



¡EN ESTE NÚMERO!

Innovación

- Aprender con actitud crítica y creativa

El proyecto *Susurro de la Creatividad* del colegio Stella Matutina nace en el área de Educación Artística, posteriormente se incorpora a la de filosofía y en la actualidad abarca todas las áreas del conocimiento en el plantel.

Pág. 10

Actualidad

- En la calle soy guerrero

Universos de sensibilidad, sitios de encuentro, redes de amigos bares, calles, clubes, programas de televisión, páginas de Internet y videos constituyen el *mapa de culturas juveniles* que Adira Amaya y Martha Marín han trazado en su investigación sobre la praxis generacional contemporánea de las culturas juveniles locales.

Pág. 12

Debate

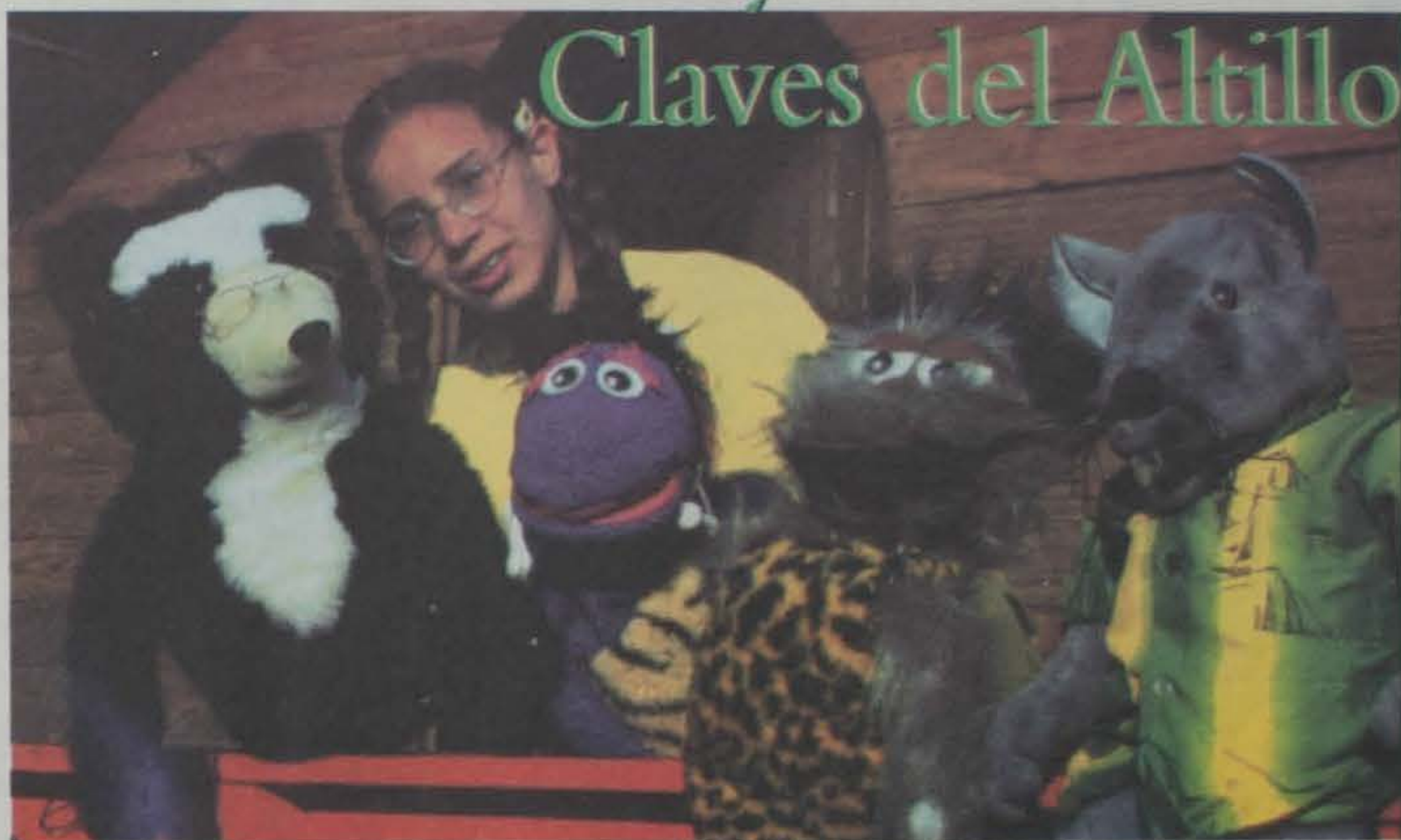
- ¿Sociedad segregadora, escuela segregadora?

La discriminación, la segregación, la homogenización son algunos de los elementos que evidencian el ejercicio del poder en una sociedad injusta, en una escuela injusta.

Pág. 20

DOS NUEVOS ESPACIOS DE TELEVISIÓN DEL IDEP EN EL CANAL CAPITAL

Vida Maestra y Claves del Altillo



Ambrosio, Mafé, Ruda, Angelina, Cancha y Chucho Lagoña, protagonistas de *Las Claves del Altillo*.

Vida Maestra y Claves del Altillo son dos propuestas para televisión realizadas por el Idep que reafirman el convencimiento del Instituto en las potencialidades del medio audiovisual como herramienta eficaz para la enseñanza. La primera, cuenta las historias de vida de maestras y maestros cuya labor dentro del aula es reconocida por la comunidad educativa. Con la segunda los alumnos de tercero, cuarto y quinto de primaria pueden practicar matemática y lenguaje.

Dos formatos y géneros diferentes, dos audiencias distintas y un propósito común de presentar espacios de interés y utilidad para niños

y maestros han dado como resultado *Vida Maestra* y *Las Claves del Altillo*. Estos dos programas representan un nuevo esfuerzo del Idep para consolidar sus acciones dirigidas a mejorar la calidad de la educación y para hacer un reconocimiento a la labor de las maestras y maestros de Bogotá. En cada espacio se manifiesta el trabajo de pedagogos, investigadores, libretistas, actores, directores y en fin, de todo un equipo de personas que sumando sus conocimientos consolidan un producto de comunicación-educación. Ponemos a disposición del público *Vida Maestra* y *Las Claves del Altillo*.

AULA
Urbana

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

Bogotá, D. C., Colombia,
No. 22, Septiembre de 2000

DIRECTORA

Ornencia Chiappe

COMITE EDITORIAL

Maria Cristina Dussán de Suárez
Mario Eugenio Romero Moreno
Amanda Cortés
Edgar Torres
Juana Inés Díaz Tafur
Jesús Mejía

EDITORIA

Victoria Elena González Martillo

REDACCIÓN

Maria Eugenia Romero
Ana Cristina Carrillo
Victoria Elena González Martillo
Amanda Cortés
Aurelio Usón

FOTOGRAFÍAS

Justo Pastor Velásquez Peña
Fotos de Archivo

**ASESORIA EDITORIAL,
CORRECCIÓN DE ESTILO,
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**
Enlace Periodismo Institucional

IMPRESIÓN

Preso Moderna

TIRAJE

30 mil ejemplares

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

El Comité Editorial del Magasin *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 realice.

Correspondencia para
Aula Urbana e información
Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico, Idep
Carrera 19A No. 1A-55
Teléfonos: 560 1510-3371320
Fax: 333 9905
Correos electrónicos:
idep@redp.edu.co
mromero@redp.edu.co
ocarrillo@redp.edu.co
Bogotá, D.C., Colombia



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCANTARA RAMÓN GONZÁLEZ DE BOGOTÁ, D.C.

La mamá más mala del mundo

Yo tuve la mamá más mala del mundo entero; mientras que otros niños comían dulces y gaseosa para el desayuno, yo tenía que comer cereal, huevos y tostadas.

Cuando otros tenían coca-cola, papas fritas y perros calientes para el almuerzo, yo tenía que comer verduras, sopa, ensalada, leche, arroz, etc. También para la cena ella nos hacía comer cosas diferentes a los demás niños.

Pero yo no era la única que cargaba con ese sufrimiento, mi hermana y mi otro hermano tenían la misma mamá mala. Mi mamá insistía en saber en dónde estábamos todo el tiempo, ella tenía que saber quiénes eran nuestros amigos y lo que hacíamos, insistía en que si íbamos a estar una hora fuera de la casa, debía ser una hora o menos, no una hora y un minuto. Cada vez que queríamos hacer las cosas a nuestra manera, nos corregía.

¿Pueden imaginarse, pegarle una nalga sola porque desobedecen?

Ahora pueden darse cuenta de lo mala que es mi mamá. Lo peor es esto que les voy a contar:

Teníamos que estar en la cama por tarde a las 8:00 p.m. y levantarnos temprano al día siguiente. No se nos permitía dormir hasta el medio día como a nuestros amigos, así que mientras ellos dormían, mi mamá tenía el valor de despertarnos para ir a estudiar, arreglar el cuarto, poner la mesa, aprender a cocinar y toda una serie de trabajos crueles. Yo creo que ella se quedaba despierta por las noches, tramando qué oficio o qué curso nos pondría a hacer al día siguiente.

Siempre nos insistía en que dijéramos la verdad y nada más que la verdad, aunque nos costara casi la vida. Cuando llegamos a la adolescencia, ella era entonces más sabia y nuestra conducta empezó a ser más vigilada, nada de correr a la primera cocina que sonara, no podíamos comprometernos a salir por nuestra cuenta, sino que nuestros amigos y amigas debían venir hasta la puerta a

buscarnos y así ella podía conocerlos... después de los quince años nos dejaba ir a las reuniones del colegio y a la iglesia solamente. Mi madre era un fracaso total como mamá. Fijese de todo lo que nos privó participar, nunca hemos sido arrestados por la justicia, dialogamos y no peleamos con nuestros cónyuges, no jugamos a las cartas por dinero, no fumamos, tampoco usamos drogas. ¡Hay tantas cosas de éstas que nuestros amigos hicieron y que nosotros nunca hicimos!. Nuestra mamá nos forzó a crecer con temor a Dios, a amar el estudio, a ser educados, obedientes y adultos honestos.

Yo estoy tratando de levantar a mis hijos usando a mi madre como ejemplo.

En el fondo me siento orgullosa cuando mis hijos me llaman mala. Reflexione usted. Hoy entiendo que ser mamá no es fácil, pero le doy gracias a Dios por haberme dado la mamá más mala del mundo entero.

Tomado del Jardín de Pipe

CONTENIDO

Portada

Vida Maestra y Claves del Atillo

Dos programas de televisión que exploran el mundo de la educación. En uno, maestros y maestras de la capital, cuentan apasionantes historias del arte de enseñar. El otro, presenta ejercicios de matemática y lenguaje dirigidos a niños y niñas de básica primaria.

4



Investigación

Maestros y estudiantes productores de hipertextos

El proyecto Ambientes Educativos Hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrolla con la participación de los Departamentos de Investigación de la Universidad Central, la Distrital y el Idep, en seis colegios de Bogotá.

14

Secciones fijas

Al oído del profe.....	3
Senderos de la memoria.....	18

Actualidad

Cuando la Ternura es sospechosa

Cuarenta y dos colegios distritales trabajan en un proyecto denominado *Fortalecimiento emocional desde el replanteamiento de patrones tradicionales de género*.

16



ENTÉRESE

Colección numismática

La Biblioteca Luis Ángel Arango invita a conocer la historia de Colombia a través de la exposición permanente en la Casa de la Moneda, de la colección de numismática que incluye monedas de oro, plata, cobre níquel, billetes de bancos privados y del Banco de la República, entre otros. Horario de atención: de martes a sábado de 10:00 a.m. a 7:00 p.m. y los domingos y festivos de 10:00 a.m. a 4:00 p.m.

Para visitas guiadas favor comunicarse al teléfono 3431212. Casa de

la Moneda, Calle 11 No. 4-93.

Página web: www.banrep.gov.co/blaa/coleccio/home.html

Jornada y Congreso

Durante los días 28, 29 y 30 de noviembre, el Idep realizará la II Jornada interactiva de innovaciones educativas y el IV Congreso Distrital de Investigación Educativa. Se presentarán 42 innovaciones y 30 investigaciones correspondientes a la vigencia 1999-2000. Informes: Tel. 337 1289 Ext. 325. Área de Investigación y Evaluación Educativa.

Frase del Mes

Un hombre puede creer lo imposible, pero jamás creará lo improbable

Anónimo

Oro: Arte prehispánico de Colombia

Desde mediados de junio el Museo del Oro inauguró dicha exposición que muestra 180 piezas de oro,

cerámica, lítico, concha y hueso, arte producido por los habitantes de la Colombia prehispánica entre los años 500 a.C. y 1500 d.C. Mayores informes en el teléfono: 3431416, Correo electrónico: aramirlo@banrep.gov.co

Realidad educativa local

Crear jugando, la Alcaldía local de San Cristóbal, el Fondo de Desarrollo Local y la Unidad Ejecutiva de Localidades UEL-SED, invitan a participar en el Sistema educativo local, proyecto que se realizará entre septiembre y noviembre del presente año. Informes: Tel. 599 3618

AL OÍDO DEL PROFE

Primer coloquio nacional de investigación en alimentación y nutrición

La Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia organiza el Primer Coloquio Nacional de Investigación en Alimentación y Nutrición que se llevará a cabo en la ciudad de Medellín el 30 de noviembre del presente año. Simultáneamente se otorgará el premio "Escuela de Nutrición y Dietética Universidad de Antioquia 35 años" al mejor trabajo de investigación, presentado durante el coloquio.

Los cambios vertiginosos del conocimiento en el campo de la alimentación y nutrición humana, se dan en parte por los procesos investigativos que permiten confirmar, reevaluar, complementar y contextualizar los paradigmas tradicionales.

La investigación se desarrolla por lo general de forma paralela con la vida académica, a través de la práctica docente y en otras áreas del desempeño profesional, creando relaciones que son la base para la conformación de la comunidad académica y científica.

Es por ello que el I Coloquio nacional de investigación en alimentación y nutrición busca la creación de un espacio de divulgación y discusión de los avances científicos logrados por investigaciones nacionales, que amplíen los

horizontes del conocimiento científico en el campo de la alimentación y la nutrición humana.

