temáticas que se dan dentro del currículo. En ética y valores; en matemáticas, con los problemas que se mostraban: por ejemplo, el costo de una esmeralda.



Fotografía Ana Cristina Carrillo

“... las situaciones que en la novela se presentan no son simplemente novela, son una realidad que estamos viendo aquí”.

ACC: ¿Ha utilizado películas en las clases?

Sí, utilizo mucho las películas que se adaptan a las temáticas que se abordan en cada clase.

ACC: ¿Qué reacciones ha visto en los niños durante estos tres años de trabajar la televisión y películas en el aula?

Algo fundamental: he visto que los niños no tragan entero lo que ven en la televisión, así sea en las mismas noticias. Eso es muy bueno porque se están formando con una conciencia ciudadana.

En este momento estamos trabajando en la elección de *Personero Estudiantil*, entonces les digo que miren las noticias y que se den cuenta cómo hablan los políticos. El caso es que un día los puse a trabajar sobre los personeros, entonces me acerqué a los niños y le escuché decir a uno: "¡ah! hermano, yo no quiero ser personero, porque a mí no me gusta eso de ser vocero, es igualito a lo de los políticos, lo único que hacen es prometer y politiquiar y en el momento de hacer las cosas lo único que hacen es subir, bajar el IVA y joder a los pobres". Tengo eso copiado porque voy registrando aquello que los niños dicen y hacen.

ACC: ¿Usted lleva un diario?

Llevo un diario con el trabajo pedagógico, un diario relacionado con las respuestas de los niños, con lo que escriben y sienten. Y aunque soy muy descuidada en eso, he registrado muchas cosas, otras las he perdido porque no las he sistematizado. Este año sí lo estoy llevando con todas las de la ley, me interesa conservar lo que hagamos y llegar a aportar algunos elementos de ese proceso de formación con los niños. Realizo este trabajo porque me nace, se me ocurren ideas y me gusta trabajar las nove-



medios masivos al aula



las. Sería muy bueno perfeccionarlo mediante un curso de uso de la televisión en el aula.

ACC: ¿Ven los programas transmitidos por Señal Colombia?

Les he dicho a los niños que los vean, pero son muy pocos quienes ven estos espacios. Para ellos la televisión es muy llamativa, y en este medio en donde se vive tanta violencia, pues quieren encontrar en la televisión la respuesta a todo; y los programas de Señal Colombia se les hace muy monótonos porque, la verdad, es que los de su interés los transmiten a las mismas horas en otros canales. Pero si hay tres niños que los ven, no importa, continuo con ellos, porque eso logra contagiar a los demás.

ACC: ¿Qué piensa de la televisión colombiana?

Es muy mala, se busca cambiar este país y la televisión está haciendo todo lo contrario, porque las producciones colombianas son muy violentas, supremamente agresivas, dan todo lo que usted quiera en antivales. Entonces nosotros en la escuela nos matamos como tontos trabajando los valores, enseñando la convivencia y resulta que los niños van a la televisión y ven las novelas, que son una peleadera terrible. Por tanto, es allí donde el papel del maestro debe estar para orientar esa realidad que están viviendo los niños.

En la tarde prendo el televisor y me angustio porque lo único que encuentro son novelas. Si el niño tuviera la posibilidad, de tres a siete de la noche, que en todos los canales presentaran programas formativos, pues se va a ayudar a aislar esa violencia. Porque el niño pasa el canal, encuentra una novela, pasa al otro, encuentra un programa de muñecos violentos, por ejemplo: Los Caballeros del Zodiaco. Cuando niña presentaban el programa de Heidi y otras propuestas de muñecos para niños, traían mensajes muy lindos como la solidaridad y ayuda. Ahora, todo se ha perdido, entre más violento sea el programa, más auge tiene.

ACC: ¿Analiza estos programas con sus hijos?

Sí. Me siento con ellos a ver la televisión, observamos las novelas o los programas de las cuatro de la tarde. Cuando ven un programa que les gusta, como *Dragón Ball Z*, intento concientizarlos sobre la importancia de este para su formación. Algunas veces les digo que veamos otro tipo de propuestas de la tele, y me siento con ellos a ver el programa, porque si los dejo solos, cambian de canal.

La agresividad de los niños se nota, cuando ven demasiados programas nocivos. Por ejemplo, le digo a mi niño que haga alguna cosa, él me contesta: "te voy a matar mami", pienso que esto lo sacan de la tele.

Diana María Prada Romero: ¿En el colegio los chicos juegan con los personajes de los programas de televisión?

Sí, muchísimo. En mi clase utilizo los dramatizados, trabajamos un tema, por ejemplo en sociales, los Derechos del Hombre. Luego desarrollamos el dramatizado y es allí donde los niños utilizan los personajes de la televisión, dramatizan y fantasean con ellos.

Laura Bernal es Profesora de Ciencias Naturales de 4 y 5 de primaria. Hace doce años es docente, diez años con el Distrito. Es Normalista, Licenciada en Pedagogía Reeducativa y especializada en Informática.

DMPR: ¿Qué tipo de videos utiliza en sus clases?

Videos con animales salvajes y animales domésticos para hacer el paralelo entre los animales que pueden convivir con la familia y los que no.

DMPR: ¿Usa programas de la televisión?

No porque el espacio no está siempre libre. El salón a veces está ocupado, no hay sala de televisión, programo las películas dentro de las horas de clase.

DMPR: ¿Qué haría si existiera la posibilidad de que en cada aula hubiese un televisor y un VHS?

Lo utilizaría como un medio didáctico en todos los sentidos y un gran apoyo para la labor educativa.

DMPR: ¿Y qué pasa con el proyecto?

Desde el año pasado, cuando ustedes empezaron a proponer lo del proyecto del Uso de la Televisión en el Aula, el profesor José González realizó una encuesta en los cursos cuarto, quinto y sexto para mirar el rating de sintonía de los diferentes programas. Se observó que uno de los programas con mayor audiencia era la telenovela Paquita Gallego. Los niños decían que les gustaba la ingenuidad, la pureza, la belleza física, todo lo lindo que tenía

este personaje, pero en especial porque era una muchacha que sabía buscar su libertad. Parece ser que los niños se identifican mucho con esa novela por muchas de las situaciones que aquí se presentan. Es decir, las situaciones que en la novela se presentan no son simplemente novela, son una realidad que estamos viendo aquí (la droga, el baile, la violencia, el desengaño, el amor, la entrega, la pasión), son temas muy queridos por los niños, porque se dan en la comunidad, están viviendo esa realidad en su barrio, les gusta y se identifican con ella por sus características, su perfil.

Cuando me dijeron que ustedes venían consulté las encuestas y me di cuenta que Paquita Gallego ganaba. Entonces acomodé la temática de la novela con un ritmo de una canción infantil, que los niños conocen, así:

"... los niños utilizan los personajes de la televisión, dramatizan y fantasean con ellos".

La Vaca Golosa

"La Paca Gallego es una novela que todos los niños de esta escuela miran, son muy rapiditos a las ocho en punto, para estar juiciosos frente a la tele. Paquita Gallego linda y percatada, no hay cosa que amarre a los estudiantes cuando en la noche se van a dormir, no quedan tranquilos, les toca mirarla, Paca, ca ca ca, Paca ca ca ca.

Dicen que la Paca anda en amoríos con Andrés Hidalgo desde que eran niños, anda vanidosa, pero preocupada se siente muy triste por esa jugada. Paquita Gallego tan mala su suerte con Andrés Hidalgo no pudo casarse y Rina Marcela los quiere tastar, para así sentirse la reina y triunfar, Paca ca ca ca, Andrés dres dres, Rina ri ri ri, Rina na na na.

Dicen que a los niños les gusta la Paca porque les enseña a sentirse libres, yo sigo mirando la Paca Gallego y quiero casarlos con Andrés Hidalgo, les sigo cantando todas las historias, todos esos versos que con Paca aprendo. Paquita Gallego veré hasta el final, así me toque un día trasnochar para llevar al colegio las notas de inglés, las tareas de ciencias, las cosas de Mate te te, mate ti ti, Paquita Gallego me gustas mucho".

La idea era hacer un ensayo sobre el papel de la televisión dentro del medio educativo, pero más que eso es escribir el sentimiento de los niños.

ACC: ¿En qué consiste el trabajo que ha venido haciendo el profesor José Israel González aquí en el Colegio Horizonte?

El nos invitó a mirar la posibilidad de incorporar este medio audiovisual dentro de la labor educativa, incluso estuve interesada en asistir a esos talleres que programó el Idep. Quisiera tener orientación para el uso de la televisión en el aula, porque la realidad es que a los niños les gusta la televisión, entonces hay que aprovechar este interés para el proceso de enseñanza aprendizaje.

DMPR: ¿Cuál es la expresión de los niños cuando utiliza estas películas?

Cada vez que se invita a los niños a ver una película que utiliza mensajes, signos, lenguajes más llamativos y de ahí que lo asimilan más fácilmente, lo comprenden con mayor rapidez y se les graba con mayor facilidad, a diferencia de lo que se explica en clase. Definitivamente, la televisión debe incorporarse al proceso de enseñanza - aprendizaje, pero lamentablemente nos faltan los recursos. ■



Fotografía Ana Cristina Carrillo



Educación y medios en la ciudad

¿Qué instituciones ofrecen material audiovisual de carácter educativo?, ¿qué escuelas y colegios demandan este material y cómo lo utilizan los educadores? Son los interrogantes a los que responde la primera fase de la investigación: Audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá contratada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep con la Universidad Nacional de Colombia.

En Aula Urbana publicamos algunos resultados de la primera fase de la investigación dados a conocer por el investigador Carlos Miñana, profesor del Departamento de Antropología e integrante del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.

Caracterización de las instituciones escolares y de los equipos que poseen

Se seleccionaron en forma aleatoria 238 instituciones educativas de las 20 localidades de la ciudad (9,46% de la población total). En esta selección se evidencia un equilibrio entre los colegios oficiales y privados, y una variada gama respecto a los niveles: preescolar, secundaria y media vocacional. En total, según el informe, fueron encuestados 594 docentes.

Diana María Prada Romero: ¿Con qué equipos y materiales audiovisuales cuentan las instituciones escolares?

Carlos Miñana: En las 238 escuelas y colegios encuestados hay un promedio de 5 computadores con CD ROM, 2,2 televisores y unos 2 VHS o Beta por institución. Se observa un mayor número de equipos en la zona urbana si la comparamos con la rural.

En lo que se refiere al medio audiovisual más utilizado en 1998 por las instituciones fue el televisor con el VHS. Las otras tecnologías o están desapareciendo (diapositivas, betamax, cine en 35 mm.) o apenas se están introduciendo (CD-Rom, DVD, Videoláser).

DMPR: ¿Hay diferencias entre la dotación que tienen los colegios oficiales y los privados?

CM: No hay mucha diferencia en los resultados promedio. En los oficiales la dotación es bastante similar. El contraste más grande se percibe en los privados, puesto que entre ellos los hay, por ejemplo, sin un televisor y otros con un televisor en cada salón. Mientras que los colegios oficiales se mueven en una franja intermedia, los privados ocuparían todos los rangos.

La mayoría de los colegios tienen salas especiales con equipos o salones con dotación. En este aspecto los promedios favorecen un poco más a los colegios privados.

