

AULLA

Urbana

N° 40

MAGAZÍN IDEP

Instituto para la investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico

"El hombre ignorante es un viajero que recorre, ciego y mudo el mundo... para el hombre culto, el mundo está animado, se estremece y habla"

Joaquín Antonio Uribe
1912 - Cuadros de la Naturaleza

La construcción de ciudadanía: ¿MAS ALLÁ DEL APRENDIZAJE CIVICO?

La construcción ciudadana no puede reducirse a la corriente principal de la cultura política del Estado, despojada de todos sus retos de género, raza, culturales y religiosos.

Por: **JAIRO H. GOMEZ E.**
Profesor titular Universidad Distrital EJDC
Ensayo: Aprendizaje cívico y competencias ciudadanas



Son conocidos los desafíos y límites de la construcción ciudadana. Sus retos políticos, culturales, étnicos y económicos demuestran que "lo social" no puede reducirse a una variable o factor que acelera o frena el desarrollo ético-político de los sujetos. El aprendizaje cívico no puede abordarse como un problema intraindividual referido a aspectos puramente psicológicos, sean cognitivos, afectivo-motivacionales o comportamentales. El aprendizaje cívico exige asumirse como socialización política y en este sentido tiene que entenderse como un proceso que se efectúa en los diversos universos simbólicos en que cotidianamente los actores sociales nos movemos, en consecuencia, es un proceso de producción y reproducción de significados construido a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particu-

lares creados por las prácticas interpretativas de la comunidad a las que pertenecen los actores sociales.

De esta forma, el aprendizaje cívico entendido como aprendizaje de una(s) cultura(s) política(s) queda envuelto en los diversos universos

simbólicos que las instituciones estatales promueven y legitiman para conservar un escenario democrático relativamente estable, pero la construcción ciudadana no puede reducirse a la corriente principal de la cultura política del Estado. Como lo demuestra la existencia de diferentes

tipos de cultura política', un sujeto puede autorreferenciarse desde dos o más culturas políticas recíprocamente excluyentes entre sí. No es posible considerar entonces que la ciudadanía se construye tomando como referencia una sola cultura política despojada de todos sus retos de género, raza, culturales y religiosos. Por eso resulta sorprendente que se midan las competencias y la sensibilidad ciudadana en un país con profundas diferencias sociales, culturales y étnicas, desde una perspectiva filosófica kantiana-rawlsiana y una mirada psicológica estructuralista operatoria.

En efecto, en el estudio exploratorio denominado "Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5º grado del Distrito Capital" publicado por la Secretaría de Educación en febrero del 2000 se basa en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y teniendo como horizonte filosófico algunos conceptos kantianos y vagas alusiones a Rawls, la prueba se centra en evaluar tres dimensiones de la comprensión y la sensibilidad ciudadana: a) las representaciones de los estudiantes, b) sus formas de razonamiento, y c) el clima escolar y familiar.

continúa en la página 12

En este número

2	Editorial: Proyectos de vida para una sociedad más equitativa	14	El multitaler: herramienta útil para el aprendizaje
3	El maestro como mediador de conflictos	18	La enseñanza de las ciencias con "emociones y razones"
6	La democracia en el aula forma líderes comprometidos	20	Violencia escolar, un fenómeno mundial
10	El computador como herramienta de investigación	22	Maestros navegantes
12	La construcción de ciudadanía ¿más allá del aprendizaje cívico?	24	Bogotá también es una aula, ¡Arma tu paseo!

EVOTE



PROYECTOS DE VIDA PARA UNA SOCIEDAD MAS EQUITATIVA

La escuela debe identificar factores de riesgo para crear estrategias con los jóvenes, sus familias y la comunidad y así reducir los niveles de vulnerabilidad social y educativa

Con la convocatoria, recientemente abierta cuyo tema es la niñez en situación de vulnerabilidad, el IDEP espera cautivar la atención de la comunidad académica y docente sobre educación y la escuela como factores protectores que pueden y deben propender por la generación de proyectos de vida favorables para niños y niñas.

La educación sin duda aporta al desarrollo humano en tanto hace posible procesos de aprendizaje básicos que les permite desplegar plenamente sus capacidades para mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones, participar de su desarrollo, ser con otros y consigo mismos en el reconocimiento de sus particularidades individuales y culturales. La escuela como institución educativa puede tener la capacidad de dinamizar los dominios que constituyen el desarrollo humano de sus estudiantes. El hecho de ser un espacio en el que circula, se reproduce y se recrea el conocimiento, como una instancia de socialización, de comunicación, afectos y normas, podría hacer creer que ella es propicia para ilustrar lo que sería un niño plenamente desarrollado como persona. En tanto la escuela pueda identificar los factores de riesgo a los que se ven expuestos sus estudiantes, podrá igualmente crear estrategias con ellos, con sus familias y con la comunidad para reducir los niveles de vulnerabilidad social y educativa de los niños y niñas.

La condición de pobreza no necesariamente económica sino también psicológica y emocional relacionada con factores propios de sus contextos familiares y sociales exponen a niños y niñas a situaciones de maltrato, abandono, explotación, desnutrición, desplazamiento forzoso, entre otros, que derivan a su vez en problemas que por su naturaleza implican algún tipo de exclusión social: la delincuencia, la calle, la drogadicción, la maternidad y paternidad tempranas, el pandillismo y el abandono escolar. Estas son realidades que dejan por fuera de la dinámica social, económica y política a niños y niñas, pero además afectan la capacidad de control sobre sus recursos y sus activos (el cuerpo, el conocimiento, la familia, por ejemplo) y disminuyen por tanto su poder para acceder a oportunidades que les permita desarrollarse plenamente como seres humanos y como ciudadanos activos.

El fracaso escolar entendido como una situación crítica de orden sicosocial y cultural esta ligado a procesos de deserción, ausentismo y repitencia. En el estudio realizado por Carolina Nieto para el Ministerio de Educación Nacional se encuentran explicaciones sobre la inasistencia escolar, que indican "que mientras para el grupo de 7 a 11 años las restricciones de oferta representan casi las dos terceras partes (64%) de las causas de inasistencia, para el grupo de 12 a 17 años cobra especial relevancia la falta de interés de los jóvenes por el estudio (29% de las causas de inasistencia).

Otros estudios acerca de factores asociados a nivel nacional y distrital han identificado otras razones de abandono del sistema escolar: dificultad para combinar trabajo-estudio, expulsión por disciplina, pérdida del

año, embarazo de adolescentes, conflictos entre docentes (individualismo y fragmentación), autoritarismo, falta de afecto, agresividad y violencia entre pares, pandillismo, distanciamiento escuela-comunidad.

La Secretaria de Educación de Bogotá identificó en el año 2002 una tasa de deserción promedio del 7.3% y, como causas pedagógicas estableció la desarticulación entre niveles y grados, deficiencias en sistemas de evaluación y recuperación de logros. Como causas relacionadas con el perfil del desertor identificó la extra edad, el ausentismo, la reprobación y la repitencia. Y entre las causas sociales el maltrato infantil, el trabajo de los menores, el consumo de alcohol y otras drogas, la presión de pandillas, el embarazo precoz y el desplazamiento.

El IDEP considera que la atención de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad no es un asunto de especialistas, es asunto de todos. Hoy, dadas las condiciones del país los niños independientemente de su condición social y económica son niños en riesgo o vulnerables, y los niños están en la escuela, ¿puede entonces la escuela ser factor de protección, de prevención, de detección y de atención de esta situación que afecta el desarrollo social de las nuevas generaciones?

La invitación es a preparar y presentar propuestas enfocadas al desarrollo de una niñez a partir de la creación de proyectos de vida esperanzadores acordes a una sociedad más equitativa. Propuestas que habiliten a la institución para: 1) mantener a los estudiantes que se han incorporado a ella; 2) construir y fortalecer relaciones interpersonales entre pares y vínculos con el resto de los miembros de la Institución y de la sociedad en general; 3) cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje haciéndolos significativos para la vida cotidiana de los estudiantes, 4) dar respuesta a la distribución inequitativa del conocimiento y a la pervivencia de aprendizajes poco efectivos para los niños y jóvenes; 5) la inclusión social a los niños en tanto les permita contribuir activamente a la transformación de su medio y articularse con las demandas de la economía en la sociedad compleja, e incorporarse como ciudadanos participantes.



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

**AULA
Urbana**

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

Bogotá, D.C., Colombia, N° 40, Abril - Mayo de 2003

DIRECTORA (E)
Juana Inés Díaz Tatur

COMITE EDITORIAL
María Cristina Dussán de Suárez
María Eugenia Romero
Amanda Cortés
Edgar Torres
Luz Amparo Martínez
Harold Samiento

EDITOR
Henry Salazar
hsalazar@idep.edu.co

**CONCEPTO GRAFICO,
DIAGRAMACION,
CORRECCION DE ESTILO,
ILUSTRACIONES Y FOTOGRAFÍAS**
Enlace Periodismo Institucional Ltda
enlacepi@hotmail.com

IMPRESION
Quebecor World Bogotá S.A.