Además de presentar experiencias investigativas en este mismo campo, desarrolladas en diferentes instituciones del país; el evento promoverá relaciones académicas con diferentes instituciones y pares académicos que adelantan investigaciones en el campo de la alimentación y la nutrición humana; fortalecerá a los grupos de investigación y estimulará la creación de nuevos grupos contribuyendo de este modo al posicionamiento de la Escuela de Nutrición y Dietética en la investigación en alimentación y nutrición humana y promoviendo la creación de un sistema de información y redes en torno a estos temas.

BASES DEL CONCURSO

Premio a mejor investigación

Para participar en el premio Escuela de Nutrición y Dietética Universidad de Antioquia 35 años se recibirán trabajos de investigación en las siguientes categorías:

- * Proyecto
- * Investigación en ejecución
- * Investigación terminada

Además habrá una categoría especial para investigadores, que deseen acceder a un posgrado.

Los investigadores pueden inscribirse para participar en dos modalidades: de exposición, en la que deberá presentar de forma oral, una experiencia de investigación y de póster, donde la presentación de la experiencia del investigador será visual.

Los trabajos se recibirán hasta el próximo 15 de septiembre. Estos deberán presentarse en Microsoft Word, con letra en 12 puntos y acompañarlos con el formulario de inscripción, debidamente diligenciado y la ficha técnica del proyecto. Asimismo en el formulario de inscripción solo debe aparecer el seudónimo de autor y/o autores.

Criterios de aceptación de los trabajos

- Que el trabajo de investigación reúna los requisitos para su inscripción y que se presente completamente diligenciado el formulario adjunto.
- Que exista coherencia interna entre las diferentes partes del trabajo.
- Que sea pertinente en el campo de la alimentación y nutrición o en áreas afines.

Para mayor información dirijase al Centro de Investigación en Alimentación y Nutrición- Cian.

Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de Antioquia

Carrera 75 No 65-87 Ciudadela de Robledo, Bloque 44- Oficina 110

Teléfonos 425 9230 - 425 9200 o al fax 230 5007 de Medellín

Correos electrónicos: cian@pijaos.udea.edu.co - donigo@pijaos.udea.edu.co

NUEVA SERIE DE T.V. DEL IDEP

Vida Maestra



Destacar la labor de miles de docentes que diariamente forman nuevas generaciones de colombianos. Gestores de proyectos de arte, ciencias, matemática, biotecnología, informática y otros más, son los protagonistas de Vida Maestra.

Todos los jueves a las 7:30 p.m. por el Canal Capital se transmite Vida Maestra, el nuevo programa del Idep que destaca la labor de maestras y maestros del Distrito cuya tarea es reconocida por la comunidad educativa.

¿Cuántos profesores y profesoras se han convertido en los héroes de los niños y niñas gracias a su disposición para acercarse a ellos y entender sus problemas?

Pensando en estas personas que día tras día realizan una labor anónima, silenciosa y comprometida, el Idep ha diseñado y producido *Vida Maestra*, el nuevo espacio de televisión que se trasmite los días jueves a las siete y treinta de la noche por Canal Capital.

Este programa tiene como objetivo dar a conocer las historias de maestras y maestros del Distrito, que trabajan en instituciones con población estudiantil de diferentes estratos socioeconómicos y cuya labor dentro del aula ha alcanzado el reconocimiento de sus alumnos, de sus colegas y de la comunidad educativa en general.

El programa realza en su justa medida el papel social y cultural que desempeñan estas persona

jes desconocidos para el público en general y presenta las vivencias e historias de estas personas de quienes todos los días se puede aprender sensibilizando a la sociedad acerca del importante papel que de forma efectiva desempeñan los docentes.

Cómo se hizo la serie

Para hacer *Vida Maestra* se conformó un equipo investigativo encargado de la identificación de los personajes, sus historias, sus valores y las áreas de trabajo donde se desempeñan los maestros de la capital. A este grupo se sumó la labor del equipo creativo y de producción de televisión, encargado de escribir los libretos y llevar al lenguaje audiovisual los resultados de la investigación.

Sus vidas son apasionantes, su trabajo diario enormemente dedicado y dispendioso; su responsabilidad? Formar día a día a ocho millones de colombianos.

Testimonios de vida, como material invaluable para los procesos de formación permanente de docentes han sido recopilados y llevados a la pantalla chica en homenaje a la profesión docente mostrando algo más que los matices de la vida cotidiana.

El espacio *Vida Maestra* fue conformado por los géneros argumental y documental. El documental recoge los testimonios de los maestros sobre su vida personal y profesional y una serie de entrevistas con alumnos, colegas, amigos y familiares que dan a conocer la relación entre la vida cotidiana del docente y los valores que éste promueve. El argumental, desarrollado en género dramatizado, muestra por medio de un actor el valor que se quiere destacar del maestro o maestra en su vida como docente poniendo también en escena momentos y hechos claves de su entorno.

Escoger a los personajes no fue una labor fácil. Son muchos los docentes que realizan trabajos dignos de destacarse. Posiblemente múltiples documentales e historias podrían ser llevados a la pantalla chica contando situaciones similares. Sin embar-

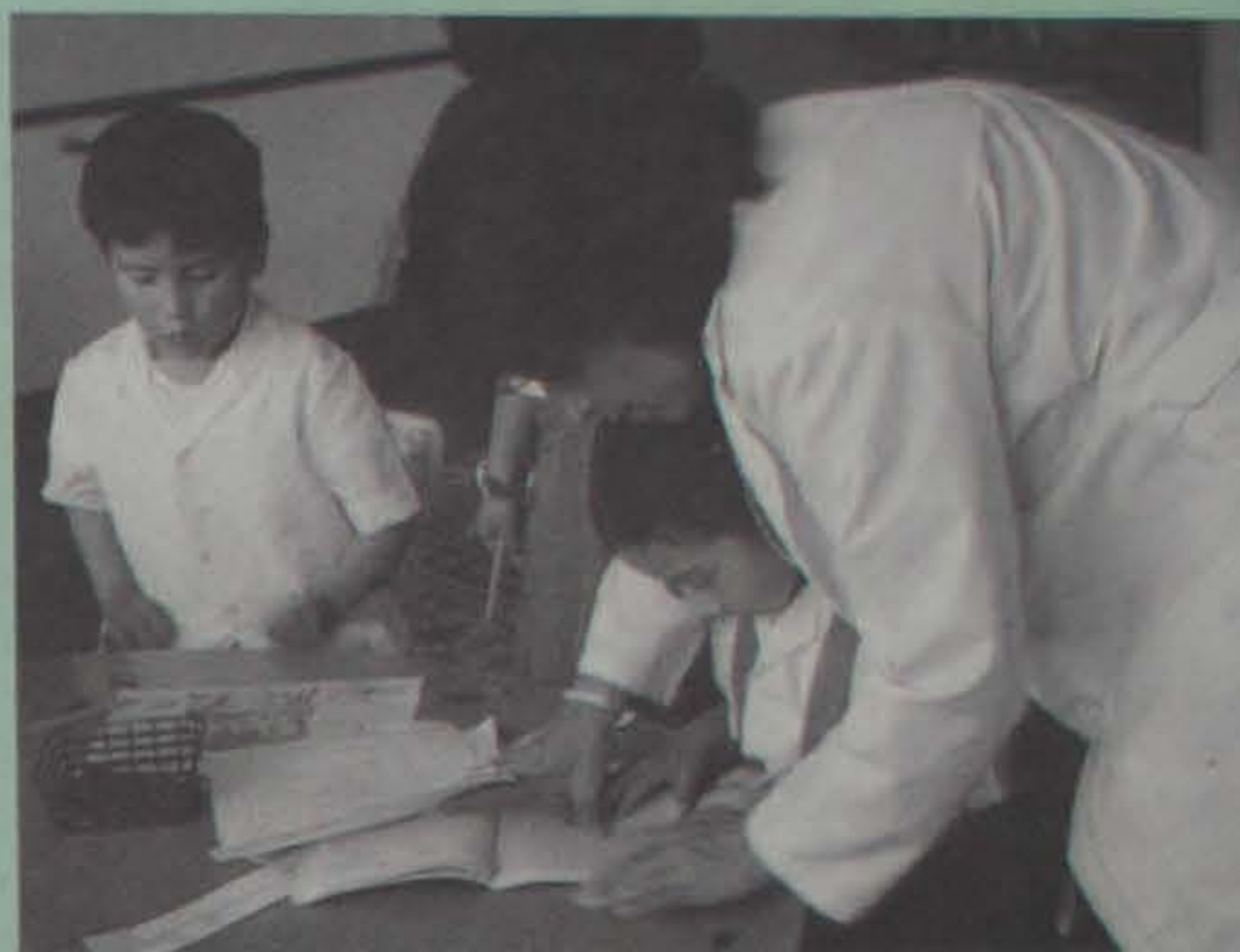
Muchos vienen de provincia, de familias que en busca de un mejor porvenir salieron de municipios pequeños, del campo o de otras ciudades para encontrar nuevos horizontes; pero las circunstancias que vivieron no fueron impedimento para proyectarse como excelentes profesionales.

go, al tratarse de un espacio televisivo sólo algunos de ellos, se convierten en protagonistas de *Vida Maestra* y, por tanto en representantes de una labor que merece el reconocimiento diario de todos nosotros.



Ana Rosa Pedraza, docente del CED General Santander de Engativá, una de las maestras participantes en *Vida Maestra*: "Realiza sus sueños".

Perfiles y más Perfiles



Son muchas las historias tejidas en el transcurso de la vida de cada uno de los protagonistas de *Vida Maestra*. Una cantidad considerable de ellos viene de provincia, de familias que en busca de un mejor porvenir salieron de municipios pequeños o del campo, huyendo de situaciones de conflicto. Varios también vivieron una infancia llena de dificultades económicas y privaciones pero esto no fue impedimento para que luego se proyectaran como excelentes profesionales.

La vocación docente de algunos de estos personajes es producto de la influencia de una madre maestra en algunos casos, en otros, de la cercanía a una normal o a un colegio, en donde un día por accidente dejaron una ventana abierta a través de la cual la curiosidad del niño lo hizo simpatizar con la docencia y luego lo llevó a ser maestro. Hay vocaciones aún más esquivas, manifestadas accidentalmente después de trasegar por otras disciplinas como la sociología o la ingeniería, que terminaron en el camino de la enseñanza y se convirtieron en la razón de ser de sus vidas. Incluso algunas de esas vocaciones como el teatro o el arte sirvieron posteriormente como punto de apoyo para el trabajo en el aula y permitieron crear proyectos novedosos, llenos de magia.

En sus relaciones personales varios de estos maestros han buscado compañeros y compañeras de vida con trabajos similares a los de ellos, con los que comparten sus amores y pasiones basados en diálogos matemáticos, o romances de profunda inspiración.

Esos compañeros de vida, hoy hacen parte de sus familias han tenido que abrir el espacio para dejar entrar otros amores que requieren más tiempo y más dedicación y a los que nunca se les puede decir que no: los alumnos y las alumnas.

Maestras y maestros viven una nueva experiencia con *Vida Maestra*. Para algunos será detrás de las cámaras contando sus experiencias, para otros será frente al televisor oyendo las narraciones de sus compañeros e identificándose con cada una de sus palabras, sus propósitos y sueños.

Ahí está la Clave



Con el fin de superar las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria de los colegios del Distrito el Idep y Corpoceducación, elaboraron una serie de materiales audiovisuales en las áreas de lenguaje y matemática, como apoyo a los niños y niñas, en el desarrollo de competencias.

Los alumnos de tercero, cuarto y quinto de básica primaria podrán repasar y aprender los principales temas de matemática y lenguaje, viendo el programa de televisión las "Claves del Altillo" que se emite todos los días, entre 4:30 de la tarde y 7 de la noche en la franja Metro del Canal Capital. Los ejercicios, 15 de matemáticas y 15 de lenguaje, buscan desarrollar competencias en aquellos desempeños en los cuales los niños presentan mayores dificultades.

Ruca, Bocón y Lucas tienen una entretenida reunión en la cocina. El propósito es preparar crepes con mermelada, pero para poder hacerlo correctamente es necesario seguir los pasos que están especificados en una receta. Bocón no lee atentamente y confunde todos los ingredientes, por fortuna Ruca está presente y salva la situación. La clave de este ejercicio radica en que

los niños y niñas que están sentados frente al televisor sean capaces de reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación con un tema, de identificar intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que desempeña en la misma y, además, reconocer características, semejanzas y diferencias entre distintos tipos de textos. Ruca y Bocón son amantes del de-

que Mafe había dejado clasificada sobre su cama. Mafe es una niña muy ordenada y cuando se entere de esa catástrofe se va a molestar muchísimo. ¿Cómo pueden hacer Ruca y Bocón para dejar de nuevo las cosas como estaban? ¿Con qué criterios tienen que clasificar las prendas? ¿Cuál era el orden que tenía Mafe con su ropa? Aquí se le plantean a los niños problemas que requieren inferencias lógicas y que conciernen a las competencias matemáticas.

Esta es a grandes rasgos la estructura los ejercicios que conforman *Las Claves del Altillo*. Cada uno de ellos comienza con el planteamiento de una situación cotidiana en la cual se requiere el manejo de una determinada competencia. A partir de ahí se formulan preguntas para que los niños contesten. Se prevé un tiempo para que piensen en la respuesta, y a continuación el ejercicio la confirma. Al final, se les da una clave, que consiste en una reflexión sobre el proceso que se debe seguir

porte y por eso están practicando básquetbol, el único problema es que lo están haciendo con la ropa



Mafe y sus amigos son los encargados de ayudar a los niños a resolver los ejercicios de matemática y lenguaje.

PORTADA

para llegar a la respuesta y que puede ser aplicada a situaciones similares.

Los ejercicios de las Claves del Altillo pueden utilizarse para enriquecer las prácticas de lenguaje y matemática en el aula de clase.

¿Para qué sirven las claves?

Los ejercicios planteados en las Claves del Altillo están organizados por grados crecientes de dificultad, de tal manera que las mamás, papás y los docentes puedan utilizarlos de acuerdo con las necesidades de los niños. Para los maestros en particular resultan una herramienta útil en el trabajo con sus alumnos y un buen pretexto para pensar en nuevos usos.

¿Cómo se hicieron las claves?

Los 30 ejercicios que se presentan en las Claves del Altillo (15 por área, con ocho minutos de duración cada uno) fueron diseñados por las docentes Marina Ortiz y Rosa Julia Guzmán. Tuvieron como punto de partida las dificultades que se detectaron en la Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje y Matemática que realizó la Secretaría de Educación Distrital.