Caracterización del uso de los audiovisuales por parte de los profesores

DMPR: ¿Con qué frecuencia utilizan los educadores los audiovisuales?

CM: Hay un uso significativo de los videos en VHS, de los programas de TV y del CD-Rom. El 25% de los 568 profesores que respondieron la pregunta en la encuesta afirman que ven videos con sus estudiantes en promedio una vez al mes. Los que usan el CD-ROM son un número muy reducido, pero lo utilizan por lo general semanalmente. Hay un centenar de profesores que sugieren a sus estudiantes ver programas específicos de TV con fines educativos todas las semanas.

DMPR: ¿Qué nivel de formación en audiovisuales se detectó entre los profesores encuestados?

CM: Entre los profesores encuestados el 2,7% tiene estudios de postgrado en audiovisuales; el 1,2% ha cursado un pregrado en audiovisuales; y el 29% ha tomado cursos de capacitación en estos temas. El 66,6% señala no haber recibido ningún tipo de capacitación en audiovisuales.

DMPR: ¿En qué área usan más el material audiovisual?

CM: Los profesores usan más los videos en ciencias naturales y educación ambiental, humanidades, democracia, lengua castellana, educación ética, valores y educación social. Curiosamente en el idioma extranjero creímos que el uso iba a ser mayor, pero resultó ser relativamente bajo. Esto hay que relativizarlo porque también es posible que los profesores en estas áreas sean menos numerosos, y entonces haya menos probabilidades de que salgan escogidos en una muestra aleatoria por instituciones, y también menos posibilidades de que ellos lo usen, por tener menos horas de clase.

DMPR: Según los profesores ¿quiénes son los responsables de los costos de alquiler o compra de los audiovisuales?

CM: Hay algo que nos llamó la atención, y es que el 40% de las veces los profesores costean de su salario el audiovisual que alquilan, y en un 20% de las veces el gasto corresponde a los mismos estudiantes y a los padres de familia. Esto debería ser una responsabilidad de la institución, como también la de adquirir el material, pues muy pocas instituciones tienen archivos de videos.

DMPR: ¿Con qué finalidades utilizan los educadores este tipo de material?

CM: La gran mayoría de los profesores afirma que los usan para introducir, complementar e ilustrar, otros para elaborar mensajes, analizar fenómenos y generar conocimientos y, en menor porcentaje, para promover discusiones en grupos e intercambiar ideas. Esto, no obstante, va a ser ajustado en la segunda fase de la investigación a partir de la observación de algunas instituciones.

“... el 40% de las veces los profesores costean de su salario el audiovisual que alquilan, y en un 20% de las veces el gasto corresponde a los mismos estudiantes y a los padres de familia”.

DMPR: ¿Creen los educadores que usar materiales audiovisuales produce logros y desarrollo en los estudiantes?

CM: En general, los profesores tienen en alta estima a los audiovisuales, sobre todo el video. De este dicen que sirve para que los niños conceptualicen, comuniquen ideas, desarrollen su capacidad crítica, entre otros. Habría que ver más en detalle cómo lo usan, si les da resultado, qué dicen los niños, si realmente aprenden con los audiovisuales, y esto es lo que queremos explorar en la segunda fase de la investigación.

DMPR: ¿Con qué cantidad de estudiantes y cómo suelen trabajar los maestros los audiovisuales?

CM: Pensábamos inicialmente que los audiovisuales estaban sirviendo para flexibilizar el aula de clase como grupo encerrado en esas cuatro paredes y que permitirían trabajar en grupos pequeños, en forma individual o en grandes grupos. Los datos que arroja la encuesta, no obstante, muestran que el uso de los audiovisuales no está movilizándolo las formas de agrupación de los estudiantes en la escuela: el 78% de las veces que se ve un audiovisual se hace en grupos de clase, de salón.

Para la segunda fase de la investigación estamos planteando algunas hipótesis. Por ejemplo, aunque se afirma con frecuencia que los audiovisuales están cambiando las formas de percibir el mundo, de relacionarnos, de pensar... pareciera, sin embargo, que los audiovisuales se adaptan al enfoque pedagógico del profesor y no lo zarandean; lo que intuimos es que están siendo “domesticados”, y la escuela se hace “inmune” a los cambios potenciales del lenguaje audiovisual.

Caracterización de la oferta

El grupo de investigadores detectó 87 entidades oferentes de material audiovisual de carácter educativo, de las cuales 57 fueron encuestadas. De éstas, 24 corresponden al sector estatal, 19 a entidades privadas, y 7 a organismos internacionales y a ONG.

El estudio clasifica las entidades no productoras y productoras de material audiovisual. Entre las primeras figuran las bibliotecas-videotecas, las universidades y colegios, los museos, algunas instituciones del Estado, organismos no gubernamentales, entidades privadas, entidades internacionales y distribuidoras y comercializadoras. En las segundas aparecen las productoras, programadoras de audiovisuales y algunos ministerios.

DMPR: ¿Qué ofrecen estas instituciones?

CM: En su mayoría la oferta es de videos en formatos VHS y beta. El CD-ROM y las películas constituyen

os audiovisuales



Tomado de *Revista Ojalá* No. 98

una oferta mucho menor, y las tecnologías como el DVD y el videoláser es lo que menos ofrecen.

DMPR: ¿Cómo se puede acceder a este material?

CM: Según lo detectado, el 45.6% de las instituciones ofrecen en préstamo y sin costo alguno el material audiovisual; el 36.8% lo vende; el 15% lo alquila; también se transmite por televisión. Con porcentajes más bajos aparecen las modalidades de donación, servicio único para afiliados, préstamo con contraprestación y suscripción.

DMPR: ¿Para qué niveles de educación está dirigido este material?

CM: Las instituciones ofrecen material audiovisual a casi todos los niveles de enseñanza, pero se detectó un porcentaje menor para el nivel escolar inicial.

“... se refiere al medio audiovisual más utilizado en 1998 por las instituciones fue el televisor con el VHS. Las otras tecnologías o están desapareciendo... o apenas se están introduciendo”.

DMPR: ¿Qué tiene previsto el proyecto para aprovechar toda esta información?

CM: Levantar una base de datos con el inventario de la oferta de audiovisuales. Hasta el momento se han ingresado a la base más de seis mil títulos con la información de los catálogos de las instituciones oferentes. Las temáticas más frecuentes, hasta ahora, son la formación en valores, la formación religiosa, el medio ambiente y, como género, los videos documentales. Esto no es definitivo, pues puede haber un sesgo por el tipo de catálogos ingresados hasta ahora.

DMPR: ¿En qué consiste la segunda fase del proyecto?

CM: Esta primera fase tenía en su diseño un mayor peso en lo cuantitativo (encuestas a profesores, a instituciones, a entidades oferentes, inventarios...). La segunda fase introduce la observación, entrevistas, grupos focales... con el fin de profundizar en la problemática pedagógica del uso de los audiovisuales en escuelas y colegios de Bogotá.

Franci Carranza
y Claudia Valderrama

Once estudiantes, quienes cursan los últimos semestres de carrera, apoyaron el proceso de recolección de la información y aplicación de encuestas para la investigación en la primera fase.

El equipo fue coordinado por los profesores José Gregorio Rodríguez, Pedro Nel Pacheco y con la asistencia de Luisa Matallana. Para cubrir las 238 instituciones oficiales y privadas ubicadas en las 20 localidades de la ciudad se repartieron entre 18 y 23 instituciones por persona.

Muchas instituciones colaboraron en forma rápida y efectiva para responder la encuesta. Sin embargo, en otras, el trabajo fue dispendioso.

Utilizaron varias estrategias. Algunos estudiantes llegaban directamente al colegio y era más fácil que los atendieran al verlos allí. A otros tenían que llamarlos primero por teléfono y pedir cita.

Encuestadores opinan sobre la investigación

DMPR: ¿Cómo fue el proceso?

Hubo diferencias según la institución. La entrevista estaba prevista para durar entre diez y quince minutos con los profesores y diez minutos con el rector, pero en algunas se ocupó más tiempo, debido a que el rector no daba razón de los audiovisuales y era otra la persona encargada. Por ejemplo, había colegios que contestaban de mala gana, mientras que había otras instituciones en las que le abrían las puertas a uno sin problema. Algunas veces fue imposible encontrar a los profesores que utilizaban más frecuentemente los equipos porque no estaban, se encontraban muy ocupados o no querían atendernos.

DMPR: ¿Qué diferencias encontraron entre Colegios privados y oficiales?

Los colegios privados son más burocráticos: si el rector no da la orden de que se mueva un lápiz, no se mueve el lápiz y, por esta razón no se podía entrar a realizar la encuesta. Entonces nos tocaba es-

perar hasta que el rector estuviera desocupado y nos diera el “permiso”. En los colegios estatales fue más sencillo obtener la información, pues cualquiera de los docentes, si podía, respondía la encuesta o nos decía con quién se podía hablar.

DMPR: ¿Cuéntenos algunas de las experiencias que les llamó la atención?

Franci: Vi los dos extremos. Estuve trabajando en la zona de los Mártires y también ayudé a una compañera en el Gimnasio Moderno. Esa experiencia fue muy bonita porque en la zona de los Mártires, sobre todo en los colegios oficiales se tiende a maximizar los recursos: tienen un televisor y lo usan mucho. Por ejemplo, en el Voto Nacional, escuela que se caracteriza por los bajos recursos económicos de su población y la ubicación en una zona muy complicada de Bogotá, el trabajo es muy bonito y la gente que allí trabaja ha hecho maravillas. Este colegio ha ganado varios premios y ha tenido varios reconocimientos del Idep, inclusive han publicado en *Colcinecias* cuantos que han hecho los niños. En esa zona había un colegio de estrato tres, que tenía un televisor por salón y casi siempre lo utilizaban.

En el Gimnasio Moderno, por ejemplo, la gente tiene suficientes recursos, pero el acceso a audiovisuales es diferente. Los niños tienen los recursos en la casa, acceden a los programas de televisión y a Internet cuando quieren, por eso lo trabajan de otra manera. Por ejemplo, ellos hacen CD-ROM y bajan las páginas de internet, pero es porque son niños estrato 6 en donde se tienen todas las posibilidades. Allí los profesores utilizan los audiovisuales, pero es casi como una obligación.

DMPR: ¿Qué experiencias tuvo en San Cristóbal?

Allá había una escuelita muy pobre, en donde una profesora producía audiovisuales de la escuela. Ella tenía un proyecto en donde quería mostrar la escuela como espacio de recreación a través de un audiovisual sobre lo que significa el patio del colegio para los muchachos. Se nota su interés de trabajar, pero el sector es muy difícil. Ella nos contaba que tenía sólo un televisor porque el otro se lo habían robado los alumnos, o sea, todo tenían que dejarlo bajo llave, era muy difícil utilizar los recursos.

ENSAYO

Sobre investigaciones e interventorías

José Dari o Herrera
Coordinador Unidad de Investigación
Educativa
Idep

En los procesos de promoción y financiación de proyectos de investigación que desarrolla el Idep es posible distinguir tres momentos marco: 1. El momento de la producción y selección de propuestas. 2. El momento del seguimiento o interventoría de los proyectos seleccionados. 3. El momento de la evaluación académica y social de los productos de investigación.