TIRAJE
30 mil ejemplares

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

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

**CORRESPONDENCIA
AULA URBANA - IDEP**
AVENIDA EL DORADO No. 66-63
Edificio EMPRESA DE ENERGIA ELECTRICA
PBX 3241000 Ext: 9007
Fax: 3241267
Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co



VIII SIMPOSIO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LOS LLANOS COLOMBO VENEZOLANOS

Junio 26 - 28 de 2003 Villavicencio

SE INVITA A LOS DOCENTES E INVESTIGADORES A PARTICIPAR EN ESTE EVENTO

Programa: "Procesos sociales en los Llanos en la época de la inserción global 1975-2000"

Mayores informes: ALBERTO BAQUERO NARIÑO DIRECTOR DEL VIII SIMPOSIO.
ACADEMIA DE HISTORIA DEL META
albaker45@hotmail.com

**AULA
Urbana** MAYO DE 2003

El maestro como mediador de conflictos

Investigación adelantada en la comunidad escolar del barrio Egipto de Bogotá.

"La labor del maestro debe ir dirigida a incentivar la toma de conciencia de sus alumnos y demás integrantes de la comunidad educativa sobre la necesidad de mejorar la calidad de las relaciones en los grupos, ayudando a comprender lo que pierde el individuo no interesándole el otro, percibiendo la diferencia no como una amenaza sino como una riqueza, proporcionando las condiciones para desarrollar mejores formas de convivencia basadas en los valores de la no violencia, de la comprensión, de la verdad y de la rectitud"

Esta cita corresponde a la investigación llevada a cabo por el Centro de Investigación en Política Criminal de la Universidad Externado de Colombia con el título de **"Motivos de ofensa y mecanismos de resolución de conflictos"** en la comunidad escolar del barrio Egipto de la ciudad de Bogotá D.C". El libro, publicado por la editorial de la universidad, nos muestra un panorama social complejo, duro y violento de la vida de la comunidad escolar de este barrio en particular, sin embargo, puede decirse que esta situación no se circunscribe ni es exclusiva del sector sino que se repite en muchos otros lugares de la ciudad, del país y del mundo.

Si bien toda la investigación aporta datos reveladores destacamos, en la segunda parte del libro, el segmento dedicado a la institución escolar como mediadora dentro de los conflictos. Resulta valioso para la comunidad educativa conocer como perciben los niños a sus maestros, cómo se analizan los motivos de ofensa en la relación maestro-alumno y aprender, a partir de la interpretación de los relatos de vida

presentados, sobre cuáles son los mecanismos de resolución de conflictos más eficaces para aplicarlos a la experiencia docente.

"Cuando hay un conflicto se cree que el otro es el malo, que la otra persona es el enemigo, que los obstáculos son insalvables pero los maestros y los niños insistían mucho en que es importante la comunicación; el no juego de poder donde el proceso esencial de diálogo es el hecho de que hay que hablar" nos expresó Marcela Gutiérrez, directora del Centro en entrevista para AULA URBANA. María Inés Baquero investigadora principal dijo, por su parte, que "las estructuras tradicionales jerárquicas que existen dentro de la educación son inhibitoras de una verdadera cercanía. Pienso que para la construcción de lazos, para la reestructuración del tejido, los maestros deben ser los dinamizadores".

Más que conocer la teoría de los procesos de negociación o los derechos de los niños se pretende que tanto docentes como padres de familia y sociedad ejerzan en la práctica un papel activo y permanente dentro de la construcción de ciudadanía pero de una manera libre, positiva, amorosa si se quiere pero no impositiva, ese es el gran desafío.



PENSAR HOMEOSTÁTICAMENTE

El interés de aprender nace de la experiencia diaria

Para el estudiante una primera forma de acercarse al conocimiento es a partir de lo que en la vida diaria tiene para él un significado. Por ello es fundamental sustituir el "recitar de memoria" datos, definiciones y nombres desarticulados por dinámicas escolares basadas en una concepción de totalidad que responda a sus intereses.

Somos cinco maestras de ciencias naturales, cuatro licenciadas en biología y una en química, que trabajamos en cuatro instituciones educativas oficiales de Bogotá. Hace más de cuatro años observamos que teníamos un problema a la hora de trabajar las clases de biología. Los estudiantes mostraban poco interés en clase, las temáticas estaban desconectadas, el tiempo no alcanzaba, lo que se relacionaba poco con una práctica pedagógica significativa y con la vida cotidiana de los estudiantes. Por lo tanto nos dimos a la tarea de reunirnos semanalmente con el fin de buscarle alguna solución.

Encontramos que en las escuelas se llevan a cabo unas prácticas pedagógicas que privilegian la segmentación y parcelación de los saberes sobre su integración; el pensamiento reduccionista, sobre una concepción holística de la naturaleza; los planes y programas de manera secuencial, acumulativa y memorística, sobre el diseño y desarrollo de actividades significativas tanto para estudiantes como para maestros.

Elas generan una ruptura entre la cotidianidad del estudiante y lo que se enseña en la Escuela, al igual que promueve en él una actitud pasiva hacia el conocimiento y no incentiva el espíritu de pertenencia y responsabilidad con sus entornos naturales y sociales.

Estas reflexiones nos llevaron a diseñar el Proyecto de Innovación "La Homeostasis: una propuesta didáctica para la enseñanza de la biología". En ella planteamos la posibilidad de transformar las dinámicas escolares, construir una mirada holística de los sistemas sociales y naturales y, alterar el sistema de relaciones que los estudiantes establecen con el conocimiento, con los otros y con el entorno.

Utilizamos las Actividades Totalidad Abiertas (ATA), que como estrategia metodológica nos permite partir de la cotidianidad del estudiante, al plantear situaciones problemáticas tomadas como totalidad de acuerdo con sus intereses. Posibilita el desarrollo de actividades que surgen de las discusiones de los problemas privilegiando el trabajo en equipo. De esta forma el aula de clase se transforma en un espacio de interacción. Así desarrollamos la propuesta en cuatro instituciones en las que

propusimos tres actividades: la visita a un ambiente natural, el diseño de ambientes artificiales y la reflexión sobre nuestro organismo.

Aproximación a Ambientes Naturales

Elegimos algunos humedales de Cundinamarca para estudiar las dinámicas de los ambientes naturales, como una forma de ver que el urbanismo ha transformado la ciudad, pero a la vez ha modificado aquellos espacios naturales en sus funciones y características como: ser estaciones de aves migratorias, presentar una gran diversidad de fauna y flora, servir como reservorios de agua y evitar inundaciones en sus zonas aledañas.

Fuimos al de "La Conejera" (Suba), al de "Santa María del Lago" (Engativá), "El Burro" (Kennedy) y "Tibanica" (Bosa). En "La Conejera" la experiencia resultó ser única para estudiantes y maestras. Durante uno de los recorridos, a los pocos minutos de llegar, un grupo de estudiantes que comentaba y manifestaba su asombro por lo que veía, se quedó mirando algo que llamó su atención. La docente regresó y los encontró discutiendo. Uno de ellos dijo: "Esto es un hongo oreja de palo."

El recorrido continuó, hablando en voz baja para no molestar a los animales y poderlos observar sin que se asustaran. Nos asombró ver tinguas con picos de color rojo, amarillo, azul, y reconocer patos migratorios, además la presencia huidiza de los curies. Se reconocieron plantas endémicas (propias del lugar), las sembradas para mejorar tanto el paisaje como para preservar la conservación del humedal y las invasoras.

Estas experiencias se llevaron al aula de clases y allí asumimos el riesgo de innovar y jugárnosla por una propuesta que canalizase esta emoción como parte de la actividad de conocer, lo que nos impulsó a encaminar los intereses de los estudiantes hacia la delimitación de preguntas que nos permitieran hacer del humedal un asunto de estudio.

Como las respuestas a estas preguntas no se encuentran en libros de texto, debíamos relacionar lo que sabíamos, por ejemplo, la importancia de la humedad en un ecosistema cuyo sustrato es el agua, con los procesos de observación directa en el humedal. También debíamos profundizar en el tema haciendo indagaciones adicionales en medios especializados. Esto nos brindó la posibilidad de relacionar lo que habíamos aprendido en el aula de clase con lo que el mundo de "afuera" nos planteaba y tratar de buscar respuestas satisfactorias.

Casi en forma automática, los estudiantes se organizaron en equipos de acuerdo con sus intereses y lazos afectivos, establecieron sus propias normas fortaleciendo la autonomía individual y grupal, y se distribuyeron tareas reconociendo sus capacidades y liderazgo.

"Construir conocimiento en la escuela significa usar creativamente la información"

AULA
Urbana MAYO DE 2003



Maestras innovadoras:

Aurosa Amarillo, Graciela Gómez, Rose Mary Melo, Fanny Villar, Silvia Zambrano.

Experto acompañante:

Steiner Valencia V., Experiencia en Red; CED, Isabel II; ITD, Laureano Gómez; CEDID, San Pablo Bosa - Unidad Básica las Américas, Grupo Homeostasis - Corporación Pedagógica Experimental (CEPE) Contrato N° 29 de 2001



Estas sesiones son de enorme importancia para la clase de Ciencias, en donde el estudiante usa la información recolectada para explicar sus preguntas.