Después del proceso de producción el material se presentó a grupos de niños, niñas, padres, madres y docentes con el fin de recibir sus opiniones sobre el mismo. Con base en estas sugerencias se hicieron los ajustes necesarios a la propuesta audiovisual.

LAS CLAVES DEL ALTILLO

Matemática después del aula

(Inventario ejercicios de matemática y lenguaje)
Agosto de 2000

COMPETENCIA	EJERCICIO
Manejo de Códigos Matemáticos.	1. ¿Sabes en qué consiste el sistema binario? 2. En qué consiste el sistema de numeración maya? 3. ¿Sabes cómo pasar cifras a barras verticales y presentarlas en una sola gráfica?
Sistemas de numeración de Valor Posicional.	4. ¿Y qué pasa cuando uno resta prestando? 5. ¿Qué significa 10 veces mayor? 6. ¿Sabes en que consiste el sistema de numeración decimal?
Problemas con Estructura Aditiva y multiplicativa.	7. ¿Y cómo hago para solucionar un problema de suma o de resta? 8. ¿Y si el problema es de multiplicación o división, cuándo puedo solucionarlo y cuándo no? 9. ¿Y cómo hago para averiguar los datos que me hacen falta?
Problemas que requieran inferencias lógicas.	10. ¿Sabes cómo agrupar elementos en distintos grupos de acuerdo con sus características? 11. ¿Cuál es el mayor y cuál es el menor?... ¿para qué? 12. ¿Y cuando en matemáticas me hablan de veces, qué hago?
Desarrollo del Pensamiento Espacial y Geométrico.	13. ¿Si solo tuviera dos dimensiones que forma tendría? 14. ¿Qué es lo más importante de los polígonos la posición, el tamaño o la forma? 15. ¿Pero, qué es un perímetro?

Lenguaje después del aula

COMPETENCIA	EJERCICIO
Reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación con un tema o campo de ideas.	1. ¿Será que las palabras sólo tienen un significado? 2. ¿Cómo así que es una expresión, ah? 3. ¿Cómo así, quienes son él, ella y ellos?
Identificar intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma.	4. ¿No entiendo nada, de qué están hablando? 5. ¿Cómo así que con la comunicación también podemos divertirnos? 6. ¿Pero para qué nos sirve la comunicación?
Reconocer características, semejanzas y diferencias entre distintos tipos de textos.	7. ¿Pero por qué le tienen que poner instrucciones a todo, ah? 8. ¿Cómo así que la información se puede presentar de diferentes formas? 9. ¿Pero si hablan de lo mismo por qué son diferentes?
Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma en que se organiza su contenido.	10. ¿Escribir en verso? Y sin hacer esfuerzo? 11. ¿Receta? ¿Y eso con qué se come? 12. ¿Los cuentos y las noticias no son iguales?
Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos y entre lo que el texto dice al lector y lo que él ya sabe.	13. ¿Pero para qué acordarse de lo que ya he leído? 14. Pero si yo ya sé, ¿para qué leo? 15. ¿Qué tenemos que hacer para saber qué aprendimos?

EL ESPACIO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE¹

Espacios escolares que comunican



Lo ideal en este momento es pensar en espacios escolares flexibles, móviles, adaptables, ampliables, polifacéticos, maleables y versátiles.

En la arquitectura escolar, la luz, el ruido, la temperatura y la distribución de los espacios, tienen una connotación semántica por el tipo de significaciones que transmite.

La distribución de las áreas de trabajo en la escuela puede aportar el primer mensaje de alto contenido pedagógico y convertirse en fuente importante de información.

El aporte que puede dar la arquitectura escolar para convertirse en la primera fuente de información formativa puede encontrarse en dos planos:

1. El ecológico-social, o comunicación con el exterior, cuyo ejemplo más claro son las *Open Schools* (B. Elialde, 1975). En estas escuelas se da una relación recíproca en la

cual están abiertas a su medio social de tal manera que participan en las problemáticas que se generan en una comunidad. Por su parte, la sociedad se integra a la escuela mediante distintas actividades que se realizan con la comunidad educativa. En este tipo de escuelas existe una característica particular que es el énfasis en lo comunitario, énfasis que se ve reflejado en el currículo.

Así, edificio escolar se abre a la comunidad y está a su disposición de forma permanente de tal manera que por lo general, en la planta baja se suelen colocar una serie de servicios que son utilizados por la sociedad indiscriminadamente. Estos servicios pueden ser la biblioteca, el restaurante, las salas para reuniones de las distintas organizaciones cívico-comunitarias, e incluso, un teatro o cine. En este mismo espacio, los padres se integran en las tareas docentes y, de acuerdo con su profesión o especialidad, aportan sus experiencias a los estudiantes.

2. El ecológico-cultural, o comunicación estético-cultural, que aporta el edificio escolar. Esta cuestión hoy en día está casi olvidada y sin embargo posee un valor pedagógico y antropológico muy importante. Sería interesante que la estética de las edificaciones escolares se

adaptara a las características arquitectónicas de cada localidad; en este sentido la escuela podría contribuir a conservar la tradición y la cultura autóctona e incluso sus instalaciones podrían convertirse en material didáctico de gran importancia para la formación de los alumnos y, sobre todo, para la comprensión de su medio cultural.

En la actualidad, los edificios escolares apenas se distinguen de las otras construcciones de su entorno y han dejado de ser fuente de información, han dejado de comunicar y por ende, no transmiten posibles y beneficiosos mensajes.

Tres tipos de construcciones escolares

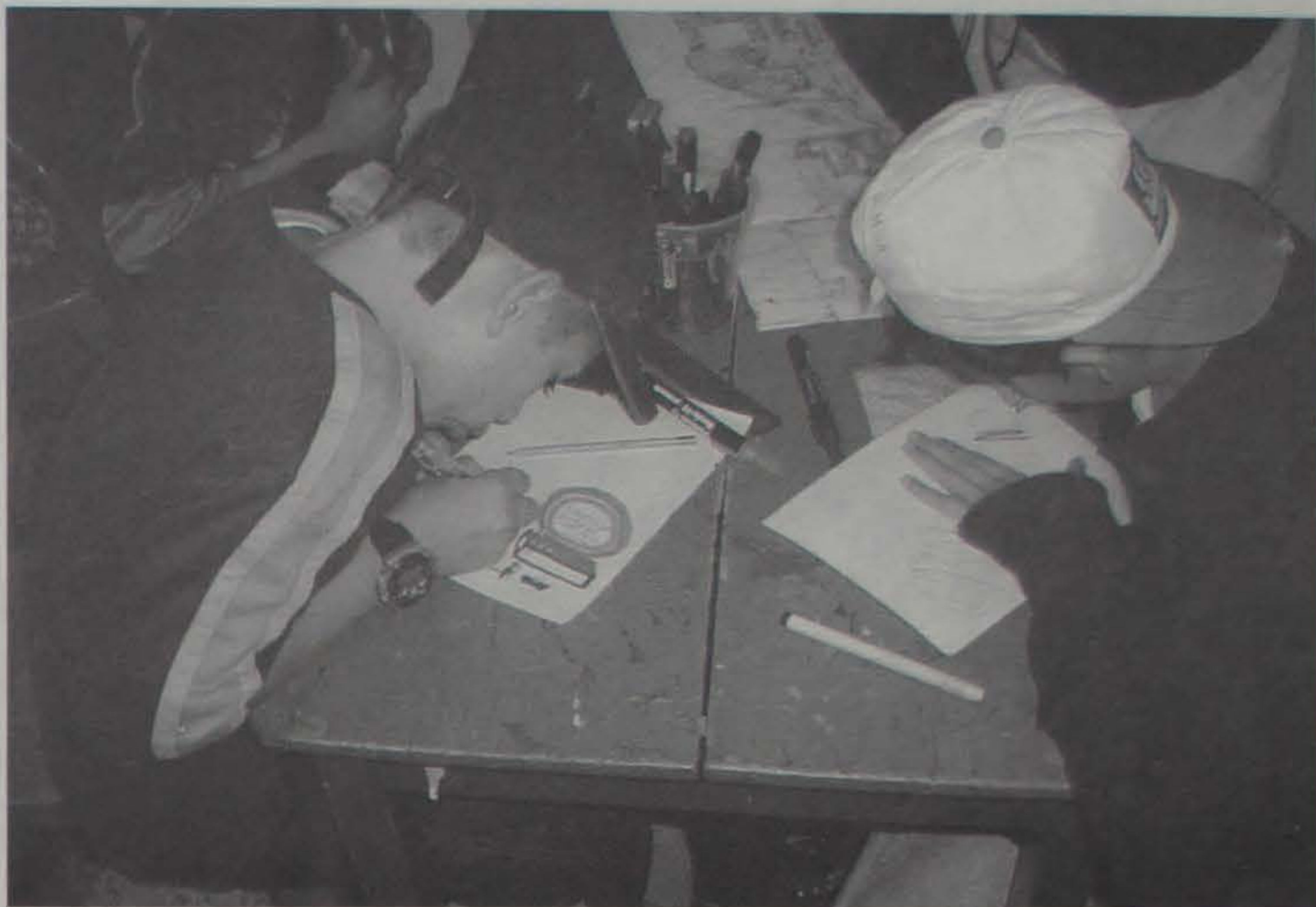
Partiendo de las posibilidades comunicativas que tiene la arquitectura escolar, los expertos en el tema han hecho la siguiente clasificación:

Edificios centrados en los docentes

Son propios de la arquitectura escolar tradicional y obedecen a un discurso pedagógico de las mismas características. Entran en esta clasificación las típicas escuelas que propician el control de los alumnos y que se basan en la privacidad y definición de los espacios. Correspondería a este tipo las construcciones propias de las denominadas *instituciones totales*, tales como las cárceles, los hospitales, los conventos, o las propias escuelas; o sea, aquellas instituciones que basan su funcionalidad en el control de sus usuarios y en el sometimiento normativo y disciplinario. Normalmente esta arquitectura subdivide los espacios en pasillos y aulas (celdas, habitaciones...etc) laterales, y sigue usándose en muchos lugares.

Edificios centrados en actividades

Fundamentalmente subdivide los espacios en función de los tipos o situaciones de trabajo que se desarrollan en los colegios. No es extra-



La instalación arquitectónica de una escuela posee una serie de condicionamientos básicos que tienen una connotación semántica por el tipo de significaciones que transmite.

ños, y que obedecía a un discurso pedagógico muy próximo a la concepción tecnológica de la enseñanza que acaso tuvo su máximo exponente en las experiencias de *Team teaching*.

No son edificios destinados a facilitar el control sino la actividad del alumno y sobre todo, las labores propias del currículo escolar. Diríamos que este tipo de construcción pretende facilitar las obligaciones docentes de la comunidad escolar que pasan a ocupar el mayor protagonismo de la actividad educativa.

Edificios centrados en opciones múltiples

Obedecen a un discurso pedagógico de carácter más cognitivo que tecnológico pues se asientan en el respeto por las diferencias individuales, de tal manera que el alumno puede utilizar el espacio de acuerdo con sus intereses o en función de los diversos procesos de aprendizaje. Se trata en consecuencia de hacer primar la flexibilidad, la indefini-

ción de los espacios, así como la amplitud de los mismos, a fin de que puedan ser útiles en cada momento a diversos sujetos que pretendan llevar a cabo actividades o tareas diferentes. Es una arquitectura adaptable y adaptada a la concepción actual del currículo en la que la flexibilidad y la multiutilización de estrategias está a la orden del día.

Como vemos, la arquitectura escolar comunica o precomunica una determinada concepción educativa, con lo cual se reitera la idea que expresa L. Heras (1997): la arquitectura es el arte de escribir en el espacio, no hay duda de que en el espacio también se puede escribir pedagogía. La mutación arquitectónica implica concepciones curriculares totalmente diferenciadas, al menos en teoría. En la realidad cotidiana los hechos son muy diferentes ya que desde el campo de la arquitectura no se tienen en cuenta los principios que orientan los modelos pedagógicos que se proponen para los centros (H. Salmerón, 1992, 14).

Lo ideal en este momento es pensar en edificios escolares flexibles, móviles, adaptables, ampliables, polifacéticos, maleables, y versátiles; ello significa que deben tener la misma importancia tanto las instalaciones inamovibles de la estructura de la edificación como los elementos móviles capaces de crear y recrear zonas y espacios diversos, aplicables a diversas utilidades.

Por otra parte, se ha visto que para las maestras y maestros las escuelas flexibles o de opciones múltiples posibilitan una mayor interacción, más autonomía y satisfacción personal, así como una disminución notable de las tareas rutinarias. Por parte de los alumnos, las investigaciones muestran una mejora en las conductas autónomas y en la comunicación con el profesorado, además se vislumbran mejores procesos de aprendizaje.