Por considerar de interés para la comunidad docente del Distrito el "control" de calidad sobre los productos de investigación que promueve este instituto exponemos a continuación algunas líneas que a modo de tesis orientan el desarrollo de lo que dentro de las entidades públicas se conoce como interventoría, es decir, el proceso mediante el cual la entidad "vigila" la correcta ejecución de las propuestas que promueve.

Es lugar común escuchar que los procesos académicos tienen sus propios tiempos y ritmos de producción. Bajo esta idea se esconde, tal vez, la necesidad de pensar en qué forma es posible acercarse a los procesos sociales mediante los cuales una comunidad académica construye sus propios discursos para interpelarlos, optimizando de esta manera el manejo de los recursos que, si bien son escasos, permiten desarrollar investigaciones que, de una u otra forma, deben repercutir en el mejoramiento de nuestro aparato educativo.

El amplio espectro de lo que hoy conocemos como investigación invita a una seria y juiciosa reflexión en torno a las posibilidades de cualificar su producción. En otros términos, se trata de enunciar reglas de juego que permitan tanto a investigadores como al Distrito entender en qué lugar están circulando, tanto unos como otros, cuando de calidad del conocimiento se habla.

El presente ensayo es un primer intento por agarrar, desde quien los promueve, los procesos de producción de conocimiento de esos dispositivos que hoy conocemos como proyectos de investigación para interrogarlos por su calidad académica y su pertinencia histórica.

1. En términos generales, la investigación es la actividad teórica que produciendo discurso pretende comprender, explicar y construir el mundo que constituye al ser humano.

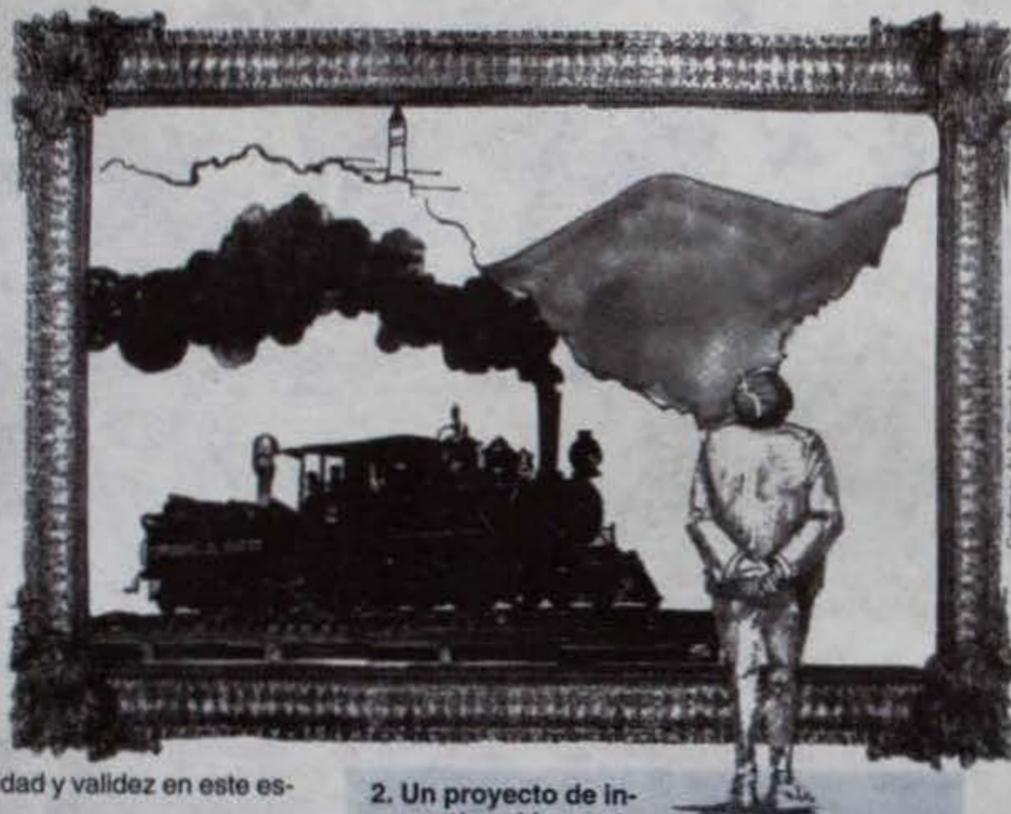
La producción de discurso, que cabe en el ámbito de lo que se ha venido llamando investigación científica ha creado sus propios paradigmas de producción constituyendo comunidades textuales (metalenguajes) las cuales, cada una a su manera, legitiman una o varias formas de producción de discurso.

La pretensión explicativa proviene básicamente de las ciencias naturales y exactas, la idea de que el mundo que hay está por fuera del ser humano concluye la necesidad de abordar la realidad con-

cebida como externa y objetiva. Según las áreas de interés, en ciencias de la educación esta postura supone que la realidad educativa y pedagógica ocurre por fuera de quien la investiga y se invita como condición para su conocimiento extrañarse de la realidad investigada. La producción de discurso se mide en tanto éste se adecua a la realidad que, se presupone, contiene en sí misma caracterizaciones, leyes, regularidades y, casi siempre, variables. Son comunes los criterios de objetividad, imparcialidad, neutralidad y validez en este esquema.

La pretensión comprensiva deviene de la filosofía, la literatura y, más recientemente, de las ciencias humanas y del lenguaje. La realidad humana sólo es comprensible desde adentro, porque lo que vemos como real es la experiencia de la existencia social de muchos sujetos. Los sujetos construyen discursos para ubicarse en su mundo, desde este horizonte (hermenéutico) lo que decimos sobre algo sólo se entiende desde la estructura significativa que, en tanto habla, nos permite tener ideas sobre algo. En educación este paradigma enfatiza en los discursos que muestran el fenómeno pedagógico y educativo desde adentro (como descripción próxima: el caso de la etnoeducación o como presentación de lo cotidiano: el caso de las historias de vida). La producción de discurso se valora en tanto proponga escrituras que recuperen e interpreten la voz de los autores sociales y en tanto desarrolle pensamiento a partir del lenguaje no científico (discurso social).

Una propuesta mejor ubicada en la posmodernidad y sustentada en la crisis del saber disciplinario (que es parte de la crisis de la modernidad) invita a la producción de escritura sin más reglas que el cuidado en la gramática construida. Deconstruir los esquemas que nos han servido para explicarnos este mundo y conjeturar nuevas interpretaciones desde la estética o desde su utilidad social, por ejemplo, son indicios de este nuevo modelo de construcción de discurso. En este modelo el habla construye la realidad, no existe ésta en tanto "fuera de" sino que cada producción del habla crea lo real. La realidad es lo que decimos de ella. Las conjeturas, las interpretaciones tienen como criterio de validez su aceptación por parte de la comunidad social, reflejada en el consumo que de ellas hacen los sujetos y las comunidades académicas. En el campo de la educación el uso de metáforas para proponer nuevos esquemas de comprensión es un signo de esta tendencia.



2. Un proyecto de investigación es la acción consciente y planificada para producir discurso con pretensiones de comprensión, explicación y/o construcción de interpretaciones.

Se puede hablar de proyecto de investigación cuando se planean los mecanismos teóricos y prácticos que hacen posible la producción de discurso. Según el enfoque, existen modos de planeación centrados en el riguroso seguimiento de una táctica o metodología y otros que pretenden ser más estratégicos permitiendo un mayor margen de incertidumbre. En líneas generales todo proyecto de investigación compone tres momentos marco en los que se circunscriben las acciones más puntuales, estos tres momentos son: 1. El momento de la producción de la pregunta, problema, objeto y/o propósitos, 2. El momento de la producción de información, de los textos, de los datos, de los insumos que se usarán como *pre-texto* para producir discurso y, 3. El momento de la construcción de discurso. Este discurso casi siempre toma modo de argumentación con sentido, aunque es cada vez más frecuente la producción de textos alternativos como relatos, imágenes, cuentos, etc. Es en este momento en el que se presenta el salto cualitativo, con respecto al conocimiento previo.

3. La producción de discurso es principalmente un acto creativo aunque en todos los casos las interpretaciones, conjeturas o explicaciones deben guardar referencia a la construcción social de discurso.

La construcción social de discurso en el campo específico de la producción teórica sobre la realidad circula por comunidades académicas que conforman las reglas de juego para la validación de los discursos producidos. Es, normalmente, dentro de una tradición teórica que los discursos adquieren validez como comprensión, explicación o interpre-

Los museos de ciencia y tecnología:

Las catedrales del futuro

Patricia Castellanos
Comunicadora Social
Estudiante de Doctorado en periodismo
Universidad Autónoma de Barcelona
e-mail: p.caste@mailexcite.com

Cómo funciona el motor del coche, por qué se producen los tornados, qué son las ondas de radio, por qué tenemos dos ojos... son sólo ejemplos mínimos de lo que un Museo de Ciencia y Tecnología (MCT) puede responder. Más allá de la misión eminentemente educativa, de divulgación científica o de diversificación de ocio los MCT comienzan a plantearse otro tipo de tarea: producir emociones.

Los museos de ciencia nacieron como vitrina del desarrollo científico y tecnológico de los países industrializados y en la actualidad se han convertido en uno de los medios más importantes de divulgación científica. En este siglo han buscado, al igual que otro tipo de museos, alejarse del concepto del lugar frío, autoritario y distante que caracteriza la museística tradicional para transformarse en una institución que dialoga con su público. En gran parte, el éxito de los MCT se debe a que buscan que los visitantes sean protagonistas; que toquen, huelan, sientan, curioseen y se emocionen. Nada reemplaza la sensación de tocar un pequeño lagarto del Sahara o de aprender a diferenciar las tortugas de tierra y de agua acariciando sus caparazones. El contacto directo con los fenómenos naturales, de la física o de la química puede conducir al usuario a encontrar una relación con los diferentes elementos que forman parte de su vida cotidiana.

Origen y evolución

En sus inicios los MCT se proyectaron como expositores. Siguiendo el modelo tradicional se limitaron a mostrar escaparates atiborrados de elementos y a exhibir los logros científicos más importantes. En Europa comenzaron a desarrollarse a raíz de la revolución industrial. Una excepción fue el caso de Francia, pues durante finales del siglo XVIII se inauguró el Conservatoire des Arts et Métiers, uno de los precursores de los MCT en este país. En el Reino Unido, The Science Museum surgió gracias a la exhibición industrial de mitad del siglo XIX. Al otro lado del océano, el británico James Smithsonian dio soporte económico para crear el Smithsonian Institution, una entidad cuya razón de ser ratificó el Congreso de Estados Unidos en 1846¹.

Años más tarde, Alemania creó el Deutsches Museum, en Munich, hoy uno de los museos más importantes del mundo, que abrió sus puertas en 1925. Luego nació el Palais de la Découverte de París, que inició sus actividades durante la exposición universal de 1937 y en el decenio de los 80 se convirtió en parte de la Cité des Sciences et de l'Industrie, en el complejo de ciencia y tecnología conocido como la Villette en la ciudad de París (Francia).

Primeros pasos hacia la interactividad

De manera temprana los encargados de algunos de los MCT detectaron que algo le hacía falta a su público, que se hacía necesario encontrar la manera para que el visitante entendiera por sus propios medios lo que sucedía en el mundo de la ciencia



Fotografía cortesía Maloka

que se reflejaba en situaciones y objetos presentes en la vida diaria.