Por otro lado, los estudiantes en su intención por conocer cómo la acción humana impacta a los humedales, encuentran que "La gente contaminó el humedal de la Conejera y esto le hacía daño a los vecinos del lugar", y se dan cuenta de que esto afecta "No sólo a los vecinos...", sino a todo lo que hay en él. La exposición de los hallazgos y el diálogo que desde ellos se genera, permiten a los estudiantes, descentrar el privilegio de lo humano y situarlo en una condición de igualdad con cualquier otro elemento del sistema.

También los hallazgos, donde la experiencia desplaza la información del texto, suscita todo tipo de preguntas, de tal manera que se generan diálogos con argumentos, siendo ésta una condición para la elaboración colectiva de conocimiento, pues la organización de equipos de trabajo y la búsqueda y selección de información, desempeñan un papel importante en el respeto por la palabra del otro, en la sustentación de las afirmaciones, y en la capacidad para vincular la experiencia con los espacios cotidianos.

Seguimiento en ambientes artificiales

Como el regreso en grupo a los humedales es difícil, nace la idea de "llevar el humedal al aula". Para lograrlo, decidimos trabajar con los estudiantes en el diseño, elaboración y seguimiento de varios microhábitats.

Estas son preguntas que orientaron la elaboración de algunos montajes: "¿Por qué los caracoles se adhieren a los vidrios y para qué le sirve su concha? ¿Por qué las plantas flotan en el agua? ¿Qué microorganismos del suelo descomponen los animales del humedal? ¿Qué sucederá con el crecimiento de las plantas si se siembran en arena y suelo fértil? ¿Qué relación tiene el ciclo de la materia orgánica con el suelo?"

Cada grupo diseñó su propio microhábitat. En las discusiones en clase, se dieron las siguientes explicaciones: "El caracol se queda por largos ratos quieto y luego se estira y se pega al vidrio. El color de la concha les permite mimetizarse [...] con

El maestro ya no es transmisor de conocimiento sino el que trabaja junto con sus estudiantes

los colores de las cortezas." "El buchón grande puede sostenerse [...] por la forma como están colocados y por el tejido esponjoso, que es un sistema de flotación [...]; el buchón pequeño tiene debajo de sus hojas como una esponja que le permite estar sobre el agua, lo mismo que cuando un niño se pone un flotador para no hundirse."

Pero no sólo el uso de lo cotidiano como una forma de contraste permite la explicación; ésta se enriquece con la consulta bibliográfica en la medida en que vincula información nueva para dar cuenta de sus preocupaciones. Por ejemplo, cuando los estudiantes afirman que "[...] en el suelo hay unos microorganismos que son las bacterias y los hongos y son los que los descomponen transformándolos en nutrientes que van al suelo y sirven de abono.", usan terminología que encuentran en los textos para referirse a los procesos de descomposición de materia orgánica, a partir de los cuales es posible caracterizar los componentes del suelo y así comprender sus dinámicas.

Observación de nuestro organismo

Estudiamos el cuerpo en las situaciones orgánicas cotidianas, a propósito de la caminata ecológica: "Me hormigueaba al ir caminando. Cuando me detenía en la bajada, las piernas me temblaban. Sentía mucho calor y me decían que estaba pálido. Sentía mucha sed."

Se tomaron los signos vitales antes y después de la actividad, se registraron en tablas de datos y en la siguiente clase, en grupos se analizaron, tratando de comprenderlos: "El ejercicio hace que nuestro cuerpo solicite más aire mientras corremos, por eso aumenta el ritmo respiratorio; en el momento que dejamos de correr, nuestra respiración baja y vuelve a ser normal después de treinta minutos." "Mientras estamos quietos, la piel es blanca y cuando estamos haciendo ejercicio nuestra piel se vuelve brillante, pegachenta y roja y después regresa a su estado normal." Los estudiantes mantienen el interés, indagan acerca del problema y enriquecen las discusiones de clase donde se busca comprender los mecanismos mediante los cuales el cuerpo regula determinados procesos.

Conclusiones enriquecedoras

Los comentarios de los estudiantes superan la descripción que se da en la enseñanza tradicional de la ciencia sobre conceptos como ciclos biológicos y flujo de materia. Ahondan en sus explicaciones, al establecer interacciones entre distintos organismos y elementos naturales que los hace reconocer la urgencia de un proceder

basado en argumentos que enfatizan en lo global.

En el estudiante una primera forma de acercarse al conocimiento es a partir de lo que en la vida diaria le resulta más significativo. Esto genera que ellos cambien sus formas de preguntar y busquen diferentes fuentes de información. Estas preguntas originan otras que no se pueden desarrollar en grupo, por lo que es impor-

tante que el maestro intervenga para replantearlas. Otras sí generan procesos como: indagación, planteamiento de hipótesis, diseño de modelos, establecimiento de variables, trabajos en colectivos, etc. Ejemplo de ello sería: "¿Cómo influye la temperatura y el aire en la germinación de las semillas? ¿Qué relación establece el curie con el humedal? ¿Por qué sentimos la sensación de sed?"

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SOBRE EL TEMA DE HOMEOSTASIS
BERTALANFFY, L. "Teoría General de los Sistemas".

Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
GUYTON, A. "Tratado de Fisiología Médica".
México: Mc Graw Hill, 1990.

"Paradigma que está Tomando Forma".
Barcelona: Gedisa, 1993.

LANGLEY, M. "Homeostasis".

Editorial Alhambra, 1969

LOVELOCK, J. E. "Una nueva visión de la vida sobre la Tierra".

Madrid: Orbis.

MORIN, Edgar. "Método La Naturaleza de la Naturaleza".

Catedra Eds. Madrid, 1986

PEDREROS, R. y otros. "La Autorregulación: un universo de posibilidades".

EPE-Coloencias. Bogotá: Fuego Azul, 1999.

SOBRE CONCEPCIÓN DE LA CIENCIA

GUATARI, Félix. "Las Tres Ecologías".

Valencia: Pre-textos, 1996.

LASZLO, Ervin. "La Gran Bifurcación". Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo.

MATURANA, H. "El árbol del conocimiento". Las bases biológicas del conocimiento humano. Debate, 1990.

MATURANA, H. y VARELA, F. "De máquinas y seres vivos".

Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1999.

MORIN, Edgar. "Introducción al Pensamiento Complejo".

Barcelona: Gedisa, 1990.

SOBRE ACTIVIDADES TOTALIDAD ABIERTAS (ATA)

SEGURA, Dino y otros. "Vivencias de Conocimiento y Cambio Cultural".

Escuela Pedagógica Experimental. Coloencias. Editorial Fuego Azul. Bogotá, 1995.

SEGURA, Dino y otros. "Las ATA: una alternativa didáctica". Planteamientos en educación. Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá. 1991.

SOBRE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

CANDELA, A. "Ciencia en el Aula".

Barcelona: Paidós, 1999.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. "El Diario del Profesor". Un recurso para la investigación en el aula.

Sevilla: Diada Editora, 1996.

La democracia en el aula forma líderes comprometidos

La participación democrática y el trabajo en equipo son las claves para el desarrollo personal y colectivo. Esta hipótesis es defendida por la profesora Luz Mary Zuluaga del CED La Gaitana, en el documento "Visión activa de la política y la práctica social".

Por: Luz Mary Zuluaga
Docente CED La Gaitana



Magazín Aula Urbana: ¿Podría definir lo que considera en esta experiencia Participación Democrática?

Luz Mary Zuluaga: Es el camino más adecuado para potenciar capacidades. A través de ella no sólo se logra desarrollar una buena idea sino que ésta pueda trascender al grupo innovador y a todo aquel que busque realizarse al formar parte de esa experiencia.

MAU: ¿Además de los eventos culturales, qué otro tipo de actividades realiza para lograr los objetivos de participación y fortalecimiento de valores y actitudes?

LMZ: Además de las manifestaciones culturales, hay jóvenes que se interesan por proyectos deportivos, recreativos, académicos, convivenciales, obras de mantenimiento y acciones de solidaridad. Lo importante es que el compromiso del estudiante con lo que escogió. He comprobado, en el proceso de evaluación, cómo el estudiante empieza el proyecto para cumplir un requisito de la clase y al fi-

nal, termina queriéndolo y defendiéndolo a tal punto que se convierte en un reto personal y de equipo. Esta apropiación fortalece en ellos valores y actitudes como respeto, solidaridad, compromiso, amistad.

MAU: ¿Cómo las actividades de participación se convierte en un proceso de doble vía en el cual los estudiantes aprenden y los profesores enriquecen su labor pedagógica?