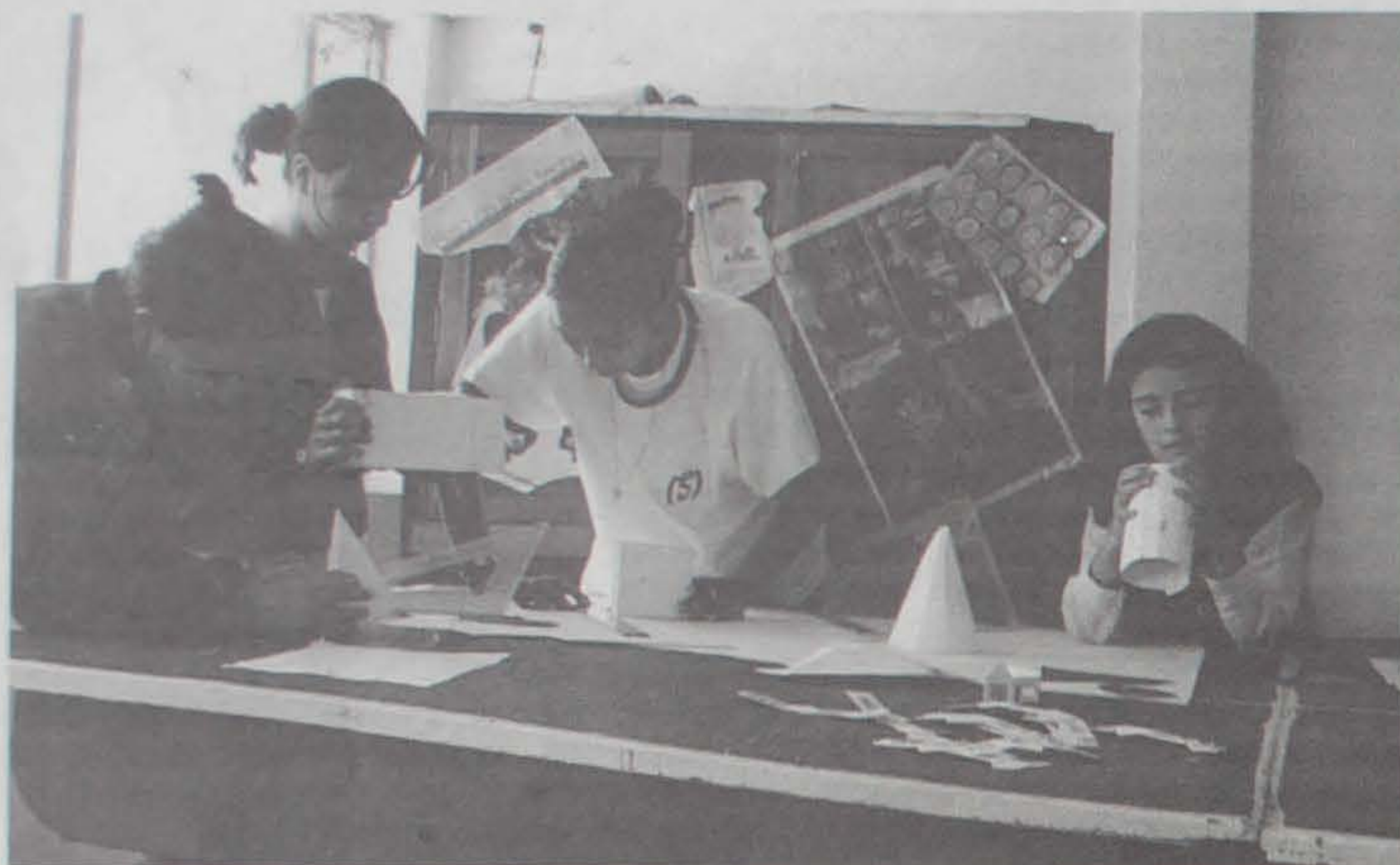
(1) Apartes de la ponencia de Antonio J. Colom Cañellas, profesor de la Universidad de las Islas Baleares presentada en el seminario de Comunicación Educación realizado en el mes de noviembre de 1999, en la Universidad Central.

Las escuelas flexibles permiten mayor interacción, más autonomía y satisfacción personal, así como una disminución notable de tareas rutinarias. Los alumnos, muestran una mejora en las conductas autónomas y en la comunicación con el profesorado.

ño encontrar en ellos espacios destinados a trabajos de grandes grupos, de grupos coloquiales o individuales; es un modelo escolar que se introdujo en la década de los años setenta, al menos en los países lati-

PROYECTO SUSURRO DE LA CREATIVIDAD

Aprender con actitud crítica y creativa



En el proyecto busca transformar la actitud pasiva de las estudiantes frente al aprendizaje.

El proyecto Susurro de la Creatividad del colegio Stella Matutina busca desarrollar la creatividad, afinar la percepción y el pensamiento divergente e incentivar la dinámica cotidiana del colegio desde la expresión gráfica y conceptual.

Susurro de la Creatividad surge de la necesidad de transformar la actitud pasiva, poco creativa y crítica hacia el aprendizaje con amor por el conocimiento y el arte. Su afianzamiento en el colegio Stella Matutina ha generado cambios que se reflejan en las actitudes, los afectos y las didácticas aplicadas en una rica dinámica de confrontación, reflexión y permanente creación entre estudiantes y profesores.

Precisamente, dentro de esas dinámicas cotidianas los docentes han adquirido el compromiso cotidiano de socializar los diseños creativos de sus guías.

Los talleres del susurro

Para desarrollar el proyecto Susurro de la Creatividad se han creado cuatro talleres: Taller de la Pregunta, de la Percepción, de la Divergencia y de Pensar la imagen. Cada uno de estos talleres está conformado por 25 guías, que constituyen un paquete de cien herramientas didácticas que se aplican en el área de educación artística y en el área de filosofía.

El taller de la Pregunta busca abandonar los procesos de aprendizaje basados en la respuesta, para dinamizar la pregunta como meca-

nismo didáctico que haga posible el aprendizaje significativo. Las niñas y los maestros plantean preguntas cognitivas, interpretativas, hipotéticas, analíticas y valorativas. De este modo, se ha logrado que las estudiantes aprendan a cuestionar con sentido, emoción y razón todo su entorno.

Con el taller de la Percepción mediante ejercicios didácticos, se asume la percepción como un suceso cognitivo y se logra generar la conciencia de identificar a la visión como función de la inteligencia. Aquí, las niñas aprenden a observar, determinar, identificar y caracterizar desde las particularidades del sujeto, del objeto o de la experiencia. No se asumen el árbol o la mesa como entes genéricos sino desde su individuación. Es decir, ¿cómo es realmente este árbol o esta mesa?, ¿qué hace diferente a este árbol de los demás?, etc. De esta forma, las niñas aprenden a ser respetuosas

de su entorno, de cada ser humano que las rodea, de cada objeto y de toda su realidad. En esta experiencia, no se divide el mundo en bellos y feos para valorarlo desde su individuación. Así se aprende a asumir a cada ser humano como único e irrepetible, cada uno tiene algo que preguntar, algo que reflexionar y que aportar.

El taller de la Divergencia pretende que las niñas aprendan a responder una pregunta con variadas respuestas posibles y a resolver un problema desde muchas opciones, y lo hacen desde el arte y desde la Filosofía. En la escuela, durante mucho tiempo se ha dado prioridad a los procesos de aprendizaje memorísticos y lógico matemáticos, descuidando el pensamiento lateral con todas sus posibilidades creativas.

En Susurro de la Creatividad, sin descuidar la inteligencia lógico matemática, el pensamiento convergente, lineal, vertical o natural, se hace énfasis en el pensamiento divergente; es decir se le plantean a las estudiantes problemas gráficos, conceptuales o situacionales que impliquen su resolución desde múltiples alternativas. Un ejemplo de este tipo de ejercicios es el que a partir de una línea curva, deben crear nueve o más diseños con diferentes temas, técnicas, estilos y texturas. En vez de dibujar una casa, en una hoja de trabajo, crean nueve casas diferentes en contextos distintos y en diversas técnicas, y así sucesivamente en todos sus dibujos. Además, se hacen ejercicios ilusorios en los que se crea todo tipo de figuras sin dibujarlas y producen efectos visuales engañosos; también se diseñan gráficos que expresan dos, tres y más formas en una sola. De esta manera, no sólo llevamos al aula de clase los presupuestos de la teoría de la

INNOVACIÓN

Gestalt, sino que además, se trasciende y comprende que no todo lo que se ve, es lo que aparenta ser. En estos ejercicios, se hace explícita la unión entre filosofía y arte.

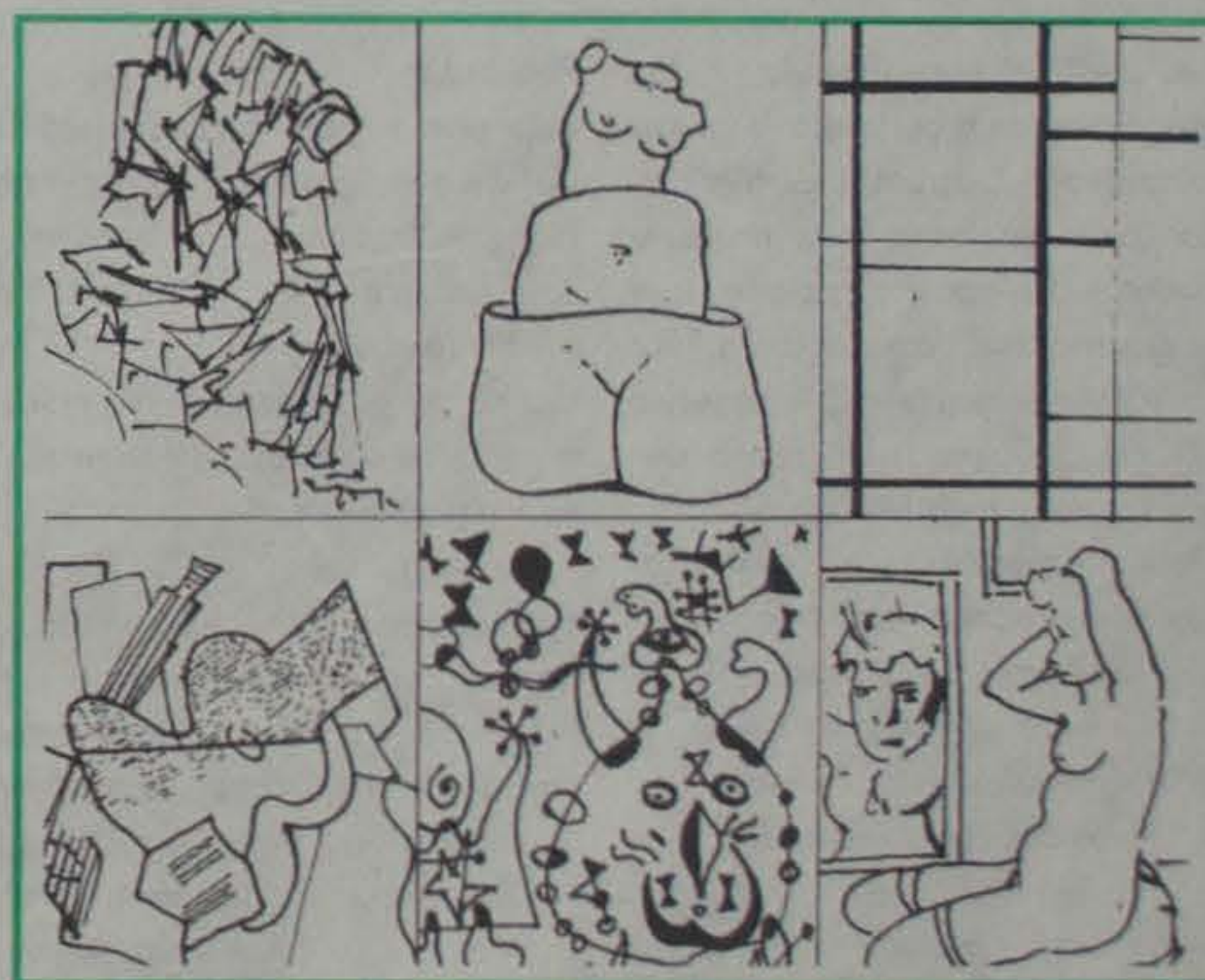
En el taller de **Pensar la imagen** se considera que todo escrito, gráfico, imagen, video, televisión, o convivencia, constituye un texto que puede ser leído. Aquí, se busca que las niñas pierdan el miedo a la expresión, a errar y a enfrentar su entorno y su realidad. Concretamente en el área de filosofía, desde la lectura de un libro, o desde un video, se plantean problemas disciplinares o cotidianos que implican una resolución divergente. Se aplican tres procesos de razonamiento: El analítico en el cual se resume, se sintetiza, se interpreta, se confronta, se interconecta, se argumenta y se concluye. El creativo en el que se propone, se idea o se crean nuevas situaciones o realidades y el práctico, en el que se aplica y se auto critica la situación en cuestión.

Logros tangibles

Este proyecto ha alcanzado varios logros en el colegio Stella Matutina. Ha creado tres *Tecnopolidícticos*¹ de la Creatividad por parte de las estudiantes de los grados 8°, 9°, 10° y 11°.

A esto se suma la creación del juego de las variables que consta de 50 fichas y cuya función es afinar la percepción y aprender a identificar y diferenciar técnicas, estilos y texturas. También se crearon cinco micro *Tecnopolidícticos de la creatividad*

El proyecto ha generado cambios en las actitudes, afectos y didácticas aplicadas a diario en una dinámica rica de confrontación, reflexión y permanente creación entre estudiantes y profesores.



Ilustraciones como estas, forman parte del material utilizado en los talleres del proyecto Susurro de la creatividad.

formados por nueve cubos de madera que llevan en cada uno de sus seis lados una enseñanza. Es claro el desarrollo del proyecto en la aplicación efectiva de tres procesos de razonamiento en el área de filosofía y educación artística: analítico, creativo y práctico. Actualmente, las estudiantes aplican esta filosofía de trabajo en sus preocupaciones cotidianas.

Para los docentes constituye un logro el haber conformado en equipo un modelo sencillo para dinamizar la Creatividad en el aula de clase; este modelo consta de nueve pasos: Motivación y Emoción; Percepción y Preparación; Inferencia; Divergencia; Iluminación; Interconexión; Valoración; Aplicación y Socialización y Autorrevisión crítica.

Otra contribución del proyecto es el haber logrado liberarse del currículo cerrado en un texto escolar. Del mismo modo, las estudiantes preparan ponencias con suficiente argumentación y convicción, escriben ensayos, alegorías, reflexiones, diseñan portadas de libros, diagraman, ilustran y pierden el miedo a errar.

Susurro de la Creatividad ha dado a conocer sus talleres y su filosofía a diversas instituciones educativas privadas y distritales las cuales han aplicado a sus estudiantes estos principios con excelentes resultados.

Susurro de la Creatividad es un proyecto del área de innovación, financiado e intervenido por el Idep. Coordinador del proyecto: Pablo Romero Ibáñez.

(1) Se trata de una creación de Susurro cuya finalidad es afinar la percepción mientras se aprende a identificar y diferenciar técnicas artísticas, estilos, texturas y degradaciones cromáticas, además, se aprende a armar rompecabezas complejos. Los polidícticos de la creatividad (hay 3) están formados por 70 cubos y otros, por prismas sostenidos por unos ejes verticales de madera sujetos por una especie de armario. Para cada uno de los cubos hay cuatro usos diferentes: 1. Técnicas artísticas 2. Estilos artísticos, 3. Degradaciones cromáticas y 4. Rompecabezas.