En 1937 el Palais de la Découverte realizó los primeros intentos de exposiciones interactivas. El científico Jean Perrin introdujo experimentos, lecturas en grupo, películas y otro tipo de actividades que buscaban estimular el espíritu científico del público².

Un año después, Henry Lyons, director de The Science Museum observó que los visitantes tenían una actitud pasiva y quiso promover su participación, así creó la Children's Gallery donde los niños ya no se limitaban sólo a observar sino que podían aprender a través de experimentos cómo funcionaban los desarrollos tecnológicos.

En la búsqueda de nuevos caminos para desarrollar los MCT a finales del decenio de los 50 los educadores estadounidenses plantearon un nuevo esquema de museo que pretendía que el usuario no sólo fuera un espectador sino también "hiciera" y descubriera por sí mismo cómo funcionaban las cosas gracias a la manipulación de herramientas especialmente diseñadas para ellos.

El primer paso fue alejarse de las caracterizaciones rígidas de la museística tradicional para tratar de conformar una institución participativa. Entonces se trató de potenciar la libertad del visitante en el interior del museo para que cada uno hiciera lo que le interesara y además se divirtiera, y evitar la apariencia autoritaria³.

La corriente norteamericana abandonó el término "Museo", para adoptar el de "centros interactivos de ciencia". El interés principal de estos centros fue demostrar los principios científicos y técnicos más que almacenar y exhibir objetos.

En el decenio de 1960 el físico estadounidense Frank Oppenheimer dio un gran empuje a las ideas del Palais de la Découverte y aplicó técnicas interactivas como medio de estimulación al usuario, al crear The Exploratorium, en San Francisco. En

1968, Oppenheimer publicó el artículo "A rationale for a science museum" en el que surgió como principio de las exposiciones la psicología de la percepción.

Oppenheimer basó su trabajo en los cinco sentidos: oído, visión, gusto, olfato y tacto (incluyendo la percepción del calor y del frío)⁴. Otro de los museos que inició su trabajo centrándose en el usuario participante fue el Ontario Science Center de Canadá. El advenimiento de las nuevas tecnologías y la implantación de los sistemas multimedia entendidos como combinación de dos o más medios para presentar información, lo que permitió desarrollar el concepto de usuario participante.

La teoría de los estímulos

Y aunque la introducción de la tecnología multimedia permitió ampliar el camino de los MCT, y de los museos en general, ahora se quiere ir más lejos. Un claro ejemplo de lo que proyectan los MCT en el segundo milenio se puede ver en el Museo de la Ciencia de la función la Caixa de Barcelona, una institución que aunque joven lleva 18 años de fundada se ha convertido en una de las más innovadoras a nivel mundial de hecho, fue el primer museo que introdujo la materia viva en las exposiciones.

El Museo de la Ciencia modificó el concepto de museo educador para convertirse en un factor favorecedor de estímulos basados en los objetos y fenómenos de la realidad, tal y como lo dice su director, el físico catalán Jorge Wagensberg. El equipo trabaja con la hipótesis de que para transmitir conocimiento lo mejor es que el destinatario se ponga en la piel de quien lo ha elaborado y de que para crear opinión científica es necesario utilizar el mismo método que el del primer experimentador: el método científico, con aciertos y errores⁵.

La propuesta empleada por el científico catalán supera además el tradicional, aunque reciente, con



Fotografía cortesía Maloka

cepto de interactividad limitada a que el visitante oprima botones o manipule palancas. Para Wagensberg lo importante es que exista una interactividad total compuesta por la interactividad física (hands-on), la mental (minds-on) y la emocional (heart-on).

La importancia de esta propuesta es sólo el inicio de lo que vislumbra Wagensberg sobre el papel del MCT en la sociedad actual. En efecto, el planteamiento del físico catalán es que un museo moderno de ciencia debe ser un mediador entre 4 sectores de la sociedad: la comunidad científica (que genera conocimiento), las empresas (que aplican la ciencia), la sociedad (que se beneficia) y la administración pública (que gestiona).

En la búsqueda de este objetivo, ser puente entre los diferentes sectores sociales es importante que los museos diversifiquen sus actividades. De hecho, muchos ya lo hacen con la programación de conferencias, coloquios, cursos y talleres.

En Barcelona, el Museu de la Ciència se ha convertido en paso obligado de eminentes científicos cuando van a la ciudad. Muchos premios nobel han desfilado por el auditorio e intercambiado sus ideas con público de todo tipo. Pero es importante que este papel del museo sea reconocido por los diferentes sectores.

Esta es una de las misiones de los MCT hacia el siglo XXI, en especial en los países en vía de desarrollo como Colombia. En nuestro país la necesidad de establecer los MCT debe ir mucho más allá de la función eminentemente educativa o de divulgación científica. Nadie puede ignorar que el acelerado desarrollo tecnológico requiere, cada vez más, individuos capaces de entender los procesos generados por la sociedad moderna. La avalancha tecnológica y sus efectos en cualquier sociedad requiere un medio que aliente (estímule) a los ciudadanos.

El camino que empezó a recorrer Maloka es un paso fundamental para Colombia. La importancia de crear este tipo de instituciones en el país se había detectado hacía años, las políticas se habían definido y el trabajo había comenzado. Sin embargo, en el momento en que los proyectos dejan de ser sólo y las obras pueden verse es cuando en realidad se ha dado un paso adelante. Es necesario que la ciudadanía tome conciencia de que la escuela no es suficiente, pues se requieren otros instrumentos no formales. "Cómo puede influir en su futuro un ciudadano de una sociedad democrática marcada por la ciencia si su formación científica no equivale ni la que regía durante la Edad Media", proclama Jorge Wagensberg. ■

Referencias

1 Danilov, Victor (ed). Towards the year 2000. International Perspectives on Museum of Science and Technology. Washington, D.C. Association of Science and Technology Centers, 1981.

2 a 4 Butler, Stella. Science and Technology Museums, Leicester. Leicester University Press, 1992.

5,6. Wagensberg, Jorge. "A favor del conocimiento científico (los nuevos museos)". Conferencia inaugural de la Fundación Giovanni Agnelli, Turin, Italia, marzo 9 de 1998 (Inédito).

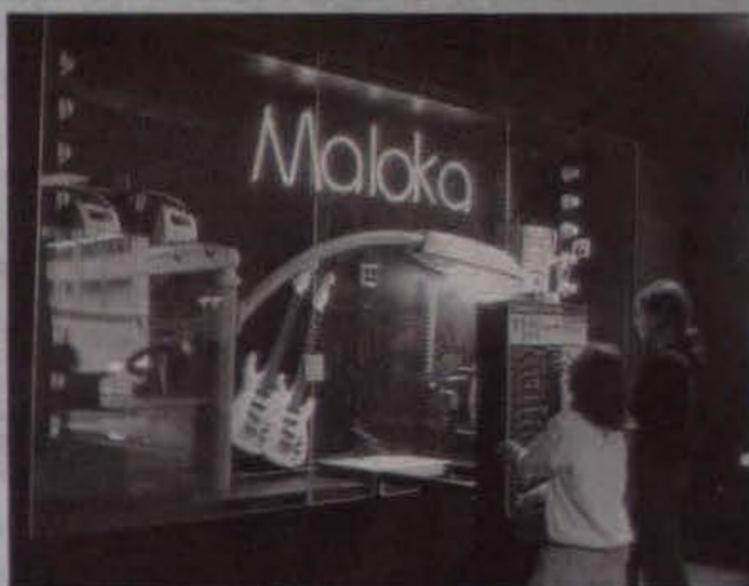
Recorrido fascinante por la ciencia

Maloka, el primer Centro Interactivo de Ciencia y tecnología de Colombia, y único subterráneo en su género y extensión en Sudamérica, es la meta de un largo camino recorrido por la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, A.C.A.C., en pro del acercamiento, sin prejuicios ni temores, de toda la sociedad al quehacer de los científicos, las innovaciones tecnológicas y el futuro de todas las áreas del conocimiento. En un ambiente lúdico e informal Maloka abrirá sus puertas en agosto a todos los colombianos para mostrar en sus diecisiete mil metros cuadrados la relación entre todas las áreas del conocimiento humano.

Maloka es una invitación colectiva para hacer parte de un megaproyecto científico, tecnológico, cultural, educativo, turístico y recreativo que cambiará la manera de ver y vivir la ciencia, a través de sus nueve salas que forman un recorrido temático desde las primeras experiencias sensoriales de los **pequeños exploradores**, como se ha determinado la sala dedicada a los menores de diez años, hasta la **sala de la ciudad**, un espacio de educación ciudadana donde todos podrán conocer de qué manera la ciencia está presente en la vida cotidiana y contribuye al bienestar en ciudades de hoy.

Los visitantes de Maloka también conocerán los desarrollos científicos en materia de petróleo y telemática en la Sala de la Tecnología que para algunos será un verdadero **descubrimiento**, así como la **sala de la biodiversidad**, un experimento sin precedentes en el país, no sólo porque reproducirá en pequeña escala algunos ecosistemas de la Sabana de Bogotá sino, además, por su carácter subterráneo, a ocho metros bajo tierra.

Cómo olvidar en este recorrido fascinante por la ciencia algunas de las preguntas más recurrentes para los científicos: ¿de dónde venimos?, ¿cómo se desarrolló lo que hoy conocemos como especie humana?, ¿cuál fue exactamente su evolución? Para responder estos interrogantes están: **esto sí es vida**, donde el tema central será la célula, sus mecanismos



Fotografía cortesía Maloka

de producción y defensa ante virus como el sida, así como **de carne y hueso** que mostrará los cambios en el desarrollo de la especie humana, así como los secretos del cerebro y nuestros sentidos. Pero las emociones no terminan con el paseo por nuestro interior que plantean estas dos salas. Continúa con **viaje a las estrellas**, el viaje espacial que, desde una nave interplanetaria, los visitantes podrán hacer a nuestro sistema Solar.

En **Fuerzas invisibles y moléculas en movimiento** los visitantes de Maloka descubrirán cómo los campos eléctricos y magnéticos son fuerzas que rodean nuestro entorno, así como lo interesantes que pueden llegar a ser las reacciones químicas.

En la corporación mixta de derecho privado, Maloka, tendrán todos un espacio, no sólo como visitantes, sino también como socios, mediante aportes que van desde los \$450.000.00 hasta los \$500.000.00. Múltiples empresas públicas y privadas, instituciones educativas, familias y personas naturales comparten hoy por hoy este gran esfuerzo que le dará a todos los colombianos una ventaja fundamental para enfrentar el próximo siglo: la comprensión y aproximación de la ciencia y la tecnología.

Desde ya los grupos escolares, empresariales y las familias numerosas pueden reservar su acceso con anticipación y con ello garantizar seguridad y agilidad en este inolvidable acercamiento al mundo de la ciencia y la tecnología. ■

En Maloka:

Todos los días participa de grandes atracciones, visitas guiadas y talleres para chicos y grandes

Informes e inscripciones: 4272707 ext. 1010 Carrera 88D No. 40A-51 Ciudad Salitre
E-mail: info@maloka.org * www.maloka.org

Un hombre elevado

"La sensibilidad narrativa es ante todo, sensibilidad literaria: básicamente se aprende leyendo, aunque haya otras importantes formas de narración que la educación tampoco puede descuidar.