LMZ: El trabajo conjunto de proyectos con estudiantes, permite conformar un equipo que va más allá de la academia. Los alumnos al tener que liderar proyectos, se colocan en el papel del maestro, del rector, del coordi-

nador y se enfrentan a situaciones difíciles de sobrellevar, que les dejan enseñanzas como son la necesidad del orden, el respeto, la gobernabilidad. A su vez, el docente orientador acompaña en forma permanente todo el proceso y aprende a tolerar las actitudes efervescentes de los jóvenes, a veces de abandono y tristeza, otras veces de energía y entusiasmo, estados que no pueden ser un obstáculo en el desarrollo de los proyectos.

MAU: Cuéntenos un poco sobre su experiencia de participación democrática.

LMZ: Su evolución y productividad ha mejorado a través del tiempo. Inicialmente tenía las características tradicionales de cualquier organización estudiantil. Pienso que nosotros los maestros, muchas veces, ante la presión de tener que cumplir con la ley, ejecutamos sin vivenciar, lo cual termina por atropellar el fin último. Creemos que las elecciones y la conformación de la organización estudiantil son el comienzo y el fin del proyecto de democracia. A esto se suma el poco interés de los y las jóvenes, sobretodo de grados superiores, en participar en agrupaciones convencionales. Fue por ello que decidí estimular la conformación de una organización estudiantil voluntaria, en la que sólo se requería voluntad de participar y apoyar propuestas en beneficio de todos los y las estudiantes. Así

llegaron libremente al grupo quienes deseaban proponer nuevas ideas y proyectos (apoyados por las directivas y algunas profesoras de la institución). Poco a poco estos trabajos se han legitimado en la institución y han ocupado el lugar que le corresponde a la organización (debates, campañas, murales, salón de juegos, actividades culturales, actos de solidaridad).

MAU: ¿Cómo ocurre el proceso en la asignatura de Ciencias Políticas?

LMZ: La organización estudiantil voluntaria se enfrentó con algunas dificultades (falta de apoyo de algunos profesores y estudiantes, descenso en el rendimiento académico, deserción). Por esto decidí que buscar el apoyo de grupos que influenciaran en forma positiva las propuestas que se hacían tímidamente, pero que en realidad eran buenas ideas y podrían beneficiar altamente a la institución (líderes pasivos). Por otro lado la imagen de la asignatura de ciencias políticas, culturalmente no es buena debido a que se asocia con los vicios políticos de nuestra sociedad. Por ello propuse a mis estudiantes de grado undécimo, adoptar la democracia participativa como un estilo de vida y motivarlos a que por experiencia directa se dieran cuenta que los jóvenes son agentes transformadores con capacidades de construir un mundo mejor. La oportunidad de compartir la administración del colegio, generó un liderazgo colectivo y estimuló la participación de todos los y las estudiantes.

Para solucionar inconvenientes en la evaluación de proyectos (número excesivo, trabajo con compañeros de diferentes cursos, responsabilidad, falta de apoyo de compañeros), cada curso de undécimo tiene a cargo un ministerio representado por un ministro elegido en el curso quien hace parte de la organización estudiantil (Protección Social y Ambiente, Obras Públicas, Educación y Cultura, Interior y Comunicaciones). Cada ministerio, partiendo de un diagnóstico,

Una buena pregunta permite que el estudiante procese y elimine las contradicciones, las incoherencias, los desfases. Así, construye conocimientos relevantes para su formación social

Investigación y planeación

Inició en 1999, es la etapa del ánimo y desánimo, se parte de cero queriendo volver un sueño realidad. Junto con los estudiantes (encuesta) selecciono temáticas, necesidades, metodología, gustos, formas de evalua-

ción. Resultado: pautas para la elaboración del primer texto.

► **Consulta y ejercicio de escritura:** Es la parte más larga y difícil. La permanente e insistente selección bibliográfica adecuada se convierten en una obsesión y el querer encontrar la forma perfecta de escribir y dar a entender las ideas a las que se ha llegado es muy difícil. Resultado, Primer texto-taller.

► **Trabajo de campo:** Es la parte más enriquecedora. Sobre el texto elaborado llevé el diario

de campo haciendo anotaciones de lo positivo, negativo, actitudes de los estudiantes, resultados y otras posibles formas de trabajar. Resultado, planear sobre el texto original una nueva edición mejorada.

Evaluación y ajustes:

Verificación del cumplimiento de indicadores y realización de ajustes respectivos teniendo en cuenta la evaluación de estudiantes y algunos profesores. Resultado, una nueva edición mejorada.

entrevistas, elaboradas por los estudiantes en forma creativa: caricaturas, historietas, poemas, canciones, lo que garantiza un aprendizaje individual y colectivo, y por ende, una relación más abierta, democrática y antidogmática.

MAU: ¿Cuáles han sido los resultados para la formación de los estudiantes y para la convivencia en la institución educativa?

LMZ: El conocimiento directo de la política, la democracia, la cultura ciudadana y su práctica en la sociedad permite el desarrollo de competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, lo que genera una independencia cognitiva con un alto sentido crítico que conlleva al desarrollo de valores y actitudes como tolerancia, solidaridad, respeto, responsabilidad, cooperación, amor social.



Elaborar un Collage con marcas de la Identidad Nacional

debe proponer máximo dos proyectos que fortalezcan la construcción de lo público en el colegio y estimulen la participación democrática.

MAU: ¿Cuál es el contenido del documento texto "Taller para la formación política y ciudadana" y qué dinámicas pedagógicas desencadena con su aplicación?

LMZ: El texto una vez evaluado por los estudiantes y algunos compañeros, tuvo un fortalecimiento sustancial en cuanto a contenidos, estética y metodología, razón por la cual cambia de nombre remplazándolo por: "Visión activa de la política y la práctica social".

Es así como este texto parte de ámbitos conceptuales donde la pregunta significativa genera una alteración cognitiva que permite que el estudiante procese y elimine las contradicciones, las incoherencias, los desfases, los conflictos y así, lo acerque a construir conocimientos relevantes para su formación social, siempre guiado por los docentes orientadores.

El texto ofrece posibilidades de análisis y propuestas de discusión sobre temas actuales (participación, violencia, juventud, globalización, ambiente, Derechos Humanos, etc) los cuales son abordados entre pares y adultos significativos, a través de dilemas, lecturas, consultas,

AULA
Urbana MAYO DE 2003



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educadora de educadores

INSCRIPCIONES

PERÍODO 2003 - II

Fecha límite julio 4 de 2003

PROYECTOS CURRICULARES DE POSGRADO

Especializaciones

Duración: 2 o 3 semestres de acuerdo al Proyecto

Título que otorga: Especialista • Valor semestre: Cinco (5) SMLMV

• Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico

Reg. ICFES 110555003721100113100

• Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa

Reg. ICFES 110553020201100113400

• Pedagogía

Reg. ICFES 110553710001100113400

• Gerencia Social de la Educación

Reg. ICFES 110553706581100113100

• Docencia del Español como Lengua Propia * (3 SMLMV / Trimestre)

Reg. ICFES 110554003701100111100

• Educación Matemática

Reg. ICFES 110555103701100113100

Maestrías

Duración: 4 semestres

Título que otorga: Magister • Valor semestre: Cinco (5) SMLMV

• Docencia de la Química * Modalidad presencial

Reg. ICFES 110565403701100111100

Educación * Modalidad presencial

Reg. ICFES 110563700001100111100

PROCESO DE INSCRIPCIÓN

1. Consignar en cualquier sucursal del Banco Popular, cuenta corriente 066-12184-9 a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional el valor de \$67.000 en efectivo.
2. Con la copia de la consignación reclame formulario de inscripción en la División de Admisiones y Registro.
3. Entregue en la División de Admisiones y Registro el formulario debidamente diligenciado anexando los documentos requeridos según el programa al que aspira.

INFORMACIÓN: División de Admisiones y Registro - Cll. 72 N° 11-86 Edificio P

Teléfonos: 5941806 / 594 1743 / 543 3060 • Fax: 594 1894 Extensión: 419

admisiones@uni.pedagogica.edu.co • Atención de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

www.pedagogica.edu.co

El sistema decimal de numeración¹

Matemática a la medida de los niños



La matemática es considerada, en muchos países del mundo, como una de las áreas fundamentales en la educación de todos los individuos; sin embargo, las diferentes evaluaciones muestran que son muy pocos los individuos que al terminar toda su escolaridad, incluso la universidad, tienen un buen dominio de sus aspectos básicos y la mayoría se considera incapaz de llegar a comprenderla.

Por **Mery Aurora Poveda**
Profesora CED Villa Amalia

La propuesta que presentamos busca ser un aporte para la solución de la problemática planteada, en relación con un campo fundamental de las Matemáticas: el Sistema Decimal de Numeración. Esta propuesta, que se cristaliza durante una experiencia de investigación-acción realizada durante el año escolar del 2001 en el Centro Educativo Distrital Villa Amalia y patrocinada por el IDEP, es el fruto de un proceso de varios años de reflexión-acción alrededor de la didáctica de las matemáticas, realizados dentro del pro-

yecto "Reencuentro con la Matemática" de la localidad de Engativá del Distrito Capital.

Hasta ahora la gran mayoría de las estrategias de enseñanza del Sistema decimal de numeración se han sustentado, como generalmente se sustenta la totalidad de la enseñanza de la matemática, en una concepción del aprendizaje como reproducción de modelos y procedimientos.