En la calle soy guerrero

Adira Amaya Urquijo y Martha Marín Caicedo realizan en la actualidad una investigación que han denominado *Currículo silenciado: una propuesta pedagógica de lectura transversal de la praxis generacional contemporánea de las culturas juveniles locales, para elaborar el conflicto en sus propios escenarios*. Inicialmente el estudio se había planteado en torno al saber-hacer de las culturas juveniles -específicamente la cultura del Metal y la del Hip-Hop- para la transformación de conflictos en la escuela. Con este fin, se hicieron las primeras aproximaciones en tres instituciones educativas de la Localidad Cuarta, sin embargo, a medida que avanzaba la investigación, Adira y Martha tomaron la decisión de invertir el proceso, es decir, partir hacia otros territorios propios de las culturas juveniles para luego intentar hacer un traslado de esos saberes-haceres a la cultura escolar, mediante una propuesta pedagógica. Esta decisión partió de una premisa que para las investigadoras es clara: en la escuela estos saberes son silenciados y el modelo de conflicto y su gestión por parte de las culturas juveniles se da en otro territorio. En la escuela el mecanismo eficaz para manejar el conflicto sigue siendo la aplicación de la disciplina.

Mientras que las culturas juveniles viven en el conflicto, lo aceptan y lo incorporan como parte de su ética de estar juntos. Para las culturas juveniles el conflicto se asume con hechos prácticos y se elabora cuando se guerra. Guerrrear es una forma particular de actuar y de decidir, de estar en la lucha. En el estilo de vida Hip-Hop se habla de reto, en los estilos metal, hard core, punk, skinhead, sharp, rude boys y red skin se llama pogo en los varones.

Territorios de aprendizaje

La palabra territorio en el contexto de la investigación no está pensada



Ser buscador y explorador es una condición de ser joven. Los jóvenes experimentan a través del tacto, la audición, la visión y la velocidad.

Universos de sensibilidad, sitios de encuentro, redes de amigos, bares, calles, clubes, programas de televisión, páginas de Internet y videos constituyen el "mapa de culturas juveniles" que Adira Amaya y Martha Marín han trazado en su investigación sobre la praxis generacional contemporánea de las culturas juveniles locales cuyos co investigadores son jóvenes pertenecientes a las culturas Hip-Hop y Metal en la Localidad Cuarta de Bogotá.

solo desde el punto de vista físico, es decir desde la perspectiva de una demarcación de puntos cardinales. Aunque el territorio físico no desaparece, sufre transformaciones con las experiencias de los actores. Esto explica por ejemplo que emerjan culturas juveniles que responden tanto a una identidad barrial como a una identidad transnacional¹. Por otra parte, tampoco se pueden establecer fronteras porque son culturas en constante movimiento y sólo se pueden localizar por algunos instantes en el espacio y en el tiempo. Se puede decir en resumen que el territorio es un campo cultural, un contexto en donde las culturas juveniles establecen una red de relaciones simbólicas, un lugar en donde se da la comunicación.

Para Adira y Martha emprender el viaje por ese territorio ha implicado encontrar puntos de intersección con espacios como la escuela y la familia, trasegar por universos de sensibilidad, sitios de encuentro, redes de amigos, bares, calles, clubes, programas de televisión, páginas de Internet y videos.

Pero en ese viaje no han estado solas. Los jóvenes las han acompañado y asesorado de forma permanente realizando en muchos casos la labor de co-investigadores y recibiendo los beneficios de algunos instrumentos que se emplean en la investigación para recolectar información. Es el caso por ejemplo de los videos grabados cuando los jóvenes bailaban break. Para ellos se han

convertido en insumos valiosos para mirar su propio cuerpo reflejado en la pantalla y hacer un análisis detallado de los pasos que realizaban. La metodología para llevar a cabo la investigación se ha denominado *mapa de culturas juveniles*. Gracias a esa metodología se puede hablar de unos hallazgos preliminares dentro de la investigación que permiten afirmar lo siguiente:

- El sur oriente de la ciudad es un contexto inacabado constituido por la mezcla de varias culturas, migrante y multiétnico.
- Los jóvenes han desempeñado un papel fundamental en los procesos de hibridación en la localidad.
- Las culturas juveniles de la localidad son complejas y por tanto sus fronteras son difusas.
- Las culturas juveniles de la localidad son heterogéneas a su interior y muestran diferencias con respecto a culturas de otras zonas de la ciudad.
- Gran parte de los jóvenes del suroriente pertenecen a una cultura juvenil que no es reconocida ni asumida en los ámbitos educativos del sector.
- Algunas culturas juveniles de la localidad se manifiestan como estilos de vida que encuentran en la música su expresión y reproducción cultural.
- Es posible acercarse a la comprensión de los saberes-haceres de las culturas juveniles sobre el conflicto mediante el análisis de un punto de vista pertinente: el cruce entre música y cuerpo.

Música y corporalidad

Ser buscador y explorador es una condición de ser joven. Los jóvenes buscan experimentar a través del

Para las culturas juveniles el conflicto se asume con hechos prácticos y se elabora cuando se guerrea.

tacto, la audición, la visión, la velocidad y, a partir de esa experiencia, tener unos modos propios de sentir, de pensar y de concebir el mundo. A diferencia de la escuela en donde el saber hegemónico es el adulto, esos saberes se obtienen de *primera mano*, se expresan fuera de los espacios institucionales y se comparten con pares, quienes poseen sensibilidades que los adultos no comprenden.

Esos saberes no están sistematizados, no ocupan ningún lugar en la academia ni tampoco hacen parte de la cultura escolar. Es por eso que Adira y Martha los han denominado *Curriculo cerrado*.

Para las culturas juveniles la música tiene un potencial inmenso para articular los saberes. Es una especie de fuente de donde

emanan sensaciones e ideas. Del mismo modo, mediante esa música surgen personajes que se convierten en ídolos porque cumplen con los requisitos necesarios para serlo. En el caso específico del *Metal*, una cultura *underground* por excelencia, cada concierto -los jóvenes los denominan toques- es como un paso en la trayectoria, una experiencia nueva que se suma a su acervo. Para los *Hip-hop* el *break* es una forma absoluta de expresión que no dividen el cuerpo y la mente². La investigación sigue en medio de descubrimientos, acercamientos y sorpresas. A partir de los resultados finales se espera refinar la metodología del mapa para emprender nuevas travesías en otros territorios como la escuela y determinar un mapa de culturas juveniles-conflicto del suroriente de la capital.

(1) (Es el caso de los grupos de jóvenes de la cultura Hip-hop que responden a su identidad como habitantes de la localidad cuarta y, al tiempo, a una identidad africana).

(2) Ver recuadro.

(3) Se refiere a la entrada del cine Embajador ubicada en la calle 24 con carrera Sexta en Bogotá

CULTURA HIP-HOP

Creación género

Bronx empieza a hacer la coreografía que me enseñó en El Embajador³. Al llegar al famoso *freeze* me cuenta que unos pelados lo vieron cuando estaba haciéndolo y dijeron: *Uy, qué bacano*. El les respondió. *Me lo enseñó una amiga* y ellos dijeron sorprendidos: *¿Una vieja, que baila break?*

Hasta ese momento yo había pensado que Bronx había hecho un bellissimo *freeze* en El Embajador esa noche y yo sólo me había quedado admirándolo como una muestra de poesía en la danza, poesía de la danza de la calle, que por un momento me sacó de mi letargo, un fotograma de Bresson, hallado en El Embajador... en el cuerpo de Bronx.

Luego, la forma en que él relató el hecho me hizo volver sobre el acontecimiento. El estaba tratando de sacar un *freeze* y yo estaba sentada en el piso mirando su movimiento. De repente, en la mitad de su búsqueda del *freeze* yo exclamé: *Ese freeze es divino*. El se detuvo ahí y me dijo: *si es muy femenino, como para ti*. Se quedó allí unos treinta segundos sintiendo el *freeze* y yo observándolo vi la primer muestra de poética danzística en el *break*. El continuó haciendo otro *freeze* pero finalmente nos quedamos con ese para la coreografía.

Tal parece que lo que sucedió fue esto: Yo encontré un *freeze* para mí, en el cuerpo de Bronx. Un *freeze* que me golpeó mostrándome otra cosa. ¿De quién era la creación?

Canciones con el mensaje de los jóvenes

Generaciones perdidas

Tema: Rap del género Hip-Hop

Grupo: Alianza

En las ciudades millones de entes buscando soluciones encadenados a un sistema que tiene sus propias razones tienen ojos pero no ven, tienen oídos pero no escuchan tiene mucho qué decir, tiene su guerra pero no luchan, aprovechan su posición como el sistema los educó no entienden de argumentos ni razón sus principios, su moral, son una tradición sus pensamientos, sus palabras son imposición no enseñan principios, educan a gritos.

Nuevas generaciones creciendo en conflicto sólo señalan, critican a los jóvenes, complican mediocridad, justifican, no solo predicar.

Cuando era pelao aprendió el respeto su primera regla: guardar silencio, nunca opinar en conversaciones siempre acatar órdenes de mayores la escuela, lo que sigue, la historia se repite, empieza a dirigirte, comportamiento a exigirte con la idea de instruirte para adulto convertirte.

Haz tu jugada

Tema del género Metal

Grupo: Rata Blanca

Debes mostrar tu realidad y asombrarás al final a todos aquellos que pretenden ser más...

Debes buscar cómo llegar a destruir la maldad, la ignorancia que, pudo crear...

Gritales que lucharás por ser, sólo verás si vas por tu camino muéstrale que tu verdad es ley y que su ley no es ya tu verdad. Por ser así, te atacarán e intentarán destruir de cualquier forma tu ideal.

quizá también te acusarán.

Por ser brujo y estar dando un mensaje subliminal...

Y tal vez, puedas por fin beber del agua que nos da solo la vida.

Maestros y estudiantes productores de hipertextos



Después de un acercamiento con la cibercultura desde el correo electrónico, los chats y los sistemas de búsqueda en internet, los docentes deben entregar como primer producto elaborado una página web.

El proyecto Ambientes Educativos Hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza-aprendizaje² es una investigación desarrollada por el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central auspiciado por el Idep y con la participación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Distrital, en seis colegios Distritales de Bogotá: OEA, Concordia, Carlos Arango Vélez, Heladia Mejía, Una luz en el camino y Grancolombiano.

Por: Rocío Rueda Ortiz¹

El objetivo central de *Ambientes Educativos Hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza-aprendizaje* es validar dos prototipos de producción colectiva de hipertextos³ para proponer uno general,

que sirva como generador de uso y alternativa hacia el estímulo de una cultura pedagógica informática. Estos modelos son: Hipertextos con base en herramientas de propósito general (HHPG), dirigido a maestros y el Periódico Electrónico Hipertextual (PEH), diseñado para es-

tudiantes.⁴ Mientras el primero utiliza al máximo las posibilidades de un computador multimedia convencional, aprovechando además la dotación de la Redp, el segundo es un software creado para que los jóvenes actualicen sus periódicos escolares con tecnología informática. En consecuencia, se ha previsto que le queden a las instituciones no sólo los conocimientos producto de los resultados del estudio, sino una formación básica para producir hiper-

textos con carácter educativo y pedagógico. En este momento participan 30 maestros y 145 estudiantes de las seis instituciones seleccionadas.

Otro componente del proyecto es el estudio de las actitudes de los maestros y estudiantes hacia la computadora, para lo cual se aplica el Cuestionario de actitudes, Caq adaptado al español por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa -ILCE- de México, con el que se compartirán y contrastarán los resultados.⁵ De su primera aplicación⁶ podemos contar que tanto docentes como estudiantes (sin diferencia significativa entre géneros) reportaron una actitud positiva hacia la computadora a pesar de que el acceso y uso efectivo es muy bajo.

Se encontró además que el acercamiento al computador en ambas poblaciones es más bien reciente, entre 4 y 5 años en promedio. Los docentes, lo hacen, a través de cur-

sos de capacitación o posgrados en informática educativa y los estudiantes, aunque usan los videojuegos en las tiendas de barrio, el lugar privilegiado de acceso y utilización del computador es la escuela. De la muestra escogida sólo el 9.3% tiene computador en la casa y el 2.3% tiene acceso a Internet. En efecto, tener una actitud positiva no implica necesariamente uso y apropiación del computador por lo cual la utilización de otras técnicas de investigación nos permitirán una comprensión de la relación entre actitudes, conocimientos y acciones. Finalmente, queremos destacar que estos primeros resultados, similares a los encontrados en México, nos llaman la atención sobre el papel central de la escuela pública para democratizar el acceso a las tecnologías de la información a través del desarrollo de las competencias para que las poblaciones más excluidas puedan participar productivamente en la sociedad de hoy. Dado nuestro interés en los procesos de apropiación cultural de las tecnologías informáticas, el proyecto también analiza cómo las actitudes de los maestros y estudiantes inciden en la manera de relacionarse y apropiarse de aquéllas. Para este fin

Realizamos esta investigación para averiguar sobre cuál es la cultura informática de nuestras escuelas y cómo podemos enriquecerla desde ambientes educativos para la producción hipertextual.

el Cuestionario de actitudes hacia la computadora, tiene un doble abordaje: uno cuantitativo, propio del análisis estadístico del cuestionario y otro cualitativo, realizado mediante observaciones de clases, entrevistas e historias de vida.

Entre hiperhistorias, hipertextos e hiperilusiones

Paralelo al componente investigativo, actualmente nos encontramos en la fase de formación. Maestros de todas las áreas y estudiantes de 9° grado de los colegios antes mencionados, participan una vez a la semana en talleres para aprender a hacer hipertextos según los modelos HHPG y PEH.

●

Se ha previsto que le queden a las instituciones no sólo los conocimientos, producto de los resultados del estudio, sino una formación básica para producir hipertextos con carácter educativo y pedagógico.

●

En el caso de los docentes, después de una sensibilización hacia la cibercultura desde el correo electrónico, los chats y los sistemas de búsqueda en Internet, se les pide como primer producto la elaboración de la página Web que presente a su institución educativa. Los estudiantes, por su parte, construyen hiperhistorias para aproximarse a la narrativa no lineal y a la ficción propia de los hipertextos.

Este proceso de formación terminará con la producción colectiva de hipertextos: los maestros trabajarán partiendo de un tema de interés común en el que ellos como equipo interdisciplinario estarán a cargo del diseño y de la produc-

ción, pero que será construido en colaboración con los estudiantes.