(...) pero leer es siempre en sí misma una actividad intelectual, un esbozo de pensamiento, algo más activamente mental que ver imágenes; después de la palabra oral, la voz escrita es el más potente tónico para el crecimiento intelectual que se ha inventado" Fernando Savater, *El valor de educar*, págs. 140 - 141.

Gervacio

Parecía como si la cabeza de Carlitos estuviese inflada con helio. Sí, con ese gas que hace posible que los niños caminen con su mano elevada al cielo amarrada a un globo; es que Carlitos Ruiz permanece "elevado".

Siempre se la pasa pensando mudo y solitario, en ... ¿dónde está la luna que no la veo y va a ocultar el sol durante el eclipse?, ¿por qué π es 3.1416?, ¿por qué se sostienen los aviones en el aire?, ¿cómo puedo hallar el área de una cáscara de huevo?, ¿será posible clonar aquellos animales que se encuentran en vía de extinción?, ¿por qué?

Y no sólo fue durante su infancia. Todo el mundo lo recuerda por su mirada perdida, parecía como si

durmiese sentado, pero con los ojos abiertos; de eso tienen referencia sus padres, hermanos y amigos, hasta el mismo don José, su maestro de primaria: "... él se la pasaba pensando en los huevos del gallo".

Perdió su primera novia a causa de su desatención. Nadie podía entender cómo alguien dejaba escapar ese "bombón"; él sólo atinó a decir que esa mujer no era para él. Como todo el mundo le auguraba un mal porvenir, Carlos (ya adolescente), decía que lo que pasaba era que a él no le perdonaban "andar en globos".

No sé cómo, por fin, terminó matemáticas puras en la universidad del Estado, de la que ahora es maestro asociado; además se especializó en la Universidad de París en Topología, una de las áreas

más abstractas y difíciles de la matemática. Como persona mayor reconoce que es necesario "englobarse" para trabajar en Topología y por eso trata de enseñarle a sus alumnos y a su nieta (el mejor regalo de Dios para este maestro englobado), la importancia que tiene el "elevarse" para mejorar procesos de comprensión y aprendizaje.

Lo que aún no se ha podido responder es por qué la vida le cobra tan caro a una persona que se engloba, pues recuerda muchísimo que regularmente cuando se encuentra en su casa "englobado" en su Topología, con su mirada perdida, como "... mirando para San Felipe", aparece su esposa quien le refuta: "Carlos, ahora que no estás haciendo nada ve a la miscelánea y me compras unos hilos y una agujas". ■

Maestros navegantes

Magdalena Vallejo Morillo
Asesora - IDEP

La búsqueda en la Internet puede llevarnos a encontrar experiencias pedagógicas de maestros de otras latitudes y nos permiten contrastar las propias; posibilita evaluar nuestras fortalezas y debilidades y descubrir que las escuelas de todo el continente afrontan problemáticas similares.

Para los lectores que han desarrollado la práctica de navegar en la Internet, nos permitimos sugerir algunas direcciones.

<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie08a05.htm>

Para empezar les proponemos adentrarse en la Biblioteca virtual de la OEI. Allí podemos encontrar cualquiera de los temas educativos y pedagógicos, a partir de sumarios de revistas, publicaciones monográficas y documentos de distribución limitada que se puedan leer e imprimir para compartirlos con muchos compañeros.

http://www.edituniv.cl/catalogo/educacion/docente/mat_docente.html

Esta página nos permite consultar —y comprar vía Internet, si así lo deseamos— los títulos de una colección de apoyo al docente. Comprende obras especializadas destinadas a estimular el auto perfeccionamiento de los profesores y a comprometer a padres y apoderados en procesos educativos. Los autores de la serie, expertos en las materias que tocan, contribuyen notablemente al asesoramiento y perfeccionamiento de los profesores considerando los más modernos enfoques educativos.

http://www.colciencias.gov.co/reddcom/res_ab.html

Esta es otra biblioteca virtual, Colciencias nos permite conocer algunos títulos y sus contenidos. Entre la diversidad de temáticas, la educativa ocupa un importante espacio.

<http://rehuee.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/educacion/reveduca1/revedu3.htm>

- La evaluación Institucional: ¿qué tiene la escuela? ¿qué entrega la escuela?
- Retorno económico y mejoramiento de la calidad de la educación media en Chile.
- Currículo y democracia.

Son algunos temas que encontramos en esta página chilena. Nos permite comparar su problemática particular con nuestra realidad.

<http://www.bnm.mcy.gov.ar/demo2document/mcy/20075/20075.htm>

Taller de Integración. Segundo documento curricular. R. Argentina.

Leer esta página nos lleva necesariamente a preguntarnos qué tan cerca y qué tan lejos estamos de las concepciones curriculares de otros países y qué tan original es la propuesta subyacente en nuestras normas vigentes.

<http://www.geocities.com>

Educación y democracia

Sin duda alguna, este tema debemos abordarlo todos los maestros colombianos. ¿Cómo lo abordan otros educadores?

www.informador.com.mx/lastess/may97/24may97

Vocación de maestro. Una explicación al respecto se encuentra en la sección. Presencia de esta página.

www.mec.es/redinet/

Redinet es un centro de información en el tema educativo. En él encontramos referenciadas investigaciones, innovaciones, diseños y proyectos curriculares, guías de trabajo y otros materiales útiles a la labor educativa.

<http://www.sistema.itesm.mx/DraMarisa>

Selección y organización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Esta y las tres páginas siguientes, sin duda alguna, motivarán a todos aquellos maestros que andan buscando e inventando nuevas formas de trabajo en el aula. Les ayudarán a descubrir cómo otros maestros, cerca y lejos de ellos, están en la misma búsqueda.

<http://www.oei.org.co/oeivirt>

Tendencias y experiencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias

<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N3/ciencia.htm>

Tratando de cambiar nuestra manera de enseñar: reflexiones sobre el aprendizaje en el aula.

<http://www.ladialog.org/preal6sp.html>

Enseñanza y aprendizaje: en busca de nuevas rutas

Las siguientes son tres páginas especializadas en psicología. En estas encontramos interesantes estudios sobre el comportamiento humano en todas sus dimensiones.

http://www.mail-bcpl.lib.ms.us/~sandyte/school_psych.html

<http://www.psy.ucsd.edu/otherpsy.html>

www.gassoy.edu/psychweb/psychweb.htm

Primera socialización de innovaciones educativas financiadas por el Idep

Entre el 10 y el 15 de mayo se realizará la primera Socialización de innovaciones financiadas por el Idep. A este evento de carácter académico y administrativo, mediante el cual -por una parte- se cualifican las innovaciones educativas poniéndolas en interlocución con expertos de su respectiva área y se comparten modelos innovadores para mejorar la calidad de la educación en el Distrito Capital y -por otra parte- se crean las condiciones para el cumplimiento de los indicadores de gestión y de impacto del Idep, están invitados innovadores, docentes del distrito, estudiantes, padres de familia, funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito y del Ministerio de Educación Nacional, diseñadores de política educativa, profesores y estudiantes de posgrados y expertos en diversos temas de innovación y de educación.

Nos proponemos

Reconocer y valorar los diversos espacios de creatividad que los Proyectos de Innovación Educativa financiados por el Idep impulsan para beneficio privilegiado de los niños. Y dar cuenta de la disparidad temática, la diversidad metodológica, las iniciativas pedagógicas, las diversas escuelas de pensamiento pedagógico y las distintas propuestas teóricas y prácticas que comportan los proyectos de innovación apoyados por el Idep. Los horarios de los seminarios son: en la mañana de 7:30 am. a 12:05 pm. y en la tarde de 1:30 pm. a 6:05 pm.

FECHA	TEMA DE LA INNOVACIÓN	INNOVACION Y CONTRATISTA	EXPERTOS	PERSONAJES INVITADOS	INSTITUCIONES INVITADAS
Mayo 10 Mañana	Sistematización de experiencias de innovación institucional consolidadas	El trabajo por proyectos de aula en la Escuela Pedagógica Experimental	Jaime Carrasquilla, Germán Vargas Gullén	Andrés Gaitán	Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Currículo (5), Formación de docentes (1), Gestión y gerencia educativa en la escuela (4), Pedagogía y saberes pedagógicos (15)
Mayo 10 Tarde	Sistematización de experiencias de innovación institucional consolidadas	Demócratas antes de los 18 años -Colegio del Santo Ángel	Rosario Jaramillo, Juan Francisco Aguilar	Edith Porras, Edgar Suárez	Inst. Luis Carlos Galán, Posgrado Res. Conflictos, Grupo Evaluación de competencias participativas SED, Proponentes nombrados en el recuadro anterior (25)
Mayo 11 Mañana	Integración en el aula	Intervención pedagógica en procesos de pensamiento en alumnos con bajo rendimiento - Fundación Merani	Jaime Parra, M ^g Cristina Torrado	Carlos Vasco, Rosario Jaramillo, Rosalia Montealegre, Carlos Ordóñez	Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Desarrollo cognitivo y dificultades de aprendizaje (6)
Mayo 11 Tarde	Integración en el aula	Incorporación de la lengua de señas en tres títulos educativos en multimedia - Federación Nacional de Sordos de Colombia	Juan Carlos Negret, Lida Mejía de Esclava	Jorge Esclava	Injor - Maestras sordas, Círdi, Grupo de formación de maestros del área de problemas auditivos de la Facultad de Salud UN, Grupo de problemas auditivos UPN, Personas que presentaron proyectos de innovación en el área de informática educativa (30)
Mayo 12 Mañana	Desarrollo de competencias de autonomía y participación	La maloca como espacio autónomo de los estudiantes para el desarrollo de la democracia y la convivencia - CED San Francisco	Angela Bermúdez, Edith Porras	Iván Marín, César Torres, Germán Muñoz, Germán Vargas Guillén	Red de Justicia Comunitaria, Instituto Luis Carlos Galán, CINEP, Posgrados del área de democracia, enseñanza de la constitución, formación ciudadana Universidades Javeriana, Autónoma, Cooperativa e Inespro, Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Formación ético-política (15)
Mayo 12 Tarde	Desarrollo de competencias de autonomía y participación	Aula Intercultural: proyecto pedagógico para la planeación de vida y de carrera a partir de un aula curricular integrada - CED Alberto Uleras	Diego Castro, Iván Marín	Tobías Olmos	Posgrado de Orientación U. Externado, Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Formación ético-política (15), Tecnología y educación para el trabajo (7)
Mayo 13 Mañana	Desarrollo de competencias comunicativas	La correspondencia inter-escolar: un circuito de vida - CED Manuelita Sáenz	Luis Bernardo Peña, Guillermo Bustamante	Armando Silva, Mailde Frías, Julia Baquero	SED Grupo de lectoescritura, Fundalectura, Fundaescritura, Taller de talleres, Grupo Norma, Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Enseñanza de la lectura, la escritura y la comunicación (10)
Mayo 13 Tarde	Desarrollo de competencias comunicativas	Los niños y la literatura - Centro Educativo, Cultural y Recreativo Semillas de América	Fernando Vázquez, Armando Silva	Fabio Jurado, Luis Bernardo Peña, Guillermo Bustamante	SED Grupo de lectoescritura, Fundalectura, Fundaescritura, Taller de talleres, Grupo Norma, Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Enseñanza de la lectura, la escritura y la comunicación (10)
Mayo 14 Mañana	Enseñanza de las ciencias naturales	Proyecto Ecológico - Instituto Técnico Distrital Juan del Corral	Aurelio Usón, Camilo Jiménez	Carlos Maldonado, Jimmy Chamorro	Colciencias, Comisión Distrital para la Ciencia y la Tecnología, ACEACE, Santillana, Norma, Red-CEE UPN, Grupo TORCA, Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Educación ambiental y sexualidad (7), Enseñanza de las ciencias naturales (13)
Mayo 14 Tarde	Enseñanza de las ciencias naturales	La física desde los experimentos: una actividad intelectual - UN	Jimmy Chamorro, Carlos Maldonado	Camilo Jiménez	Peldar, Palmolive, DAMA, Jardín Botánico, Santillana, Educar, Norma, Colciencias, Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de Educación ambiental y sexualidad (7), Enseñanza de las ciencias naturales (13)
Mayo 15 Mañana	Artes y lúdicas	La música como expresión lúdica - Anexa a la Normal María Montessori	María Elena Ronderos, Pedro Bonilla	Carlos Miñana	Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Batuta, Personas que presentaron proyectos de innovación en las áreas de artes, lúdicas y estéticas (13), Posgrados de Folklor, valores, lúdicas y artes Universidad del Bosque