Como consecuencia de esta concepción sobre el aprendizaje, al enseñar el sistema Decimal de Numeración se privilegia la enseñanza de los aspectos convencionales del sistema: la sintaxis que rige la escritura y la lectura de los numerales, el reconocimiento de los dígitos que representan las unidades de diferente orden y la habilidad para seguir los procedimientos formales para calcular las operaciones.

La mayoría de las propuestas no consideran las demandas lógicas del sistema decimal de numeración y la capacidad del niño para com-

prenderlas; así mismo desconocen el proceso de apropiación del sistema por parte de los niños y no toman en serio las elaboraciones y teorías que los niños ponen a prueba en su intento por darle significado al sistema convencional. A pesar de que se ha avanzado en reconocer el carácter constructivo del conocimiento, la mirada exclusiva de la escuela al aspecto formal y riguroso de la Matemática le impide ver la forma como los niños y los adultos matematizan la realidad a través de la vida escolar y cotidiana.

Muchas propuestas que intentan acercar a los niños a la lógica implicada en el sistema decimal de numeración recurren al ábaco y al manejo de sistemas de numeración en diferentes bases². A nuestro parecer estas propuestas presentan dos vacíos: a) Olvidan que el uso de la herramienta ábaco exige una lógica que no está al alcance de los niños de los primeros grados de primaria³ y b) se recurre al ábaco no tanto para ayudar al niño mediante una herramienta a construir comprensiones más complejas de la lógica del

La gran mayoría de las estrategias de enseñanza del sistema decimal de numeración se sustentan, hasta hoy, en una concepción del aprendizaje como reproducción de modelos y procedimientos

sistema de numeración, sino para transmitir de manera más eficaz unos procedimientos.

Existen estudios que muestran que esta manera de proceder no sólo no logra el aprendizaje del sistema sino que crea barreras para apropiarse comprensivamente de él; Kamii⁴ por ejemplo en relación con los efectos perjudiciales de los algoritmos formales señala que "fuerzan a los niños a renunciar a su propio pensamiento numérico... malenseñan el valor de posición e impiden que el niño desarrolle el sentido de número... hace que los niños dependan de la distribución espacial de las cifras (o del papel y el lápiz) y de otras personas".

Así mismo, el análisis hecho en la investigación realizada y documentado en el video de sistematización⁵, así como lo mostrado por otras investigaciones que han explorado el manejo convencional del sistema decimal de numeración y de los algoritmos de las cuatro operaciones básicas, ponen en evidencia que muchos escolares al terminar la educación primaria no pueden explicar el carácter posicional de las diferentes dígitos y el valor relativo de las cantidades en relación con la posición (Kamii, C, 1993; Lerner, 1995, 1998, Dickson y otros, 1991, Orozco, M, 1999.).



Paralelamente, a través de estos estudios y del trabajo pedagógico dentro del proyecto nos hemos podido aproximar a representaciones propias de los alumnos con relación a los algoritmos y al manejo del sistema decimal de numeración que reflejan las elaboraciones sistemáticas que realizan los niños en busca de una matemática a la medida de su pensamiento y diferente a la matemática formal convencional.⁶

Experiencia pedagógica

La experiencia reseñada en el campo investigativo y nuestro trabajo pedagógico, fundamentado en concepciones constructivistas del conocimiento, nos permitió ubicarnos en una perspectiva alternativa de intervención pedagógica que busca respetar la lógica y las propias elaboraciones y representaciones de los niños para ayudarlos a desarrollar un pensamiento que les permita apropiarse comprensivamente del sistema decimal de numeración.

La investigación se desarrolló con la participación de los docentes y alumnos de un curso primero (40 alumnos), uno de segundo (40 alumnos) y uno de tercero (35 alumnos). La escuela está ubicada en un barrio de clase baja del barrio Villa Amalia al nor-occidente de la ciudad.

Se hizo un análisis más riguroso a través de entrevistas clínicas a un grupo conformado por 18 alumnos (6 de cada curso) con diferentes niveles de comprensión en relación con el grupo y con el S.D.N.

La propuesta se arma a partir del estudio de los siguientes aspectos:

- El análisis de la lógica del S.D.N. y de las demandas que su comprensión hace a los niños.
- El estudio de la génesis que siguen los niños en su apropiación.
- El enfoque didáctico de la propuesta "Descubro la Matemática" de Jorge Castaño⁷.

En general se enmarca en el reconocimiento de que el alumno debe vivir múltiples y variadas experiencias significativas con diferente nivel de estructuración en relación con el S.D.N., haciendo uso de sistemas decimales concretos y de interpre-

La enseñanza tradicional "fuerza a los niños a renunciar a su propio pensamiento numérico... malenseña el valor de posición e impiden que el niño desarrolle el sentido de número... hace que dependan de la distribución espacial de las cifras"

taciones propias de los signos convencionales, para que desde allí pueda enfrentarse a problemas y ejecutar las acciones físicas y mentales necesarias para establecer las relaciones lógicas implicadas; la reflexión sistemática sobre las acciones y sus resultados, así como la representación, comunicación y confrontación de los mismos y de los procedimientos que llevan a ellos, le permiten al niño avanzar en los niveles de comprensión del Sistema. Es por ello que dentro del proceso, el juego y las reflexiones propias, son fundamentales.

Las experiencias que se ofrecen dentro de la propuesta son situaciones que crean un contexto en el cual, tanto el maestro como los niños, dan significado y sentido a lo que hacen. Estas tienen tres niveles de estructuración.

- Situaciones abiertas, representadas por juegos de imitación, poco estructuradas con relación a los diferentes aspectos del S.D.N. pero que buscan construir el sentido y el significado aritmético dentro del contexto sociocultural.
- Juegos estructurados alrededor de uno o varios aspectos del S.D.N. que se quiere focalizar.
- Ejercicios de reflexión y sistematización entre experiencia y experiencia.

La alegría de participar en las clases de Matemáticas, la capacidad argumentativa ganada y los avances logrados por todos los niños participantes en relación con la comprensión del Sistema Decimal de numeración y a través de la intervención realizada, nos permiten confirmar que estamos construyendo una alternativa didáctica que responde a la problemática planteada.

⁵Síntesis de la investigación El sistema Decimal de Numeración en los niños del CED Villa Amalia: una propuesta de intervención en el aula, realizada por la ponente con el auspicio del IDEP, bajo el contrato 76 de la convocatoria 03 de fomento a la investigación en el aula del año 2000. La sistematización se realizó a través de un libro y un video cuyo título corresponde al de la presente ponencia.

⁶Ortiz, M. Sistemas de numeración con valor posicional. En, Aula Viva. Bogotá: SED-CORPOEDUCACION, 1999; Mesa, O. Criterios y estrategias para la enseñanza de las Matemáticas. Bogotá: MEN, 1997.

⁷Castaño J. Un marco para la comprensión de la construcción del Sistema decimal de numeración en los niños. Bogotá: Universidad Javeriana-IDE-CEP, 1990.

⁸Kamii, Corstance. Los efectos perjudiciales de los algoritmos. En: Redescubriendo la Aritmética II. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

⁹MATEMÁTICA A LA MEDIDA DE LOS NIÑOS. Bogotá. IDEP, 2001. Videocasete (Beta-cam) (45 min): español.

¹⁰Poveda, Mery. El origen de las dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Separata. Intersacción Étnica Nos. Separata, 1995.

¹¹Poveda, Mery y otros. Abencuentro con la Matemática. Rev. Educación y Cultura No 40. 1996.

¹²Castaño, J. La Matemática en Preescolar y Básica Primaria. En: Revista Educación y Cultura No 40, 1996.



El computador como herramienta de investigación

Día a día son más los maestros que utilizan el recurso informático como estrategia pedagógica en el desarrollo de proyectos de investigación con sus alumnos. Con imaginación y creatividad alcanzan logros de aprendizaje significativos.

Por Antonio María Clavijo Rodríguez
Docente Ciencias Sociales, I. E. D. Eduardo Santos J. T.

Es evidente que el reconocimiento, uso y dominio del recurso informático como estrategia pedagógica en el aula genera mejores respuestas y amplios resultados cuando se desliga del simple aprestamiento instrumental –necesario, eso sí– y se le vincula concretamente al aprovechamiento mediante la práctica directa en proyectos de investigación en los cuales participa activamente el estudiante.

Hasta aquí, no hemos hecho el “descubrimiento del siglo”, ya que esta propuesta había sido planteada desde 1994 por la “Misión Ciencia, Educación y Desarrollo” y adoptada por el M.E.N. dos años después, plasmada en los lineamientos para “Educación en Tecnología: propuesta para la educación básica”. Quizás la carencia de equipos suficientes en muchas instituciones o la escasa capacitación de los docentes de áreas diferentes a la informática frustraron en su mo-

mento la implementación de las iniciativas innovadoras que se proponían en foros y encuentros locales o distritales.