Los jóvenes además diseñarán y producirán un hiperartículo en el Periódico Electrónico Hipermedial y recibirán la colaboración de uno o varios docentes. El objetivo de este proyecto es, entonces, generar ambientes educativos donde sea posible la expresión de los actores escolares, desde su singularidad y a su vez desde la construcción colectiva.

Información permanentemente actualizada sobre el proyecto se encuentra en una página Web, con el objetivo de hacer público el proceso y los resultados del mismo. En ésta se puede navegar por los puer- tos o etapas, conocer a los participantes y adquirir el cuestionario de actitudes, entre otros. Las direcciones de las páginas son: www.ucentral.edu.co/entornoinvestigativo www.aehipertextuales.turincon.com.

El proyecto Ambientes Educativos Hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrolla el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central con el auspicio del Idep, con la participación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Distrital.

(1) Docente-Investigadora del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.

(2) Son parte del equipo básico de investigación: Antonio Quintana y Juan Carlos Martínez. Como auxiliares participan: Sandra Liliana Martínez, Andrés Castellanos, Alejandro Arias, Nubia Urrea y Sandra Milena Velandia. Adicionalmente se cuenta con la asesoría de Zoraida Castillo y Germán Vargas Guillén.

(3) El hipertexto es el lenguaje por excelencia de Internet, el lenguaje de la conexión. Como objeto tecnológico (informático) su naturaleza básica es la no secuencialidad, las relaciones entre trozos de información, las

De Freinet a Internet: la escuela ante las nuevas tecnologías¹

Quizás el pedagogo al que se acude con mayor frecuencia en el tema de las nuevas tecnologías en la escuela es Celestin Freinet. Probablemente porque fue él quien a mediados del siglo pasado empezó a llamar la atención sobre la necesidad de que la escuela estuviera a tono con el mundo de la vida y hacer claridad sobre el hecho de que esa conexión estaba mediada principalmente por las nuevas tecnologías. En ese momento, las nuevas tecnologías eran la radio, el teléfono, el correo postal y la imprenta. Para Freinet, la escuela no podía mantenerse aislada o encerrada en prácticas educativas obsoletas mientras el mundo cambiaba y con él los estudiantes.

Hoy, casi un siglo después, nuevamente se cuestiona la relación de la escuela con la emergencia de las nuevas tecnologías. Éstas aparecen en medio de otros cambios culturales tales como la emergencia de nuevos espacios de socialización y acceso al conocimiento diferentes a la escuela; el cuestionamiento de un único modelo secuencial de desarrollo del pensamiento y la presencia de múltiples inteligencias y el surgimiento de nuevas competencias tecnoperceptivas en las generaciones infantiles y juveniles entre otras. Aunque el uso de diversos medios y tecnologías aún tiene un acceso social desigual, lo cierto es que la cultura y las identidades tienden a desplegarse y homogenizarse alrededor de esas tecnologías. Para los educadores el reto es enorme y paradójico: entre las tareas inconclusas del proyecto moderno y las exigencias de un entorno cultural y tecnológico cambiante.

Se puede afirmar que Freinet fue un optimista frente las tecnologías² y sobre su potencialidad para enriquecer comunicativamente los entornos escolares. Quizás, si Freinet estuviera aún entre nosotros, estaría organizando redes de correos electrónicos escolares, encuentros educativos a través de chats o teleconferencias. Freinet sería un navegante de Internet. Pero no es suficiente usar con entusiasmo las tecnologías, cada tecnología requiere de nuevas competencias y habilidades, agencia cambios en la subjetividad y en las identidades, transforma los entornos comunicativos. No se trata sólo de usarlas, sino de comprender y asumir sus cambios e implicaciones en la cultura y por supuesto, en la escuela.

opciones de lectura y escritura, y la interconexión entre diferentes medios (textos, imágenes, sonidos, videos). Las enciclopedias multimedia son los ejemplos más comunes de los hipertextos en el mundo educativo.

(4) El PEH fue desarrollado por Antonio Quintana, Blessed Ballesteros y Alba Marina Carreño en el marco de la Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, 1998.

(5) Este componente tiene un doble abordaje: uno cuantitativo, propio del análisis estadístico del cuestionario y otro cualitativo, realizado mediante observaciones de cla-

ses, entrevistas e historias de vida.

(6) Se aplicó a 271 docentes y 183 estudiantes de Centros Educativos Distritales.

(7) Este aparte retoma el artículo elaborado recientemente para la revista *Alegría de Enseñar: El hipertexto, una nueva tecnología en la escuela: A la búsqueda de cronopios inventores*. No. 43, En prensa.

(8) Más que tecnologías, Freinet usa técnicas en la escuela. La apropiación de una técnica no implica necesariamente comprender la racionalidad que le subyace. Cf. Rueda o. & Vargas, G. *La pedagogía ante la tecnología*. En: *Nómadas*, No. 5. Bogotá, 1996, pp. 46-57.

Cuando la ternura es sospechosa

Por Javier Omar Ruiz A. (1)
Pedagogo-investigador

Las acontecimientos sociopolíticos de las últimas décadas han cambiado las reglas tradicionales.

Las chicas tienen ahora un nuevo guión; desafortunadamente, los muchachos siguen con el viejo

Dan Kiley

El proyecto de La Candelaria denominado "Fortalecimiento emocional desde el replanteamiento de patrones tradicionales de género (masculinidad y feminidad)" pretende generar en los y las participantes, procesos personales y grupales de replanteamiento de patrones y conductas de género que son deshumanizantes.

Los talleres del proyecto de Engativá buscan visualizar las razones de género, y especialmente, las de los patrones de masculinidad, que facilitan el que sean fundamentalmente los varones los que se comprometan en conductas y actos delincuenciales, de drogadicción o de satanismo.

En ambos proyectos, cuando se trabaja en talleres se emplean análisis de casos, técnicas de relajación, reconocimiento corporal, ejercicios de biodanza y debates grupales.

Estas experiencias activadas por iniciativa del autor y del también pedagogo José Manuel Hernández, muestran y ratifican que el paso por el sistema educativo no modifica, sino que fortalece el hecho de que los jóvenes sigan viviendo su condición de varones, como una condición de riesgo en cuanto sujetos y víctimas de los estilos de vida violentos y contraventores, maltratantes para sí mismos, llenos de dolorosos silencios afectivos y evidentes rigideces corporales.

Se ha encontrado que frente a esto,



El aparato escolar no sólo repite por acción de la inercia de la socialización, unos patrones tradicionales de crianza masculina, sino que con el soporte conceptual y académico y la autoridad que representa los fortalece y los valida.

¿Qué pasa con nosotros los hombres que creemos que se nos despinta la masculinidad por un abrazo o la expresión de un sentimiento de ternura? Es una de las tantas preguntas que se formulan en cuarenta y dos colegios distritales (dos de La Candelaria y cuarenta de Engativá) en los proyectos que se adelantan con estudiantes de bachillerato.

el sistema educativo (o por lo menos, en gran medida el cuerpo docente) no dice nada desde nuevos patrones de género porque tanto en su estructura como en la relación humana con docentes, padres y, naturalmente los estudiantes, viven en cuerpo y alma una réplica de las deshumanizantes pautas de género que se dan en la familia, con el agravante de que la escuela cuenta con la autoridad de un templo del saber como se dice frecuentemente donde se aprende a hacer *Los hombres del mañana*.

Esto significa que el aparato escolar, no sólo repite por acción de la inercia

de la socialización, unos patrones tradicionales de crianza masculina, sino que, con el soporte conceptual y académico y la autoridad que representa, los fortalece y valida.

Pistas encontradas

Es así como los jóvenes de 10° y 11° grados, quienes en su mayoría han sido participantes de los proyectos referidos, casi al final de su paso por las aulas cuentan en su haber, en su forma de ser hombres, con características como las que se señalan a continuación, a juzgar por

ciertas manifestaciones que se observaron:

① En varias ocasiones y particularmente en secciones en donde se ha trabajado la imagen paterna, se han presentado reacciones emocionales y corporales de llanto, inquietud, ansiedad, abrazo evasivo y temblores. Conversaciones posteriores y otros análisis llevan a considerar que tras los jóvenes hay una historia de privación afectiva profunda, especialmente de parte del padre o sustituto, nunca suficientemente trabajada ni tenida en cuenta en la escuela, menos en la familia y muy poco por él mismo. Esta historia se carga como un profundo dolor en el silencio de la *hombria*. Los profesores, por su parte, no se perfilan como referentes de relaciones amorosas humanizantes, solidarias, a los que los jóvenes podrían remitirse para reconciliarse por lo menos con un imaginario de hombres adultos diferentes y desde el cual podrían tomar distancia de los modelos de adulto varón de su entorno inmediato.

② En sus posturas corporales, expresiones y actitudes, los jóvenes hacen evidente, además de una historia de maltrato físico y emocional, pautas de crianza insensibilizadoras y analfabetizadoras de las emociones y del cuerpo. Es como si debieran sentirse culpables de sentir sentimientos, de ahí su vergüenza a expresarlos. Expresan miedo a que el cuerpo exteriorice lo interno. La ternura es sospechosa. Por eso están en alerta permanente respecto al libreto masculino que deben interpretar. En caso contrario el grupo se los hace saber, de manera ruidosa y humillante, con adjetivos feminizantes.

③ Es frecuente que los jóvenes ofrezcan resistencia al trabajo corporal y a la sensibilización emocio-

nal y manifiesten temor a participar en los ejercicios. Cuando lo hacen, sus movimientos son torpes y mecánicos. Corporal y emocionalmente hablando son tan rígidos, como cualquiera de los machos de las películas de siempre. Por el modo como se acercan al cuerpo, pueden identificarse *corazas* en casi toda su extensión. Las clases de educación física parecen reforzarlo en cuanto éstas han sido pensadas o por lo menos así parece operar, como unas clases hechas para el endurecimiento del cuerpo. Por ello hay que hacerlo sudar ojalá copiosamente -algunas veces hasta el punto de llegar al maltrato- todo en la mejor lógica de los paradigmas masculinos tradicionales.

④ En las sesiones de análisis grupal, la verbalización de lo emocional y lo afectivo es relativamente pobre, llena de lugares comunes o imágenes indirectas, llena de eufemismos y genérica. Es como si se quisiera evitar a toda costa que el lenguaje los comprometa.

⑤ En los ejercicios corporales hay miedo generalizado a todo tipo de contacto físico no agresivo con alguien del mismo sexo. Las explicaciones que dan los jóvenes llevan a concluir que estos contactos generalmente se traducen en clave sexual. De ahí los terribles miedos a los abrazos cálidos, a un gesto físico de solidaridad o a la camaradería. Esta *sexualización* lleva a que el fantasma de la homosexualidad ronde con tanta persistencia en el imaginario masculino de estos jóvenes (y de sus padres y profesores)

res) que se extiende hasta la congelación del más mínimo gesto de cercanía física o emocional entre hombres, y a que la intolerancia se dirija hacia sí mismo, con la imposibilidad de acariciar con soltura y afecto el propio cuerpo. Esta sexualización vulnera hasta tal grado la autoestima masculina, que ésta puede fácilmente venirse abajo con un abrazo o una caricia.

⑥ En varias oportunidades el grupo ha intimidado opiniones o ridiculizado ejercicios o gestos. La presión del grupo, como mecanismo controlador de los patrones masculinos tradicionales es lo bastante contundente como para dejar pocas posibilidades de resistencia.

Estas pocas posibilidades tampoco son buscadas por los jóvenes, puesto que en el grupo encuentran identidad y reconocimiento. Con el grupo, se cubren las espaldas de una experiencia familiar de *anonimato*. Por eso, la autoaceptación la someten a la aceptación que les den los otros. Prefieren seguir el libreto de los pares porque, mal que bien, en ellos encuentran respuestas, afectos y sueños...

⑦ Parecen querer disimular en la estética corporal y musical silencios y ausencias afectivas junto a aquellas lágrimas que aprendieron a estancar en la garganta para no pasar el límite de la hombría cultural. Parecen manejar una mayor libertad vital que la de sus padres, pero en realidad ella no parece ir más allá de los aretes, los piercing, las gominas y los pelos cortos a ras, puesto que esta estética corporal no va conjugada con rupturas ideo-

lógicas, corporales y emocionales de fondo. Por dentro y en el manejo corporal, estos jóvenes siguen siendo hombres tan tradicionales como sus abuelos.

⑧ Los recreos parecen ser un espacio particular para que se evidencien las claras diferencias en los códigos y patrones de género entre mujeres y varones. Lo frecuente es que los jóvenes medien la relación física y emocional con golpes, palmadas, insultos, patadas. Pero también los recreos son momentos para los alardes viriles de la masculinidad para exhibir la hombría y ostentar las *conquistas* y los *trofeos* amorosos. Estas manifestaciones, pueden interpretarse como que los varones al perder contacto con sus emociones, no saben lo que sienten, entonces lo compensan con el alarde y la fanfarronería.

⑨ Algunos jóvenes reconocen estar comprometidos en casos de pandillismo, droga y alcohol por la historia afectiva que han tenido en la familia, por *no saber cómo manejar esta situación*, porque hay que ser *duros* porque los *hombres deben ser probones*, porque *uno se desinhibe y se puede ser como es, por escapar de los recuerdos y de las experiencias dolorosas...* El hecho de que la absoluta mayoría de quienes están comprometidos en pandillas, en droga o alcohol sean hombres, indica que hay una historia de género que incide significativamente.

⑩ A pesar de todo lo anterior puede encontrarse que hay en el fondo de estos jóvenes un profundo deseo de trabajar el mundo interior y sus posibilidades afectivas y de reconciliación corporal. De hacer a un lado las resistencias y los miedos a la sensibilización. Quieren cambiar, porque sienten que como son, están perdiendo sentido de vida. Alguno dijo: *el machismo es como una enfermedad*.

(1) Pedagogo-investigador sobre masculinidad. Trabajo en proyecto de fortalecimiento emocional. Promotor y participante de grupo de reflexión masculina. Correo electrónico: abravo@col-online.com

En resumen

1. Si bien la escuela es tan factor de riesgo como la familia para la generación de hombres que dan continuidad a los patrones masculinos, deshumanizantes en una sociedad como la nuestra, vale la pena desarrollar o avalar experiencias que permitan replantear todos los patrones de género (femeninos y masculinos) que no favorecen la convivencia, la realización personal, la solidaridad y el afecto.