Educación

La agenda del siglo XXI

¿Realmente para qué vamos a la escuela? ¿Cómo escoger una buena escuela para nuestros hijos? ¿Cuáles son los cinco pecados capitales de la educación latinoamericana? ¿Qué podemos aprender de Chile, Minas Gerais o la Escuela Nueva de Colombia? ¿Quién está formando a sus hijos? ¿Por qué educar es un acto de coraje? Estos y otros interrogantes se plantean en el libro *Educación. La agenda del siglo XXI hacia un desarrollo humano*, cuyo director es Hernando Gómez Buendía. La obra publicada por Tercer Mundo Editoriales y la PNUD es prologada por el Carlos Fuentes y recoge textos y contribuciones de: Benjamín Álvarez, Michel Alleyne, Oscar Arias, Carlos Chica, Paulo Freire, Errollo Miller, Margarita Peña, Fernando Savater, Donald R. Winkler, entre otros.

Presentación

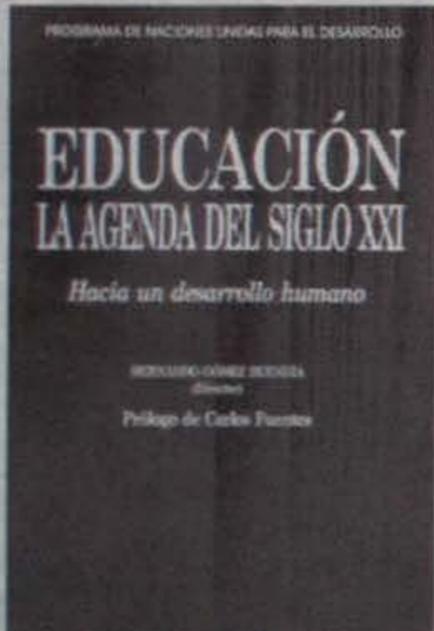
Fernando Zumbado
Director Oficina Regional
PNUD para América Latina
y el Caribe.

Nosotros en América Latina y el Caribe, como en el resto del mundo, nos enfrentamos cara a cara con el inicio de un nuevo milenio. Inevitablemente esta realidad está marcada por la búsqueda espiritual. Uno no puede evitar maravillarse con los avances del siglo XX: la expansión del alfabetismo; la erradicación del polio; la enorme disminución en la mortalidad materna e infantil; la legislación internacional y regional que cada día establece nuevos y más altos estándares; la era espacial y los casi increíbles avances en la tecnología y las comunicaciones, que antes hubieran sido inconcebibles.

Sin embargo, uno se estremece por los azotes moralmente inaceptables de la pobreza, la violencia, la discriminación, el analfabetismo y la carencia de salud básica para todos. Este estado de cosas es inaceptable, pero no estamos seguros de qué hacer, como individuos, como institución o como región. ¿Existe alguna panacea? ¿Hay algún sector donde la inversión tenga un mayor impacto, donde se maximice lo que en el PNUD llamamos Desarrollo Humano Sostenible, o en términos más sencillos, desarrollo centrado en la gente, que le permita a ésta ampliar sus opciones de una manera sostenible? Aunque no existen respuestas definitivas, la educación, de manera repetida, ha sido identificada como una prioridad. Por esta razón, este Informe -que esperamos sea el primero de una serie- está dedicado a la educación. Esta es la consigna del Desarrollo Humano Sostenible, del PNUD y eventualmente, esperamos, de una masa crítica de otros, como los lectores de este libro.

El Informe se benefició de las valiosas orientaciones de los miembros de la Comisión Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe. Los miembros de la Comisión expresaron constantemente su preocupación en torno a la necesidad de concentrar la educación no sólo en el intelecto sino en crear "alta inteligencia" -esa maravillosa combinación del intelecto, la emoción y el espíritu, que ellos creen se requiere en la región para enfrentar los muchos retos del próximo siglo-. En muchos casos expresaron la creencia de que entraremos al siglo XXI con problemas que en efecto son los del siglo XIX. El consecuente salto en la naturaleza y la calidad de las soluciones sólo será posible si se dan los saltos correspondientes en la naturaleza y la calidad de los individuos -una persona completamente educada y debidamente dotada para la nueva vida y sus desafíos-. Las sociedades y los individuos serán tan exitosos como lo sea su educación, en el sentido más amplio de la palabra. La educación tendrá que dejar de ser un asunto puramente privado, cuando no excluyente, para convertirse en un interés genuinamente público. Este es el reto del futuro en la región de América Latina y el Caribe, y el de este Informe.

Finalmente, no puedo terminar sin expresarle mis más profundos agradecimientos al doctor Hernando Gómez Buendía y a su equipo del PNUD, sin cuyo liderazgo y perseverancia este especial y oportuno documento no estaría ante ustedes. ■



EL IDEP ORGANIZA FORO Y ENCUENTRO DISTRITAL SOBRE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

"La comunicación educativa como estrategia de desarrollo pedagógico"

Hotel Tequendama, Santa Fe de Bogotá 4 y 5 de mayo de 1999

PRIMER DÍA - FORO

8.30 - 9.15 a.m. **Apertura**

Dr. Enrique Peñalosa Londoño, Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá.
Dr. Germán Bula Escobar, Ministro de Educación
Dra. Cecilia María Vélez White, Secretaria de Educación Distrital
Dra. Cecilia Reyes de León, Delegada Comisión Nacional de Televisión
Dra. Clemencia Chiappe, Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

9.15-9.30 a.m. **Conferencia**

La comunicación educativa como estrategia de desarrollo pedagógico
Presentación del senado para televisión al interior del Proyecto de Desarrollo Pedagógico del Idep. Dra. Clemencia Chiappe, Directora Idep.

9.30-9.45 a.m.

Lanzamiento del senado para televisión del Idep

9.45-10.00 a.m. **Receso**

10.00-11.00 a.m. **Panel**

Comunicación y educación como objeto de política

Dra. Yolanda Naranjo de Arbeláez, Comisión Nacional de Televisión
Dra. Cecilia María Vélez White, Secretaria de Educación
Dra. Clemencia Chiappe, Directora Idep
Dr. Germán Rey, Fundación Social
Dr. Castro Caicedo.

11.00-11.15 a.m. **Intervención de los asistentes**

11.15-11.30 a.m. **Presentación de materiales educativos**

De escuelas y maestros: Cotidianidades que enseñan.

Análisis pedagógico temático de aspectos seleccionados de las historias de Vida de Maestros. Presentación de la serie de 10 capítulos en formato VHS realizada por el Idep.

11.30-12.45 p.m. **Panel**

Los nuevos problemas educativos en la escuela

Dra. Marta Lucía Villegas B., Viceministra de Educación
Dr. Jesús Mejía, Subsecretario de Académico S.E.D.
Dr. José Bernardo Toro, Fundación Social
Dr. Nepomuceno Torre, Subdirector Educación Cafam
Dra. Dora Fabiola Ríos, Directora del Colegio Juan del Corral
Dr. Pedro Arango, Presidente de la A.D.E.

12.45-1.00 p.m. **Intervención de los asistentes**

1.00-2.30 p.m. **Receso**

2.30-3.45 p.m. **Panel**

Nuevas rutas para la formación de docentes

Dra. María Eugenia Escobar, Directora Investigación y Desarrollo Pedagógico, MEN
Dr. Marcelo Cabrol, BID
Dr. Francisco Cajiao, Jefe División Educación, FES
Dra. Angela María Robledo, Directora Fundación Restrepo Barco
Dr. José Gregorio Rodríguez, Director Programa Red U. Nacional
Dr. Tarciso Mora, Presidente Fecode.
Dra. Helena Combariza, Jefe División de Educación Compensar.
Programa Actualización de maestros en educación AME.

3.45-4.00 p.m. **Intervención de los asistentes**

4.00-4.15 p.m. **Receso**

4.15-5.30 p.m. **Panel**

Televisión, prensa y radio frente a la comunicación educativa: hablan los medios

Dr. Rafael Santos, Director El Tiempo
Dr. Mauricio Calle Otero, Vicepresidente de Producción RCN
Dra. Juana Uribe, Vicepresidenta de Programación RCN
Dr. Alfonso Kohn Hinestroza, Director Señal Colombia
Dr. Mauricio Miranda Muñoz, Productor Audiovisuales
Dra. Patricia Castaño, Gerente Citurna Producciones Ltda.
Dra. Adelaida Trujillo, Subgerente Citurna Producciones Ltda.

5.30-5.45 p.m. **Intervención de los asistentes**

SEGUNDO DÍA - SEMINARIO

RELACION CURRICULAR ENTRE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

8.30-12.00 a.m. **MESAS DE DISCUSIÓN**

Mesa 1: ¿Cómo integrar el componente comunicativo en el currículo de las facultades de educación?

Dr. Oscar Ibarra, Presidente Asociación Colombiana de Facultades de Educación
Dra. Betty Monroy Henao, Facultad de Educación Universidad Externado
Dra. Libia Stella Niño Zafra, Decana Facultad de Educación Universidad Pedagógica.
Dr. Germán Vargas Guillén, Investigador Universidad Pedagógica.
Dra. Gladys Jaimés, Decana Facultad de Educación Universidad Distrital
Dr. José Fernando Ocampo, Director Centro de Estudios de Investigación Docentes -Fecode-

Mesa 2: ¿Cómo integrar el componente educativo en el currículo de las facultades de comunicación?

Dra. Margot Ricci, Decana, Fac. de Comunicación Universidad Jorge Tadeo Lozano.
Dr. Jorge Fraga, Fac. de Comunicación Universidad Jorge Tadeo Lozano, Cartagena.
Padre Gabriel Jaime Pérez M., Decano Académico Facultad de Comunicación y Lenguaje Universidad Javeriana.
Dra. Gladys Daza, Decana, Facultad de Comunicación Social Universidad Minuto de Dios.
Dra. Juliana Bambula de D., Decana Fac. de Comunicación Universidad del Valle
Dr. Carlos E. Valderrama, Director Postgrado Comunicación y Educación Universidad Central.