Por fortuna, la situación ha cambiado favorablemente con referencia a los maestros, gracias a su interés por la capacitación y a los programas adelantados por la S.E.D. y la REDP en tal sentido. Sin embargo, no podemos decir lo mismo en cuanto a la dotación a nivel general, pues todavía hay instituciones donde sus equipos son compartidos (si así se le puede llamar...) hasta por cuatro estudiantes al mismo tiempo. De todas maneras, vale la pena esforzarnos para alcanzar logros significativos con los recursos que tenemos y con altas dosis de imaginación y creatividad. Vendrán tiempos mejores.

Como el propósito de estas líneas no es plantear el debate sobre “si se puede” o “no se puede”, me propongo socializar una experiencia que sí se pudo –y con muy buenos resultados– en la I.E.D. Eduardo Santos Jornada de la Tarde, de la localidad 14.

Descripción de la experiencia

La experiencia consistió en la aplicación de la informática en el proyecto final del área de Ciencias Sociales del grado noveno y abarcó la totalidad del calendario académico, destinando dos (2) horas de la correspondiente asignación horaria semanal.

A partir del reconocimiento y manejo de las herramientas de MS Office, los estudiantes concretaron su aplicación en el desarrollo del tema elegido (no necesariamente inserto dentro de los contenidos del área), con miras a elaborar un informe de investigación y consulta, representado finalmente en la presentación y exposición

pública, a través de la red interna, en un mínimo de 25 diapositivas.

Etapas del proceso

1. Fundamentación

Se desarrolló el proceso de reconocimiento y aprestamiento en los aspectos básicos de las aplicaciones MS Word, MS Excel y MS Power Point con base en las herramientas fundamentales para ser aplicadas en el desarrollo del proyecto, tales como diseño y formateo de textos, herramientas de dibujo, elaboración de tablas, (Word), creación de cuadros y gráficos estadísticos (Excel), inserción de imágenes creadas, importadas o prediseñadas, videos, sonidos y animaciones (Power Point). De igual forma, se familiarizó al estudiante en el acceso y manejo de Internet y la enciclopedia MS Encarta. En esta etapa tuvieron el apoyo de la profesora Gladys Murillo, titular del área de Informática y administradora del aula, quien brindó buena parte del soporte en los aspectos sugeridos por el docente coordinador del proyecto.

2. Ante-proyecto

Los estudiantes, distribuidos en grupos de dos (2) por equipo, procedieron a elegir un tema a partir de la observación y exploración de la “Línea de Tiempo de la Enciclopedia Encarta”, con la única condición de que se tratara de un hecho o fenómeno posterior a 1950 y que correspondiera al desarrollo de la humanidad en la última mitad del siglo (período a estudiar hacia finales del año lectivo).

Una vez explorado el contenido general y satisfechas las expectativas de cada grupo, se definieron temas muy particulares enmarcados en diferentes áreas del conocimiento:

Los cambios sobre la marcha demandaron más tiempo del presupuestado, pero se ganó en un mejor conocimiento y dominio de la herramienta

■ El motor de combustión y la historia del automóvil, La historia de la aviación, La carrera espacial, El computador (Tecnología)

■ El A.D.N., La clonación, El sida (Biología y Medicina)

■ El conflicto árabe – judío, El Euro y la unificación europea (Política internacional)

■ La capa de ozono y el efecto invernadero, Las armas nucleares (Problemática actual)

■ El Rock and Roll como fenómeno musical y social

A continuación se obtuvo información adicional mediante la consulta de otras fuentes como textos, libros, revistas y páginas de Internet, así como la asesoría de algunos docentes del colegio conocedores de estos temas. Fue significativa la experiencia en cuanto a que la variedad permitió integrar a otras áreas y los profesores estuvieron siempre dispuestos a brindar su apoyo.

Los estudiantes debieron hacer una relación de todas las fuentes consultadas anotando los datos bibliográficos de los impresos, direcciones electrónicas, ubicación de las imágenes, fotografías y demás recursos multimedia, con el fin de seleccionar los más apropiados a la hora de elaborar las diapositivas.

3. Proyecto

Con la ayuda del docente titular, se establecieron los parámetros para la elaboración de la tabla de contenidos de cada tema, determinando los tópicos fundamentales que posibilitaran un desarrollo lógico y coherente del mismo y que, a su vez, colmaran las expectativas del grupo (al fin de cuentas, ellos eran los más interesados, no?).

Se propuso a los estudiantes realizar el "pre-diseño" de las diapositivas de forma manual; en su cuaderno de apuntes debieron elaborar el boceto de las dispositivas: características particulares de cada una, fondos,

El resultado final fueron trabajos muy bien logrados, ambientados con apropiados recursos de multimedia

tipos de fuentes, tamaños, colores, ubicación de los textos, cuadros, tablas, imágenes, así como los vínculos, transiciones y sonidos. Al margen de cada diapositiva, aparecerían las anotaciones pertinentes al lugar en que se encontraba cada elemento (página, impreso, aplicación, etc). De esta manera optimizamos el "recurso tiempo", ya que en el momento de la elaboración de las presentaciones, los estudiantes tendrían muy en claro lo que se debía hacer, cómo hacerlo y dónde hallarlo.

Fue permanente la asesoría a cada grupo en la elaboración del trabajo final, ya que, en su mayoría, realizaron cambios sobre la marcha con relación a la idea inicial propuesta; por lo tanto, la orientación al respecto debió ser muy sutil con el fin de dirigir apropiadamente sus iniciativas. Dicha orientación se basó principalmente sobre la tendencia general a saturar las diapositivas de texto, efectos, imágenes o sonidos. El "juego" se tornó entretenido y hubo que mantener la dinámica permitiéndoles explorar suficientemente cada modificación, comparándola a su vez con las de sus compañeros, lo que requirió destinar más tiempo del presupuestado, pero con la ganancia de un mejor conocimiento y dominio de la herramienta.

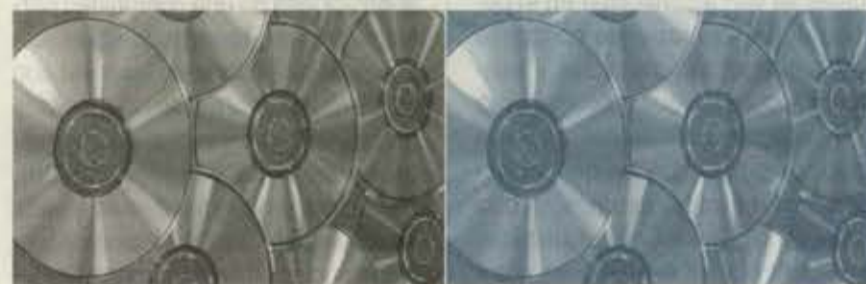
El resultado: trabajos que alcanzaron de 35 a 40 diapositivas muy bien logradas y ambientadas con apropiados recursos de multimedia que iban desde imágenes y sonidos hasta enlaces directos con artículos y gráficos de la Enciclopedia. Se hizo obligatoria la grabación en diskettes con el fin de evitar intrusiones y daños de parte de los estudiantes de la jornada contraria. Este percance, no previsto a tiempo, originó la pérdida de buena parte del trabajo adelantado por algunos grupos (ojo, pues...!).

4. Exposición

Fue una de las etapas más interesantes y enriquecedoras de aprendizaje para el estudiante. Se invitaron los docentes de las diversas áreas, personal directivo y de orientación, quienes, con sus preguntas y aportes complementarios le brindaron seguridad a los expositores y dieron una dinámica mayor a las presentaciones. Los jóvenes se sintieron motivados y estimulados por el apoyo del docente a "su carreta", para entender el alcance del proyecto! y los docentes perci-

bieron a sus pupilos apersonados y apasionados con su papel de realizadores y comunicadores de "lo suyo"!

Para la exposición pública de los trabajos, debimos ser recursivos en el aspecto técnico, por cuanto carecíamos del equipo de *video-beam*. La solución no estaba lejos y vale la pena destacarla como sugerencia para aquellos que puedan quedar atascados por la falta de ese medio: se archivaron cada uno de los trabajos en una carpeta especial del servidor de la red, de tal manera que se accedía a ella desde todas las unidades; así, los expositores dirigieron desde allí su presentación mientras sus compañeros los seguían en cada diapositiva, con el respectivo *click* a la voz de "...siguiente..!" (pantallazo).



Conclusiones

¡CUANDO QUERER ES PODER!