2. Una posibilidad puede ser la de generar espacios y experiencias que desarrollen relaciones afectivas y de solidaridad. Identificar, por ejemplo, los programas de resolución pacífica de conflictos. Además se podrían promover Pactos de Ternura (Luis Carlos Restrepo), Círculos de afecto y grupos de apoyo emocional como ejercicios y espacios donde los varones, y evidentemente las mujeres, puedan curar sus heridas. Estas serían experiencias donde quienes participen, pueden encontrar mecanismos de defensa emocional contra los patrones de género maltratantes.

3. Aparte de espacios institucionalizados (talleres, eventos y reuniones) promover espacios informales en torno a propuestas de construcción de ternura y de rehabilitación del cuerpo para ella.

4. Todas las propuestas anteriores exigen del cuerpo docente. Por ello también se debe trabajar su historia afectiva y de género, sus miedos, sus homofobias, sus intolerancias.

5. Para darle sostenibilidad a estos procesos, es importante consolidar una red de programas interinstitucionales que entre sí se constituyan como soporte al proceso de fortalecimiento emocional masculino desde distintas disciplinas.

6. Se hace absolutamente necesario incorporar a este proceso a padres y madres de familia, en espacios y experiencias, determinadas especialmente para ellos y ellas.



Es importante generar espacios y experiencias que desarrollen relaciones afectivas y de solidaridad. Identificar, por ejemplo, los programas de resolución pacífica de conflictos.

Descendientes de shamanes, curacas, payés y piaches¹

Y que diré cuando la naturaleza de Muschca, es decir el dios sol, hizo aparecer dos sabios, un hombre y una mujer para que la mujer enseñara a hilar el oro...y el hombre para tallar la piedra, hacer jeroglíficos, hacer caras de hombre, fetiches, cocodrilos y aves de oro... dichos escritos no los ha podido destruir la cólera de los siglos, ni las edades han podido acabar con fetiches de barro que prepararon amasados con leche de árboles, mis antepasados.

Manuel Quintín Lame
(1880-1967)

Si pudiéramos hacer un periplo por la tierra de los mayores, encontraríamos en el territorio colombiano grupos humanos, unos itinerantes, otros ya asentados en valles, planicies, riberas de los ríos, bosques y pueblos que pertenecen a la nacionalidad colombiana pero que, por sus costumbres, creencias y prácticas económicas y sociales, poseen la herencia de antepasados completamente desconocidos para muchos de los ciudadanos del país.

Así, tenemos a mensajeros de las artes mágicas como los Inga y Kamsá, a las gentes del trueno y del maíz, los Paez, a los hijos de gigantes, del Valle de Sibundoy en el Putumayo. Entre las planicies y el mar, los Cuna, artesanos de siempre y los Wayuu, pastores del desierto consideran más importante la identidad y pertenencia a sus sociedades que a la nacionalidad colombiana o la de países vecinos.

Las prácticas del manejo del bosque y de los ríos son sobresalientes entre los habitantes de las selvas del



Amazonas y del Chocó. Los Emberá, gente de río, Awa Kwaiker, moradores de montañas y los Wau-nana, Jaibaná del Pacífico, utilizan alternadamente los recursos del bosque y practican la cacería, la recolección y la pesca en los ríos para no agotar esos recursos y para no *disgustar* a los dueños o *jais* de los animales y del bosque.

Igualmente sucede entre los sabedores de lo antiguo, Huitoto, Murui Muinane, Makú y Tikuna, estos últimos en el Trapecio Amazónico. Aunque muchos de estos grupos se han desplazado a asentamientos urbanos en vista de los efectos de la colonización y la producción y elaboración de estupefacientes, infortunadamente acrecientan hoy las poblaciones de barrios marginales

Los guardianes del saber, Kogi, Arhuaco, Wiwa, pensadores serranos moran en las estribaciones y faldas de la Sierra Nevada de Santa Marta. A su vez, los Tikuna, sabedores de lo antiguo, se asientan en el trapecio amazónico. Ambas culturas pertenecen a etnias colombianas que poseen la herencia de antepasados desconocidos para muchos de los ciudadanos del país.



en ciudades como San José del Guaviare, Puerto Inírida, Mitú, Leticia e incluso hasta Villavicencio y Bogotá.

Los guardianes del saber, Kogi, Arhuaco, Wiwa, pensadores serranos, moran en las estribaciones y faldas de la Sierra Nevada de Santa Marta en santuarios a donde solamente los blancos con permiso pueden ingresar; descendientes de los Tayrona, sostienen con su pensamiento el

mundo de nosotros, los *hermanitos menores* y ellos como *hermanos mayores* son responsables de pensar y cuidar con sus palabras y cantos que nuestro planeta conserve su equilibrio en medio del caos.

En las inmensas sabanas orientales, surcadas por ríos que integran una de las cuencas hidrográficas más poderosas de la América del Sur habitan los descendientes del clan Neri, llamados Atsáwa o Achagua, los Sáliba, navegantes del Meta entre Colombia y Venezuela, y los descendientes de la familia Tsamani, un grupo de estrellas -Pléyades- que un día decidieron venirse a la tierra a tomar forma humana en calidad de Sikuaní o Guahibo. Los Cui-va cazadores otrora caminantes, hoy convertidos en horticultores habitan cerca de haciendas y misiones en las sabanas de los ríos Casanare y Ariporo.

Responsables y herederos de estas tradiciones culturales estos pueblos se enfrentan hoy a olvidar sus lenguas, sus cantos y prácticas culturales, a menos que nosotros, los Rioá, como nos llaman los Uwa Tunebo, comprendamos, respetemos y aprendamos cada día más de su sabiduría y de sus conocimientos. Plantas del bosque, músicas, alimentos, instrumentos musicales, frutas y semillas de uso industrial, doméstico y medicinal representan algunas de las prácticas de inmenso valor en los albores del siglo XXI.

(1) Tomado del libro Senderos de la Memoria de María Eugenia Romero, Presidencia de la República, Instituto de Antropología ICAN, Colcultura, Comisión del V centenario, Santa Fe de Bogotá, 1994.

La historia del lápiz¹

Por: M. Ilin, E. Segal

Tomado del libro

Las Cosas que te rodean

Cuando eras todavía pequeño, solías curiosear a escondidas la cartera de tu hermano mayor. Sacabas el abecedario y te ponías a ver las estampas.

Pero lo que más te gustaba era una casita de madera sin ventanas, cuya puerta no estaba en el sitio de costumbre, es decir, en la pared, sino en el techo.

Te costaba siempre mucho trabajo abrirla.

Dentro de la casita había dos habitaciones: una larga y estrecha y una chiquita y ancha.

En la habitación larga vivían dos amigos: un lápiz y una varita azul celeste, rematada por una pluma brillante. Había, además, en la cartera cuadernos que tú mirabas con gran curiosidad. Te sorprendía la destreza con la que tu hermano trazaba palotes y redondeles tan uniformes y bonitos. Ahora, también tú eres escolar: tienes tu cartera, tus libros y cuadernos, tu propio estuche con lápiz, pluma y goma.

En la escuela aprendes todos los días a manejar la pluma, a llevarla por el blanco campo del papel, por los azules senderos de las rayas.

En ocasiones por culpa tuya, la pluma se llena demasiado de tinta y un borrón aparece en el papel; no hay más remedio que reclamar urgentemente el socorro del papel secante. Cuando no hacías más que iniciarte en la escritura, se veían en tu cuaderno borrones de todas las clases y tamaños. El lápiz no hace borrones, pues no necesita tinta. Pero tampoco sabes cuidarlo. Cada vez que lo afilas te llevas casi un cuarto de él. Luego se te cae y adiós punta. Tienes que volver a afilarlo.

A tu hermano mayor, un lápiz le dura mucho tiempo, pero en tus manos, a la semana, se convierte en un viejo cabo de lápiz.

Pero te hemos prometido contarte la historia del lápiz.

Para que naciese el lápiz primero tuvo que nacer y crecer en Siberia un pino alto y hermoso llamado cedro siberiano.

El cedro es un árbol ligero y fuerte, del que se hacen armarios. En armarios de cedro jamás se crían polillas; probablemente no resisten el olor de esa madera.

Pero el mérito principal del cedro es el de servir para hacer lápices, con los cuales escriben después millones de escolares.

¿Por qué se ha hecho el cedro siberiano acreedor a semejante honor?

Pues porque se le afila y corta fácilmente; la madera de este árbol no se astilla bajo el cuchillo, no se resiste, sino que se deja cortar suave y uniformemente.

Pero un palito no es todavía un lápiz. Para que un lápiz pueda escribir, hay que poner algo que deje la huella en el papel. Lo que mejor viene al caso es el grafito, que es tan negro como el carbón. Por algo el grafito y el carbón son primos hermanos.

El grafito también se trae de Siberia. El mejor, el más puro suele encontrarse en lugares donde desde las altas montañas corren entre bosques y desfiladeros rápidos ríos. Hay en Siberia un monte llamado Botogol, que en sus profundas despensas pétreas guarda una gran cantidad de blando y brillante grafito. Para hacer lápices se necesita, además, arcilla, de la mejor clase. Esa arcilla se trae de Ucrania.

La arcilla se necesita para que el eje de grafito sea más sólido y duro. Cuanto más arcilla se le mezcle, más duro será el lápiz. Por eso hay lápices de diferentes clases. Unos llevan una B, que quiere decir blando; otros, una D que significa duro.

Basta con mirar un lápiz para saber en el acto, antes de probarlo, cómo va a escribir.

Para hacer un lápiz se necesitan además cola y grasa. Con la cola se unen las partículas de grafito impidiendo que se diseminen. La grasa facilita la escritura; si la mina de grafito no se

impregna de grasa, escribiría con poca claridad y precisión. Pero aún se necesitan más cosas: barniz de color y un metal brillante llamado aluminio. Con el barniz se pinta el lápiz y con el aluminio se trazan las brillantes letras que vemos en él.

Para que el grafito, la arcilla y la madera, la cola, el barniz y el aluminio salgan lápices es preciso que la gente ponga manos a la obra y trabaje.

Pero ¿cómo? Si se hace todo con las manos, el trabajo irá muy lentamente, no habrá suficientes lápices y costarán muy caros. Por eso sin máquinas no se podría hacer nada.

Esas máquinas trabajan tan aprisa, que en 24 horas hacen tres millones de lápices. En un extremo de la fábrica, unas máquinas muy grandes mezclan el grafito con la arcilla. Y en el extremo opuesto, otras máquinas lanzan a unas cajas lápices ya terminados de dos en dos y de cuatro en cuatro. Lo hacen con tanta rapidez que resulta imposible contarlos.

La arcilla, el grafito y la madera no se convierten en lápices de golpe y porrazo. En su viaje por la fábrica, de una máquina a otra sufren una serie de transformaciones.

La arcilla y el grafito se convierten bien en polvo, bien en unos cilindros gruesos y redondos llamados barras, bien en fideos finos y negros.

1- Hay que moler bien la arcilla con el grafito, mezclarlos con la cola y desmenuzarlos de modo que con el polvo resultante se puedan hacer minas de lápices.

Pero entre las partículas del grafito y de la arcilla, quedan granos de polvo y burbujas de aire. Si no se quitaran, la mina sería frágil y habría que estar afilando el lápiz a cada instante.

Para eliminar las burbujas de aire, el polvo se comprime fuertemente con una gran máquina: la prensa. Ella es la que hace los cilindros redondos y gruesos que se llaman barras. Para eliminar el polvo, se hace pasar la barra por un tamiz de agujeros muy pequeños. El polvo se queda en el tamiz y las

diminutas partículas de grafito y arcilla pasan a través de los agujeros en forma de fideos finos y negros. Con ellos se vuelven a hacer barritas, pero esta vez sin polvo y sin burbujas, esas barritas se convierten en minas de lápices. ¿Pero, cómo se hace una mina de una barra gruesa? Para eso se hace pasar la barra por un pequeño orificio. Pasa, pero al hacerlo adelgaza y se estira hasta convertirse en un hilo largo y fino, que se corta en trocitos. Hay que secarlos y calcinarlos en el horno para que se endurezcan. Después se empapan en grasa; eso se hace para que escriban claro.

Cuando se trata de procesar el cedro, máquinas habilidosas cortan los troncos en placas iguales. En cada una de ellas, la máquina abre seis canalitos para las minas de grafito. Las minas se depositan en los canales preparados para ellas y por arriba los cubren otras placas iguales que vienen a ser el tejado. Las dos tablas se encodan. Todo ese trabajo lo realizan las máquinas. Así pues, tenemos ya seis lápices gemelos. Para que cada uno de ellos pueda vivir su vida hay que separarlos.

Esa operación la hace otra máquina que divide la placa en seis palitos hexagonales dentro de los cuales se encuentra la mina de grafito. Para que el lápiz sea bonito hay que llevarlo a otras máquinas que se encargan de alisarlo y de cubrirlo de barniz multicolor. A continuación, el lápiz pasa a la última máquina que es la encargada de ponerle una franja de aluminio brillante y fina como un papel, encima de la cual se estampa la marca; así es como aparece en el lápiz su nombre escrito con letras relucientes. El lápiz ha nacido, recibido su nombre y salido de la fábrica para la tienda; de ella pasará a tu estuche.

Comprenderás lo difícil que es hacer un lápiz. ¡Cuánta gente ha trabajado para que tú puedas escribir y dibujar! Ahora que conoces su historia seguramente lo cuidarás y lo respetarás mucho más.

(1) Cuento tomado del libro *Las cosas que te rodean*, Fondo de Cultura Económica, México 1957, adaptación para *Aula Urbana*.

RECONOCIMIENTO A LA DIFERENCIA

¿Sociedad segregadora,
escuela segregadora?

Por Margarita Marín Posada

Docente de Expresión

corporal y música

Coordinadora Académica Centro Educativo Sampedro Mendoza

La escuela como ente social se ha caracterizado por reproducir relaciones de poder en el hacer, en el conocer y en el pensar, donde se deforman y ocultan diferentes realidades.