Mesa 3: Alternativas y limitaciones para el uso de los medios de comunicación en la escuela.

Rubén Darío Arrieta, Presidente Ucooprifo.
Graciela Rodríguez, Presidenta Acdop.
Elisenda R. de Barriga, Presidente Uncoll.
Jaime Acosta A., Presidente Asocoldep.
José Ramón Torres, Presidente Asodecop.
Pedro Luis Espinosa B., Presidente Andercoop Bogotá.
Manuel J. Bernal, Presidente Fenarcop.
Gloria de Córdoba, Presidenta Arcod
Yadila Zalamea, Presidenta Sindodic

12.00-1.00 p.m. **PLENARIA - CLAUSURA**

Dr. José Darío Herrera González, Coordinador de la Unidad de Investigación y Evaluación Educativa del Idep. ■



En la RED
Serie material didáctico

Álgebra desde una perspectiva geométrica

Autora: María Cristina Pérez Díaz

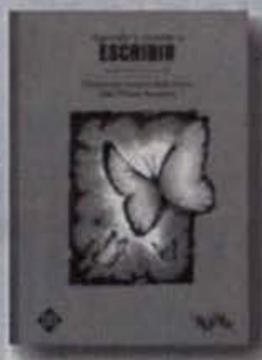


Desarrollo didáctico de la Teoría Atómica: un enfoque histórico

Manuel Edilberto Guevara

El Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- es una propuesta de investigación interdisciplinaria en torno a la escuela, generado por la Universidad Nacional de Colombia y realizado en forma cooperativa por profesores de la Universidad y de la Educación Básica y Media de diferentes regiones del país.

La serie material didáctico recoge experiencias, documentos y materiales para apoyar el desarrollo de actividades específicas en el aula de clase, producto del desarrollo de los Proyectos Disciplinarios de Aula (PDA), que adelantan los profesores en el marco del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.



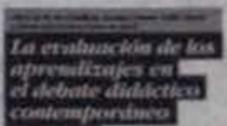
Aprender y enseñar a escribir

Clemencia Cuervo Echeverri
Rita Flórez Romero
Universidad Nacional

Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la educación Básica y Media - RED.

En este texto las autoras presentan una experiencia de investigación colaborativa desarrollada durante tres años con docentes de educación básica y media de instituciones oficiales colombianas, con la siguiente premisa: para poder enseñar a escribir es indispensable, primero, aprender a escribir. Pero el significado que las investigadoras construyeron de "aprender a escribir" va más allá de las comprensiones que han prevalecido en el sistema educativo.

Escribir se entiende como un acto cognoscitivamente complejo que tiene un profundo impacto en la dimensión personal al contribuir a mejorar la inteligencia, los comportamientos sociales y ciudadanos y la comprensión emocional, entre otras ganancias. Desde esta perspectiva, el libro toca al lector en cuanto escritor. Desde allí ese lector aprecia la naturaleza de la experiencia investigativa narrada por las autoras y encuentra múltiples sugerencias para trabajar en el dominio de la escritura en la educación.



La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico

Alicia R. W. De Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin
y María del Carmen Palou de Maté
Paidós Educador

Evaluar los aprendizajes de los alumnos siempre ha sido una preocupación central de los docentes, independientemente del nivel de enseñanza o de las disciplinas que se quieren enseñar. Este libro desarrolla respuestas en torno de este campo, tanto desde el análisis del proceso de construcción de conocimientos que implica como de la comunicación didáctica que entraña. Por otra parte, se reconoce a la evaluación como un proceso en el que se realizan juicios de valor, entendiendo, por tanto, la necesidad de inscribir las tareas evaluativas en un análisis ético.

En los distintos capítulos de este libro se examinan criterios para generar evaluaciones, se reconocen ejemplos de buenas prácticas evaluativas, se inscriben dichos análisis en las instituciones educativas y se estudian aspectos tanto políticos como técnicos.

Las autoras, profesoras investigadoras de distintas universidades públicas del país, abordan el tema de la evaluación inscribiéndolo en una didáctica contemporánea en la que la reflexión y los desarrollos teóricos se integran con propuestas concretas e intentan generar respuestas a los múltiples problemas de las prácticas evaluativas.



Derechos y deberes de la familia

Blanca Isabel Triana de Riveros
Editorial San Pablo

Con este libro la Editorial San Pablo quiere, trabajando desde lo más profundo del ser humano, abrir el corazón de las familias, padres, madres, hijos y demás miembros que las conforman para asumir la paz a través del cumplimiento de sus deberes y el respeto de sus derechos, a partir de la igual dignidad de toda persona y en actitud de diálogo e interacción permanentes.

Este libro busca ser una luz de esperanza para los hogares, base fundamental de toda sociedad, en la construcción de la Civilización del Amor, de cara al Tercer Milenio.

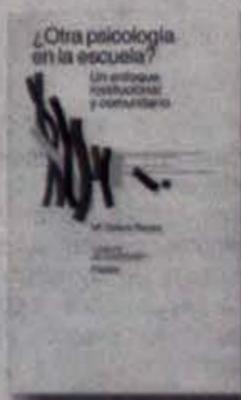


Paradigmas en psicología de la educación

Gerardo Hernández Rojas
Paidós Educador

La psicología de la educación se ha visto enriquecida gracias a la influencia simultánea de una pluralidad de paradigmas alternativos, cada uno de los cuales propone una particular manera de entender el fenómeno educativo en todas sus dimensiones. A diferencia de los manuales tradicionales sobre esta rama de la psicología, centrados en el estudio de teorías y de sistemas, *Paradigmas en psicología de la educación* señala los rasgos distintivos esenciales de los paradigmas vigentes y analiza las consecuencias de su aplicación. Así, a una introducción general a las bases de la disciplina psicoeducativa con hincapié en lo histórico y lo epistemológico, le sigue un detallado examen de cada uno de los paradigmas (entendidos como configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos compartidos por una comunidad académica) que más inciden en la enseñanza: el conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético constructivista o piagetiano y el sociocultural o vigotskyano. Se trata de una lectura recomendable para psicólogos interesados en esta rama de su ciencia y, sobre todo, para los profesionales de la educación: tanto los dedicados a tareas teóricas y de investigación como los que en el aula ejercen cotidianamente el oficio de enseñar.

Gerardo Hernández Rojas es profesor e investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y colaborador del volumen *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*, también publicado por Paidós.



¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario

Ma Dolors Renau
Colección Papeles de pedagogía
Paidós

Este libro, destinado a profesionales de la educación, de la psicopedagogía y del trabajo social plantea nuevas formas de abordar tanto los problemas de adaptación de los niños en la escuela como el rol de la misma en tanto que institución inmersa en una comunidad. La novedad del enfoque descansa en una concepción del escolar como ser social, condicionado por el medio en que vive, de la escuela como un instrumento de integración social y de la tarea educativa como una labor pluridisciplinar, preventiva y profundamente arraigada en la comunidad de pertenencia. Ésta debe desempeñar un papel relevante tanto en la comprensión de los fenómenos educativos como en la búsqueda de soluciones que vayan devolviendo lentamente el poder a la comunidad, la participación a los ciudadanos y el protagonismo a todos aquellos que estén implicados en los procesos educativos. Desde esta óptica, los conceptos de normalidad y anormalidad, de éxito y fracaso escolar, son cuestionados en su práctica actual y abren nuevas perspectivas de trabajo que nos permitirán a todos ser protagonistas de la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean en la escuela.

Dolors Renau es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y en Psicopedagogía Especial por la Universidad de París. Cuenta con una larga experiencia de trabajo psicopedagógico dedicado a niños y adolescentes con problemas escolares y de adaptación social. Es autora de diversos libros profesionales y de numerosos ensayos educativos y sociopedagógicos. ■

Rincón de esperanza

Elizabeth Cárdenas Espinel

Cuando cuestionamos el papel de la escuela en la totalidad social, sin lugar a dudas debemos darle connotación de lugar de encuentro, de negociación de significados, de espacio socializador, espacio vital, mediador de conflictos, rincón de esperanza, patio de recreo y escenario de expresiones artísticas, democráticas, políticas; donde se consolida y recrea el conocimiento y el valor de la vida ciudadana, donde se construyen herramientas para fundar nuevas formas de convivencia social y la dignificación del desarrollo humano, como un ámbito en el que tiene lugar la vida pública de los hombres.

En este rincón de nación nos veremos obligados a reflexionar nuestras prácticas pedagógicas, a fin de sobreponernos a las rutinas que se niegan nuestros discursos y buenas intenciones, al no constituimos como actores partícipes activos, de las experiencias, logros y dificultades de la escuela, a fin de enriquecer la práctica pedagógica encaminada a buscar la identidad nacional y el sentido de pertenencia a ese rincón de esperanza en la escuela, la cual se logra mediante el conocimiento de su realidad, de su historia, de su entorno, de su cotidianidad y de su valoración de su propia cultura.

Es en la escuela donde se manifiestan los conflictos y desequilibrios sociales, los vicios, las violencias, las carencias, los desajustes de estructura. Los paradigmas filosóficos, éticos, políticos, demo-

cráticos y antropológicos, en construcción de una colectiva de la nación, en la que se sean posibles relaciones humanas fundadas en la alteridad, el respeto por la diferencia y la complementariedad de los actores sociales. La escuela es ese espacio de nación donde se desbordan los sueños y las utopías, donde se distribuyen y se retroalimentan los saberes tanto cotidianos como científicos. En consecuencia le corresponde a la escuela no meramente la tarea didáctica frente a los aprendizajes sino que tiene también una misión ideológica y política, de tal manera que el Estado y la sociedad civil tomen conciencia de que la escuela es la principal institución científica y el espacio donde se hace posible la creación, transmisión y desarrollo del conocimiento, donde se provee la mano de obra calificada a la empresa productiva y donde se orientan procesos que conduzcan a plantear alternativas de cambio y proyección dentro de la ciencia y la tecnología para redimensionar la realidad social pues, como dice García Márquez, "se están dando las condiciones como nunca para el cambio social, y la educación será el órgano maestro".

La escuela en esta sociedad violenta debe constituirse en espacio de cultura alternativa a la violencia social y a la violencia del conocimiento autoritario que está implícita en la autoridad del profesor que escamotea al alumno la incertidumbre que conlleva la aventura de descubrir. El profesor realiza

este escamoteo por medio del ofrecimiento de resultados del conocimiento en forma de información y en ese caso suplanta la búsqueda, los caminos de la búsqueda y así propender por la construcción por una escuela de paz y una escuela de vida para la vida.

Cuando hablamos de este espacio de cultura el centro de esa dinámica es el maestro como sujeto activo de las manifestaciones de un pueblo que lo llama a involucrarse en la participación activa de los programas comunitarios que inciden en la escuela, pues el encuentro con la vida, con la comunidad es en últimas lo que determina su actitud para crear como un espacio cálido, para compartir los afectos, las carencias, las manifestaciones, las utopías que fundamentan el valor de la vida ciudadana y la cultura política. Cuando el maestro se compromete con su gente, necesariamente se compromete y tiene sentido de pertenencia a ese pequeño espacio de pueblo y de la nación; el aula donde se enriquecen las vivencias compartidas, se propicia el diálogo y los saberes mediante el acercamiento de los valores de la cultura popular y la cultura escolar, entre la cultura de los grupos y la cultura universal, que va a permitir el libre ejercicio de la autonomía, donde va a posibilitar la libre expresión del pensamiento crítico, donde va a reconocer la capacidad creadora del alumno con esa carga de cultura experiencial unida a la del maestro con su cultura académica, para afianzar naturalmente valores de tolerancia, solidaridad, respeto por la diferencia para que la escuela proporcione herramientas para consolidar la justicia y la paz que tanto necesita este país. ■

*Parra, Rodrigo, *La escuela violenta*, Tercer Milenio, Bogotá, pág. 17.