- ▶ Los estudiantes tuvieron libertad para escoger los temas de su interés, los cuales correspondieron a diferentes áreas del conocimiento y no necesariamente enmarcados en los contenidos del área de Sociales, lo que hizo posible la integración de otras áreas y docentes.
- ▶ Se permitió la libre exploración de las herramientas informáticas y de consulta virtual que condujo hacia un interesante ejercicio de reconocimiento-ensayo-error-orientación, donde el estudiante percibió que sus iniciativas fueron tenidas en cuenta en el diseño final. En tal sentido se logró desarrollar mayor destreza en el manejo de los programas y sus aplicaciones.
- ▶ Aunque el trabajo fue presentado por parejas, durante todo el proceso hubo colaboración de todo el grupo. Así se compartieron ideas y nuevas formas de ver y de hacer las cosas, de manera lúdica y solidaria.
- ▶ Los estudiantes aprendieron las ventajas de elaborar bocetos y sistematizar la información mediante la relación bibliográfica de fuentes y recursos. Así mismo, se familiarizaron con las posibilidades técnicas y operativas del manejo de la red interna.
- ▶ La totalidad de los trabajos presentados se grabaron en un CD con destino a la biblioteca del plantel para su posterior consulta. Este material está a disposición de quienes estén interesados en enterarse más a fondo acerca de la experiencia.
- ▶ Desde lo metodológico, se comprobó una vez más las ventajas de implementar estrategias innovadoras en el aula con el fin de generar mayores niveles de interés en el estudiante por una asignatura que, tradicionalmente, se ha enfocado desde lo descriptivo y memorístico y que se puede abandonar la rutina de relacionar datos o elaborar cantidades de mapas sin sentido.



La construcción de ciudadanía: ¿MAS ALLÁ DEL APRENDIZAJE CIVICO?

viene de la página 1*

Apoiados en una perspectiva piagetiana de la representación entienden que para superar las formas representacionales del pensamiento se requiere la configuración de las estructuras lógicas elementales las cuales se van a consolidar en el período de las operaciones concretas en las estructuras de clases y relaciones, sobre las que se construyen los conceptos. Este proceso, estaría dado por la plausibilidad que "el factor social" permita, es decir, que lo acelere o lo retrase. Con esta explicación "centrada en el sujeto" mediante el método clínico-crítico, Piaget busca llegar a la esencia de la verdadera estructura del pensamiento del niño. De esta forma, la representación queda subsumida en lo estructural y la inteligencia dominada por la lógica operatoria.

Algo similar ocurre con los presupuestos del documento. Al reducir "lo social" a un factor que simplemente acelera o retrasa el desarrollo, las representaciones son despojadas no sólo de su contenido cultural, histórico, étnico, de género, sino que las disloca del lugar de enunciación desde el que los sujetos hablan, es decir

desde las prácticas interpretativas de su comunidad.

Desde las nuevas perspectivas de desarrollo humano (Varela, Bruner, Gilligan) éste se debe entender más como "una variación, reformulación o transformación de determinadas presuposiciones de una comunidad particular... como la capacidad de justificación que habría de coincidir con el universo de presuposiciones que garantizan la pertenencia a una historia determinada" (Yáñez, 2000). Reducir el juicio moral a unas etapas de razonamiento no sólo expresa una indiferenciación entre formas y contenidos sino la total abstracción de los contextos en que se desempeña el sujeto.

Pero lo más grave desde el punto de vista educativo y de la construcción ciudadana, es que los niveles de razonamiento moral "puedan ser identificados" con competencias ciudadanas. En efecto, hablar de competencias de razonamiento moral "para explicar los fenómenos y para argumentar las explicaciones y las decisiones tomadas frente a los problemas que enfrentan" puede entenderse, y sobre todo asumirse en la práctica pedagógica, como competencia ciuda-

dana. Esta interpretación (que es la que paulatinamente se ha asumido en el medio escolar colombiano) lleva a creer que un sujeto por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral asimismo se va a "desempeñar" en sus prácticas de convivencia ciudadana. La diferencia entre competencia y actuación resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral no tiene que ver con la competencia ciudadana: el uno es abstracto y formal, y la otra son contenidos y procedimientos construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorespeto y legitimación.

Finalmente, la tercera dimensión de la prueba "pretende recoger información sobre el "clima escolar y familiar" o sea sobre el tipo de relaciones que el estudiante establece cotidianamente en ámbitos de su medios social como son la escuela y la familia." Para abordar esta problemática, los autores del documento se apoyan en el concepto de sensibilidad y particularmente de sensibilidad ciudadana. La sensibilidad es entendida como una acción de descantación básicamente cognitiva y/o racional que le permite al sujeto aceptar e interlocutar con el otro.

El problema de conceptualizar la sensibilidad en términos intelectualistas y puramente racionales no sólo la despoja de su naturaleza afectivo-motivacional sino que, como diría Rorty, le reduce la "creciente capacidad de reaccionar a las demandas de una mayor número de personas... y de sentirse afectado ante las necesi-

sidades de los otros miembros de su esfera de relaciones". Este proceso de ampliación de los espacios de sensibilidad, como compromiso con el otro, conlleva necesariamente un modelo diferente de desarrollo moral, y por supuesto, de competencia ciudadana.

Concepto cultural y político de competencia ciudadana

Las limitaciones del concepto de aprendizaje demuestran que el aprendizaje cívico tiene una naturaleza diferente ya que su condición es la de ser distribuido, co-construido situado e intersubjetivo. Es por esta condición cultural y política, aunada a la complejidad teórica y fáctica de la ciudadanía que no podemos compartir un concepto de competencia ciudadana entendida casi exclusivamente a partir de los procesos mentales (y en particular cognitivos) de los individuos y subordinada a unos estadios formales y abstractos propios de las éticas deontológicas. De hecho, son muchas y contundentes las investigaciones empíricas en Psicología política que demuestran la falta o nula correlación entre desarrollo cognitivo y conciencia moral, así como la no correspondencia entre desarrollo moral y la conciencia política (Seoane, 1988).

En todos estos trabajos quedan tres aspectos en claro a pesar de los investigadores que insisten en clasificar en los estadios Kohlbergianos a sus sujetos escamotean o descalifican con argumentos filosóficos de orden kantiano - habermasiano: a) Las reglas lógicas que los niños y adolescentes aplican sin problemas al mundo físico, resultan muy problemáticas de usar en el mundo social; b) Si se acepta que la conciencia moral es neutral frente a los valores (siguiendo a Kohlberg), la conciencia política "no" lo es frente a los contenidos; los datos demuestran que la conciencia política no tiene que ver con la respectiva etapa de desarrollo moral, sino que de-

Muchas investigaciones en psicología política demuestran la falta o nula correlación entre desarrollo cognitivo y conciencia moral, así como la no correspondencia entre desarrollo moral y la conciencia política (Seoane, 1988)

pende de otras variables más asociadas con experiencias individuales; y c) En un mismo nivel de desarrollo moral un sujeto puede desarrollar posturas políticas contradictorias con las de otro, dependiendo del lugar económico y cultural que ocupe en la sociedad y su condición religiosa, étnica o de género.

Ahora bien, ¿Cómo entender entonces el desarrollo de la conciencia política y por ende de las competencias ciudadanas?

La participación política, considerada como el principal componente de la competencia política, requiere antes de cualquier definición, entenderse dentro de un escenario democrático "ya que la esencia de un régimen democrático, y lo que en última instancia lo legitima, es la posibilidad que tienen los ciudadanos de incidir en el curso de los acontecimientos políticos. Por lo tanto, en el nivel formal, una democracia debe poseer los cauces participativos precisos para que sea el conjunto de ciudadanos el auténtico responsable de sus destinos". (Montero, 1995)

Con esta condición (que no se puede olvidar en ningún momento en materia de formación de ciudadanos y educación política) podemos acercarnos a una definición de participación política. Hablar de *todas* o de *cualquier* forma de participación implicaría incluir las legales e ilegales, violentas y no violentas y otras más. Es por esto que los escalogramas construidos por Kaase y March (1979, citados por Montero, 1995) han dividido la participación política en convencional y no convencional. Para estos autores "lo convencional incluye: leer acerca de política en los diarios; discutir de política con otras personas; tratar de convencer a las personas de nuestro círculo para que voten como nosotros lo haremos; trabajar con otras personas para resolver problemas de la comunidad; asistir a mítines y reuniones políticas; tener contacto con políti-

Cómo se manifiestan e inciden los agentes de socialización y en particular la escuela en la construcción de una ciudadanía plural, es un problema que docentes, padres de familia y administradores de la educación debemos asumir conjuntamente

cos y funcionarios públicos; trabajar por un partido político o por un candidato político en particular. Como vemos, la mayoría de estas acciones conducen de una u otra manera al voto y suponen la afiliación formal o informal a un partido o tendencia política. En el campo no convencional estos autores incluyen: firmar peticiones; unirse a boicoteos; asistir a manifestaciones; negarse a pagar ciertos impuestos o determinados cánones (arrendamiento en determinados lugares, por ejemplo); unirse a paros; pintar consignas en las paredes; ocupar edificios o lugares públicos [*sit-ins*], efectuar daños tales como romper vidrios, quitar vallas y señales, etcétera, y la violencia personal contra determinadas personas o contra la policía. En estas formas de acción podemos decir que hay voluntad de cambiar o transformar una situación directamente, aún a través de modos diferentes e incluso cuestionables, más que de influir a través de la delegación en representantes oficiales por los medios establecidos.

Los autores citados encuentran a su vez que estas formas de acción pueden clasificarse nuevamente en legales e ilegales, y estas últimas pue-

den incluir o no el uso de violencia. Es con base en el tipo de escenario democrático que el Estado represente y promueva que sus actores sociales deciden intervenir en lo público. Esa intervención entonces, al igual que las políticas del Estado, puede ser contradictoria, difusa, descalificadora, excluyente, focalizada, disgregada, marginal o violenta.