La sociedad y por supuesto la escuela, inventan, construyen unas realidades ajustadas a ciertos intereses y maneras de concebir el mundo. En palabras de Jurjo Torres¹ *En esta realidad construida, los actores y actrices son dibujados selectivamente, de tal forma que las minorías y grupos sociales sin poder llevan siempre la peor parte. Los intentos de silenciar "lo diferente" y lo minoritario, o incluso optar por convertirlo en algo espectral o curioso son algo fácilmente constatable. Pero en el caso que esas realidades no puedan esconderse, la opción más usual es reelaborarlas, reinterpretarlas para presentarlas como culpables de sus propios problemas e incluso de los que ocasionan a los otros grupos sociales mayoritarios o con más poder. Tratan de demostrar que sus conductas son inadecuadas y, después procuran explicar que son consecuencia de condicionamientos innatos...*, en una palabra, se recurre a estrategias de 'naturalización' de las situaciones de injusticia.

Sistema educativo discriminatorio

En nuestro país la escuela regular tradicional no se escapa de esos manejos de poder, que excluyen y exilian a niños y niñas del sistema educativo. En algunas ocasiones rea-



La aceptación, valoración, estimulación y vivencia de la diferencia, es una gran oportunidad de repensar la escuela en su conjunto.

La discriminación, la segregación, la homogenización son algunos de los elementos que demuestran el ejercicio del poder en una sociedad y escuela injustas. En Colombia la escuela tradicional hace evidente el manejo de poder, excluyendo a niños y niñas del sistema educativo. En ocasiones realiza diagnósticos desde perspectivas que impiden establecer a niños y niñas su nivel de desarrollo, la variedad cultural en la que están inmersos e incluso las lógicas de los contextos en los que construyen conocimiento.

lizan diagnósticos (evaluaciones) desde ópticas que desconocen en ellos su nivel de desarrollo, la variedad cultural en la que están inmersos y, aún más, desconocen las lógicas propias de los contextos particulares en los que niños y niñas pueden construir conocimiento. Se

determinan categorías patologizantes que niegan la diferencia de oportunidades en una sociedad de clases.

Para algunos, estas categorías, son injustas y sacan del debate a los problemas o trastornos de la enseñanza.

La discriminación, la segregación, la homogenización son algunos de los elementos que evidencia el ejercicio de poder en una sociedad y escuela injustas.

Existen niños y niñas con necesidades educativas especiales, reales, independientemente de su condición socioeconómica, pero también los hay con necesidades educativas especiales provenientes de núcleos sociales donde las desigualdades socioeconómicas son grandes, que pasan inadvertidos ante los ojos del resto de la sociedad. Es allí donde la escuela debe intentar trabajar con ellos.

De nada vale que caritativamente una maestra incluya un niño o una niña con necesidades educativas en el aula, si las relaciones que allí se producen, y en general, en toda la escuela, no se sacuden para ofrecer una verdadera posibilidad de reconocimiento y de estímulo a la diferencia. Se nos olvida que estudiantes, profesores y la escuela en su conjunto, se favorecen, aprenden y enriquecen con la aceptación y el reconocimiento del diferente.

Algunos proyectos bien intencionados no van al fondo, no rompen las estructuras de poder, cuya consecuencia es la naturalización de la desigualdad que señala al diferente. Hay quienes ayudan al diferente como una forma de agradecer al todopoderoso lo afortunados que son al no parecerse a ellos.

La aceptación, valoración, estimulación y vivencia de la diferencia, es una oportunidad de repensar la escuela en su conjunto. Hay que dar respuesta a esa cantidad de leyes y decretos, promulgados en favor de la integración, la igualdad, el derecho a la diferencia, con acciones de

DEBATE

viva voz, en concreto, con sujetos de carne y hueso.

Hay necesidad de construir nuevas formas de relación donde todos tengan la posibilidad de ganar ciertos empoderamientos, las estructuras de poder tradicionales se quiebran, el discurso pedagógico se piense desde la heterogeneidad, donde se tengan en cuenta condiciones para construir permanentemente currículos flexibles, abundante material didáctico y diferentes formas de relacionarse con el espacio escolar.

Precisamente propuestas de la escuela nueva, en contra de la tradicional, surgieron del trabajo de los precursores de este modelo quienes lo aplicaron en poblaciones de niños y niñas con necesidades educativas especiales. (Montessori, Decroly, Freinet)

Romper la estructura tradicional

A nuestro juicio, la integración debe sacudir al sistema escolar tradicional autoritario, no de forma fraccionada sino en toda su estructura. Integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales supone:



Es importante tener en cuenta y crear estrategias metodológicas pertinentes y consecuentes con el modelo pedagógico que se va a desarrollar con la integración.

- * Construir un proyecto (El PEI se constituye en una herramienta precisa) en el que la institución se conciba como una totalidad dotada de sentido e identidad. La integración no se produce con acciones aisladas.

- * Transformar las relaciones de poder en las que la escuela se convierta en un espacio de negociación, participación, conciliación, de todos los actores involucrados.

- * Crear ambientes propicios para aprender significativamente, a partir de una claridad de conceptos sobre el nivel de desarrollo donde está el niño, su contexto particular y sus propias lógicas de construir conocimiento.

- * Fortalecer una cultura del conocimiento en el diálogo de saberes. No sólo se debe trabajar sobre un currículo basado en la cultura universal hegemónica sino dar cabida a las formas lógicas de pensar, de conocer el mundo de las culturas populares, de los grupos étnicos y minoritarios.

Para esto, es preciso aplicar un criterio de selección sobre la cultura que transmitimos, los contenidos culturales trabajados en el aula.

- * Debe darse la posibilidad de la flexibilización necesaria donde se comparten unos objetivos educativos grupales, pero también unos objetivos individuales. Nuestra posición favorece a la opción curricular, centrada en el niño y su contexto.

- * Las escuelas integradoras requieren de material didáctico diverso. Trabajar sobre los objetos es parte importante en la construcción de los modelos mentales.

- * Se deben crear estrategias metodológicas pertinentes y consecuentes con el modelo pedagógico que se va a desarrollar y con la integración (proyectos, clubes, trabajo cooperativo, responsabilidades indi-



Las escuelas integradoras requieren de un abundante y diverso material didáctico. La acción sobre los objetos es parte importante de la construcción de los modelos mentales.

viduales y colectivas, resolución de problemas, la pregunta, la interrogación, la duda).

- * Crear condiciones para investigar, para construir conocimiento junto con los estudiantes y analizarlo. Igualmente, preparar acciones que estimulen la búsqueda del conocimiento.

- * Se requiere un trabajo interdisciplinario, con suficiente capacidad de creación e innovación para así diseñar el nuevo papel del educador especial y el del maestro de otras disciplinas.

- * Establecer relaciones interinstitucionales que fortalezcan la integración y la construcción del saber pedagógico. Así no será fácilmente arrasado por los saberes médicos que, en algunos casos son patologizantes (es bastante común en el ámbito de la educación especial y la psicopedagogía, establecer categorías, puntos de vista, metodologías y construcción de sentido de lo pedagógico).

- * Debemos ser conscientes y tener una capacidad de inventiva permanente para favorecer las condiciones relacionales, materiales y espaciales, propiciadoras de la verdadera integración. No hay verdades absolutas sobre cuál es, por ejemplo, la mejor ubicación en el espacio del aula de un niño con necesidades educativas especiales: sólo leyendo la realidad particular, podemos dar opciones integradoras.

- * Se deben privilegiar las relaciones de convivencia solidaria; el orden y la disciplina se construyen de manera grupal y consensual.

- * La evaluación, si bien tiene como objetivo, el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también tiene en cuenta todos los elementos del quehacer educativo. No sólo aquellos procedimientos cuantitativos sino los cualitativos, que van más allá de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En fin, se necesita que la escuela en su conjunto aborde un proceso de investigación, de indagación de la realidad, de sistematización y de permanente sospecha sobre sí misma. Sólo así podrá cumplir con el mandato de la Ley General de Educación: la integración, la no discriminación. Infortunadamente todavía ésta no se cumple y muchas instituciones educativas ignoran tales disposiciones.

¿Cuánto tiempo más tienen que esperar los miles de niños y niñas con necesidades educativas especiales para no ser segregados de la escuela y segregados de la vida?

(1) Torres Santomé, Julio. *El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión en Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?*, Madrid, ACSUR-Las Segovias, 1997. pp. 77-90.

La Expedición Pedagógica deja huella



Trescientos maestros, divididos en 40 rutas de viaje, recorren las escuelas del Caribe, Sur occidente, Eje Cafetero y Bogotá; exploran y potencian los diferentes modos de hacer escuela en el país. En su recorrido, han hecho paradas en 550 centros educativos, intercambian saberes con más de 3.000 maestros en busca de propiciar compromisos y acuerdos que conlleven a la cualificación del actual sistema educativo.

La expedición pedagógica en su andar ha encontrado infinidad de experiencias pedagógicas que muestran la evolución de la escuela, cuyo propósito es darle a los niños y jóvenes herramientas para la elaboración y ejecución de proyectos productivos, de participación y auto-gestión.

En la ruta *Flor Alba Polanco Palomino*, concretamente, en Santander de Quilichao-Cauca, se encontró la

asociación *Siglo 21* dirigida por profesores del municipio, quienes motivados por la falta de cobertura educativa en el sector rural y las pocas oportunidades laborales y educativas de los niños que terminan quinto elemental, decidieron fundar el *Colegio Integrado Siglo 21* en 8 veredas pertenecientes a los municipios de Santander de Quilichao, Jambaló y Villarrica. Su propuesta pedagógica pretende que el joven trabaje el campo y desarrolle actividades de participación comunitaria a través de la ejecución de proyectos productivos agrícolas y pecuarios, como pollos de engorde, crianza de cerdos, huertas caseras y trapiches. Con la venta de sus productos en la cabecera urbana los estudiantes pagan la pensión y generan ingresos para su familia.

Esta propuesta comenzó hace 8 años, tiene 542 alumnos y han disminuido el desarraigo cultural en su radio de acción, desarrollado pro-

La creación de un Instituto de Pedagogía en Quindío, la institucionalización anual de encuentros pedagógicos en Santander de Quilichao y la constitución de la Red de Maestras de Preescolar en Bogotá son algunos de los resultados de la Expedición Pedagógica.

yectos productivos del orden familiar y comunitario y, propiciado que los indígenas paeces del resguardo *Los Pinos*, los inviten a exponer sus ideas sobre el fortalecimiento de micro localidades. Lo que representa un gran avance, si se tiene en cuenta la autonomía de la organización social y cultural de esta etnia.

Contacto: Omar Peña, Carlos Cuellar y Marta Liliana Palomino. Teléfono 829 41 44

Hechos concretos

La Secretaría de Educación y la Asamblea Departamental del Quindío, consciente del impacto de la Expedición en el departamento decidieron, por ordenanza, la creación del Instituto de Pedagogía del Quindío, cuyo objetivo será el de orientar el modelo pedagógico y la formación de los docentes del Departamento. De otro lado, el alcalde de Génova ordenó por un año la realización del proceso expedicionario a dicho municipio, con el fin de ajustar el Plan Educativo Municipal a las necesidades reales de las instituciones educativas.

Contacto: Abel Cárdenas. Director de Supervisión Secretaría de Educación Departamental. Tel: (096) 7 45 61 53. Oscar Aldana. Tel: (096) 7 46 52 88

En Bogotá, a raíz del Encuentro de tiendas pedagógicas, 25 maestras de preescolar de las localidades Usaquén y Chapinero determinaron conformar la Red de educación

preescolar con el fin de construir saber pedagógico y comunidad académica en torno a la educación preescolar de los niños de instituciones oficiales y privadas de la capital. Ellas se reúnen todos los miércoles para planear las estrategias que desarrollará la Red.

Contacto: Pilar Beltrán. Gimnasio Magín. Tel: 2137004-6190150

En Santander de Quilichao, el Colegio Fernández Guerra, conocido por su propuesta curricular de atención a las problemáticas ambientales del municipio y anfitrión de la parada municipal de la ruta *Flor Polanco Palomino*, promovió la realización de diferentes actividades con docentes y alumnos del lugar. Así se reunieron cerca de 200 maestros y 1.000 alumnos del sector. Asombrados por la gran movilización que generó la parada expedicionaria, se comprometieron a desarrollar un plan de actividades para la institucionalización anual de este tipo de jornada educativa, con el fin de crear espacios de encuentro entre los docentes y posibilitar el intercambio de proyectos educativos de la región.

Contacto: Blanca Nelly Díaz Y Lisseth Abona. Tel: (092) 8299 47 62.

Mayores informes: Expedición Pedagógica Nacional Oficina de comunicaciones Mónica García-Diana María Prada Teléfonos 369 01 66 - 335 11 99 Ext. 260-263 Bogotá.

Adquiera las publicaciones del Idep en la Cooperativa Editorial Magisterio

Cómprelas en:

Cooperativa Editorial Magisterio
Carrera 30 No. 40A - 52
Teléfono: 269 2221
Fax: 269 2126



Revista Educación y Ciudad

Sus contenidos versan sobre estudios e investigaciones relacionadas con la vida escolar del Distrito Capital.



Biblioteca pedagógica de bolsillo

Reseñas de 37 obras escogidas que han ocupado un lugar paradigmático en la historia de la educación y la pedagogía.



Resultados Encuentros de Investigación Educativa

Publicaciones que apoyan y promueven la investigación educativa en el Distrito Capital.



Aula Viva

Contiene miniprogramas en las áreas de matemáticas y lenguaje. En ellos se muestran situaciones de la vida cotidiana en la que grupos de niños resuelven problemas relacionados con los resultados de la evaluación de competencias básicas.



Los Maestros en Bogotá

Resultado de una investigación realizada por la ADE, donde se muestra la imagen e identidad de los maestros y maestras en Bogotá.



Serie Editorial Vida de Maestro

El Instituto desarrolló el proyecto editorial *Vida de Maestro*. Su metodología, ir a los maestros aprender de ellos, descubrir en sus acciones los relatos que permiten empezar a formular preguntas sobre 10 dilemas morales.



Magazín Aula Urbana

Medio de divulgación de los programas y proyectos de investigación e innovación que financia el Idep. Circula mensualmente.



Disquete de Audiovisuales

Base de datos que recoge de manera organizada los 12.218 títulos de audiovisuales de carácter educativo ofrecidos por 40 instituciones de la ciudad.



Claves del Atillo

Son videos con 15 ejercicios de matemática y 15 de lenguaje, dirigido a niños de educación básica y diseñados con la finalidad de mejorar las competencias de comprensión en estas dos áreas del conocimiento.