Una nueva arquitectura escolar para un nuevo milenio

Carlos Alberto Benavides Suescún
Arquitecto Supervisor - Área Técnica
Plantas Físicas SED

Las condiciones y propuestas arquitectónicas que se han venido implementando para los diferentes centros educativos oficiales de Santa Fe de Bogotá, en la mayoría de los casos no han logrado una respuesta adecuada, coherente con las necesidades y cambios tanto pedagógicos como tecnológicos, ni tampoco han sido factor integrador y generador de espacios públicos que revitalicen su entorno urbano.

La importancia del "edificio" escolar como vínculo con la comunidad y símbolo urbano, se ha ido perdiendo, paulatinamente y en forma dramática la "imagen fachada" de la escuela pública en muchos casos se ha limitado a un alto cerramiento de espaldas a la ciudad. Barrera protegida con alambre de púas (¿seguridad?) y en otros casos como disculpa de patrocinio a la institución, convirtiéndose en mural de avisos comerciales, relegando al mínimo la dignidad institucional.

Muchas han sido las razones que han llevado a estas pobres y deficientes respuestas, entre otras, la carencia de una verdadera planeación, la utilización de terrenos que no cumplen con los mínimos requisitos o condiciones físicas en cuanto a usos, normas, áreas, construcciones ubicadas en algunos casos sobre rondas de río, zonas de alto riesgo o áreas inundables que no han podido ser urbanizadas.

Otras veces por la presión y la necesidad inmediata de dar respuesta a la demanda de cobertura prevaleciendo la cantidad por encima de la calidad,

con intervenciones de diferentes instancias sin una coordinación y regulación que permita un crecimiento ordenado.

Además, la ausencia de una real reglamentación y normativa de proyectos y construcciones escolares, la falta de compromiso y sentido de pertenencia de los usuarios, igualmente la carencia o baja calidad de los diseños y construcción de la infraestructura escolar.

La SED por un gran proyecto

Dentro de las estrategias y programas establecidos por la actual administración en el Plan Sectorial de Educación para Santa Fe de Bogotá se ha contemplado el diseño, construcción y dotación de 51 nuevos colegios localizados en zonas marginales de la ciudad, que pretenden no sólo ampliar la cobertura de cupos sino, además, mejorar la calidad del servicio educativo general.

Para tal efecto la SED viene adelantando la adquisición de predios que cumplan con los requerimientos y condiciones básicas necesarias para el desarrollo de estos proyectos.

Así mismo, y enmarcados dentro el estudio que adelanta el Ministerio de Educación Nacional e Icontec y en la búsqueda de garantizar condiciones, tanto equitativas como de calidad de los espacios físicos y ambientales educativos la SED ha desarrollado un estudio de estándares básicos para el planeamiento, diseño y especificaciones de cons-

trucción para los centros educativos en el Distrito Capital.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones se abre un gran reto en espera de lograr concebir respuestas arquitectónicas integrales y consecuentes con esta nueva y cambiante realidad, donde el concepto de arquitectura escolar supera la acostumbrada idea de la simple edificación y busca la creación de ambientes pedagógicos "vivos" e integrales dentro de un respeto ecológico que enriquezca y motive permanentemente la formación de quienes auguran un mejor mañana en los umbrales del nuevo milenio. ■



Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. Idep

Seminario Salud Mental en la Escuela
Mayo 6 de 1999
Hora: 9:30 a 5:00 pm. **Entrada libre**

ACTIVIDAD	PONENTE
Instalación.	Ann Marie Lööf. ASESORA COMUNICACIONES IDEP
Salud Mental. Un planteamiento conceptual	Carlos Felissola MÉDICO PSIQUIATRA. DOCENTE. UNIVERSIDAD JAVERIANA
Salud Mental. Una experiencia de manejo en la Escuela. Tunjuelito	Gloria Echeverry PSICÓLOGA
Escuela Saludable y Salud mental	Martha Lucía León COLEGIO ATANASIO GIRARDOT
Preguntas	
Refrigerio	
Maestros y Alfabetos para el Nuevo Milenio	Isabel Teresa de Avella DOCENTE. GIMNASIO FEMENINO
Prevención y Promoción	José Jair Murcia MÉDICO LÍNEA 106. SECRETARIA DE SALUD.
Pedagogía de la Ternura	Luis Carlos Restrepo MÉDICO PSIQUIATRA. AUTOR DE "EL DERECHO A LA TERNURA"
Preguntas	
ALMUERZO	
FORO	

Exposición permanente: Proyecto Escuela Saludable. Secretaría Distrital de salud.

III Encuentro de Investigación educativa

El Idep invita a los maestros, rectores e investigadores a reclamar los diplomas del Tercer Encuentro de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, al que asistieron en noviembre de 1997 en el Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada.

Los diplomas que se encuentran en la Unidad de Comunicación Educativa del Idep son los siguientes:

- Alexandra Castellón Becerra
- Humberto Cubides Cipagauta
- Norma Constanza Castaño
- Sandra Castañeda
- Angela Díaz
- Magola Delgado Reyes
- Eduardo Delgado
- Lucy Escobar
- Manuel Espinel
- Carolina Gutiérrez
- Roberto García
- Gabriel Gómez
- Carlos Alberto Jiménez
- Eisa Mateus Cruz
- Maria Judith Labrador Betancourt
- Germán Muñoz
- Ximena Moisés
- Juan Carlos Negret
- Olga Lucía Alfonso Nieto
- Juan Manuel Navarrete
- Moisés Pedraza
- Miguel Peña
- Teresa León Pereira
- Maria Victoria Polanco Ospina
- Rosalba Prada
- Martha Cecilia Torrado Pacheco
- Martha Patricia Rodríguez
- Leonor Rodríguez
- Beatriz Uribe de Forero
- Tomás Vásquez
- Diana María Duarte Valencia
- Miguel Ángel Vargas
- Marco Fidel Zambrano

¡Buenas noticias!

El Idep está publicando la serie editorial *Vida de Maestro*. Esta colección consta de diez volúmenes con temas de especial interés para los docentes, pues se tratan los principales problemas a que se ven enfrentados en su quehacer cotidiano. Los datos fueron obtenidos de una investigación de campo que el Instituto realizó en los colegios del Distrito Capital. Los temas de las publicaciones son los siguientes:

- Tomo 1 Violencia y escuela
- Tomo 2 Innovaciones en la escuela
- Tomo 3 Sexualidad en la escuela
- Tomo 4 Escuela y Comunidad
- Tomo 5 Escuela y Farmacodependencia
- Tomo 6 Rol e imagen del maestro
- Tomo 7 Salud mental en la escuela
- Tomo 8 Tiempo libre, arte, creatividad y cultura
- Tomo 9 El respeto a la diferencia, las formas de discriminación en la escuela
- Tomo 10 El maestro del presente y del futuro

En esta comunicación encontrará la lista de precios que el Idep de forma preferencial y muy especial ofrece a los maestros de los colegios oficiales del Distrito Capital por la adquisición de **una sola copia** de la colección de diez tomos de *Vida de Maestro* en cumplimiento de su misión socializadora.

El Idep fue creado por el Acuerdo número 26 del 10 de diciembre de 1994, en el cual se definen como sus funciones, entre otras las especificadas en el Artículo 3 que dice:

"En procura del mejoramiento cualitativo de la educación desarrollará las siguientes actividades:

Dirigir, coordinar y ejecutar los programas de investigación, tanto básica como aplicada con énfasis en los socio-educativo y pedagógico, que deba cumplir la administración de acuerdo con los planes y programas aprobados y difundir los resultados de las investigaciones.

Diseñar, producir, promocionar y evaluar textos, documentos, periódicos, material audiovisual y ayudas educativas didácticas".

Por otra parte, en la Resolución 001 del 31 de julio de 1995 emanada del Consejo Directivo del Instituto se aprueban los estatutos y se señalan en el Capítulo II, Artículo 5 como objetivos y funciones:

Realizar y promover investigaciones y estudios de los problemas nacionales, distritales y locales que ayuden a la comprensión y al desarrollo de las tareas de la educación en el Distrito Capital.

Divulgar los resultados de las investigaciones que realice y constituirse en centro de educación sobre temas educativos.

VIDA DE MAESTRO



11.990\$ por suscripción a todo el material "Vida de Maestro". Este volumen forma parte de la colección "Vida de Maestro".

Por sólo \$15.000.00

Suscríbase y adquiera los 10 tomos de la serie editorial *Vida de Maestro*

SUCRIPCIÓN A VIDA DE MAESTRO

Nombre: _____ CC: _____
 Rector _____ Docente _____ Supervisor _____ Orientador _____ Institución: _____
 Código: _____ Jornada: Mañana _____ Tarde _____ Noche _____
 Dirección Institución: _____ Localidad: _____ Teléfono: _____

TIPO DE SUSCRIPCIÓN PARA ADQUIRIR TODA LA COLECCIÓN "VIDA DE MAESTRO"

Marque con una X en el espacio correspondiente:
 Miembro de la comunidad de colegios oficiales y privados del Distrito Capital _____ \$ 15.000
 Miembro de la comunidad educativa oficial nacional _____ \$ 50.000
 Instituciones _____ \$100.000

Consigne la suma correspondiente a su tipo de suscripción en la cuenta de ahorros del Banco de Colombia, Cuenta Número 41314701381-3 a nombre del "IDEP-Vida de Maestro". (Adjunte una copia de la consignación al presente formulario y envíelos al IDEP, Carrera 19A No. 1A-55, Santa Fe de Bogotá).

Fecha de consignación: Día _____ Mes _____ Año _____

Firma _____

CC _____

Clasificados

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

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

¡Congratulaciones Futuro!

Mención de la excelencia al diseñador de la Revista Educación y Ciudad

Futuro Mercaderes recibió en marzo/99 la Mención a la excelencia en la categoría editorial, por el diseño de la Revista *Educación y Ciudad* del Idep. Esta mención le fue otorgada por la Revista Proyecto Diseño, en el marco del Concurso *Láptz de acero*. En febrero recibió el Premio en la categoría *Business Collateral* otorgado por la *Revista Now* en el marco del Concurso Internacional Annual of Design en Ohio, Cincinnati. Por la campaña de promoción del Festival de Cine Europeo - Eurocine 1998. Este premio fue compartido con el Grupo de diseño Tres gatos diseñadores. En 1996 recibió la *medalla de oro* entregada por el Comité Olímpico Internacional en el Quinto Prix Olympique de Filatelia en 1996, en Lausana, Suiza, por el diseño de la estampilla conmemorativa del primer centenario de los juegos Olímpicos Modernos celebrados en Atlanta en 1996.

La Escuela ¡Que Moral! por ROQUE'99