Aquí ya no se pueden plantear estadios acumulativos y secuenciales producto del desarrollo de los procesos cognitivos del individuo. Se hace necesario identificar los universos simbólicos, reconocer los códigos de significación de las prácticas interpretativas de una comunidad determinada y establecer cómo van construyendo sentido en aprendizajes que la socialización política posibilite. Entre los aprendizajes que la investigación psicopolítica y la educación política han encontrado, y adecuados a nuestros planteamientos, podemos destacar los siguientes: **1) Diferenciar y comparar el marco de la acción política, 2) Reconocer e identificar las estructuras sociales políticas en que se mueve; 3) Tomar decisiones políticas teniendo en cuenta el carácter parcial y relativo de las normas y la**

justicia promovidas por el Estado; **4) Reflexionar críticamente sobre sí mismo y sobre el grupo; 5) Trabajar en solidaridad con grupos heterogéneos; 6) Reaccionar, indignarse, comprometerse, sentirse afectado ante las necesidades materiales y culturales de los demás.**

Naturalmente que estos aprendizajes (o competencias) ciudadanos son construidos en la interacción con los agentes de la socialización tradicionales (la familia, la escuela, los pares, etc.) lo importante aquí es subrayar su carácter político y cultural que en ningún momento deben ser reducidos a procesos de razonamiento moral y mucho menos a las posibilidades que las estructuras operatorias ofrecen en su evolución lógica. Cómo se manifiestan e inciden los agentes de socialización y en particular la escuela en la construcción de una ciudadanía plural, es un problema que docentes, padres de familia y administradores de la educación debemos asumir conjuntamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÓPEZ DE LA ROCHE, F. Aproximaciones al concepto de cultura política. En: HERRERA, M. C., DÍAZ, C. Educación y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria. UPN, Bogotá, 2001.
 MONTERO, M. Modos alternativos de acción política. En: D'ADAMO, O., GARCÍA, V., MONTERO, M. (Comps.). Psicología de la acción política. Paidós. Buenos Aires, 1995.
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, ALCALDÍA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTÁ. Estudio exploratorio "Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5º grado del Distrito Capital". Serie Guías. Santafé de Bogotá, 2000.
 SEQANE, J. Psicología Política. Ediciones Pirámide. Madrid, 1986.
 YÁNEZ, J. El debate de Kohlberg-Guilligan. Algo más que un problema de género. En: ROBLEDO, A. PUYANA, Y. Ética: masculinidades y feminidades. Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional. Bogotá, 2000.

Somos el producto de las cosas que elegimos

* Fabio López de la Roche, en el excelente artículo Aproximaciones al concepto de cultura política muestra como bajo esta noción se ha abordado un conjunto de fenómenos de temas y problemas bastante amplio y heterogéneo que van desde asociarla con los imaginarios y las representaciones sociales, las cuestiones de la identidad y los procesos identitarios (nacionales, étnicos, de género, etc) con la sensibilidad política colectiva de una nación o de una comunidad generacional, e incluso con pautas históricas de socialización política de la población. En Educación y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria. Marta Cecilia Herrera y Carlos Gilmar Díaz, compiladores. UPN, Bogotá, 2001.

El multitaller: estrategia útil para el aprendizaje



Por: Antonio Ríos
Docente del Colegio Champagnat
Contrato No. 083 de 2000

Magazín Aula Urbana: ¿Cuál fue la problemática que detectaron, a partir de las entrevistas con los niños y jóvenes, que motivó el desarrollo de este proyecto?

Antonio Ríos: La problemática encontrada la podemos plantear desde dos puntos de vista diferentes: de un lado, la incapacidad de los niños y jóvenes para responder a preguntas propias de su edad de una manera coherente, y de otro, que los docentes desconocían la importancia de identificar el nivel en que se encontraban los educandos al empezar un tema específico, con lo que su percepción e interpretación de los hechos

La incapacidad de los alumnos para responder a preguntas propias de su edad y el desconocimiento de los docentes para identificar el nivel académico de los jóvenes, fueron el motivo para utilizar la estrategia del multitaller

Frente a dificultades de aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales, un grupo de profesores, bajo la dirección de Antonio Ríos, decidieron aplicar la estrategia pedagógica del Multitaller.

naturales, quedaba sin valor y desconectados de cualquier posibilidad de acceder a lo esperado por el profesor.

MAU: ¿Cuál fue el diseño del Multitaller para su aplicación en el colegio Champagnat?

AR: El diseño resultó ser muy simple:

- Se arman los grupos por afinidad de intereses.
- Se procede a realizar un trabajo individual para que cada niño haga las preguntas que tiene sobre el tema.
- Cada niño en cada grupo, hace conjeturas acerca de su propia pregunta y propone un método para poner a prueba su conjetura.
- Empieza el trabajo en grupo para socializar las propuestas individuales.
- El grupo debe ordenar sus preguntas, descartar las que no le parecen y priorizar, para saber con cual de todas se ha de empezar.
- Los alumnos proponen conjeturas para su pregunta inicial y arman posibles estrategias para solucionarlas.
- Los docentes recogen y construyen lo que llamamos el banco de preguntas y con ellas elaboran un mapa de ayuda, seguimiento y apoyo. Cuando los niños no pueden hacerlo, el maestro da salidas para evitar el síndrome de fracaso escolar.
- En la mayoría de casos los alumnos rotan de taller en taller es decir, de grupo en grupo, para enriquecer su saber con los temas de otros compañeros.

MAU: ¿En qué forma desarrollaron estas actividades para enriquecer los conocimientos sobre el tema de la Contaminación Ambiental?

AR: Las actividades se desarrollaron de la siguiente manera:

Una vez conformados los grupos y escogidos los diversos temas para indagar sobre problemas ambientales, se procedió a la búsqueda de lugares de fácil acceso para los niños. Un padre de familia sugirió hacer un estudio de las aguas del río Arzobispo que pasa a unos cincuenta metros del colegio y que según él, mostraba serios indicios de contaminación, y un docente propuso el Humedal la Conejera por la facilidad para ingresar a dicho lugar. Se procedió entonces a realizar visitas de reconocimiento con los niños y padres de familia que quisieron acompañarnos. Se tomaron fotografías, se hi-

cieron videos y los niños entrevistaron personas que habitan el lugar. Posteriormente, se preguntó a los niños sobre la forma de indagar si había o no contaminación en las aguas. Sin dudarlo, propusieron recoger muestras para llevar al laboratorio.

Una vez allí, con ayuda de una docente bacterióloga, se realizaron los primeros talleres con los niños: formas de manipular las muestras, manejo de instrumentos de medición (cintas métricas, balanzas, termómetros, cronómetros). Con el tiempo, se realizaron los talleres de medios de cultivo, se hicieron las siembras y con ello se implementó el uso de cajas de Petri, incubadoras y autoclaves.

Los niños entraron gradualmente al estudio de los cultivos de bacterias encontradas en los sitios de recolección, aprendieron a clasificarlas, reconocieron parásitos y aclararon dudas acerca de los llamados niveles de contaminación. Por otro lado, se iniciaron las denominadas socializaciones en las que los integrantes de los grupos tuvieron la oportunidad de mostrar a sus compañeros de aula los avances obtenidos en el conocimiento de la contaminación del agua.

A su vez, los compañeros de curso mostraron sus trabajos de contaminación del aire, contaminación por ruido, contaminación del suelo, la destrucción de la capa de ozono y las quemaduras forestales. Es aquí donde el Multitaller muestra su fuerza socializadora al convertirse en una especie de RED de talleres que puede circular por todo el aula. Los alumnos una vez agotaron por cualquier razón su tema, tuvieron dos opciones: tienden un puente cognitivo a través de una nueva pregunta o bien si les parece, inician un trabajo de indagación con uno de los temas trabajados por otro de los grupos del salón de clase. El proceso puede repetirse muchas veces y el docente lo que tiene que hacer es acompañar a los niños en su nueva odisea.

En resumen el Multitaller empieza con una pregunta o problema, se pasa a generar una o varias preguntas y a cada una de ellas se le generan una o más conjeturas que son puestas a prueba por los alumnos con la orientación y ayuda del profesor. Los resultados se utilizan para generar nuevas preguntas o bien se abandonan cuando no logran impacto en los niños.

MAU: ¿Cuáles fueron los objetivos que se cumplieron?

AR: Considero que se cumplieron los siguientes objetivos:

- a. Se logró capacitar a un grupo de doce profesoras del colegio en básica primaria.
- b. Se realizó un taller sobre los avances con profesores de 10 instituciones y unos 80 maestros de ciencias naturales.
- c. Se aclararon algunas dudas respecto a fortalezas y debilidades de la aplicación del Multitaller.
- d. Se pusieron en práctica nueve diferentes formas de obtener ideas previas.
- e. Se dinamizaron las clases de ciencias en básica primaria.
- f. Se logró impacto en las demás áreas de la institución.
- g. Dos colegios oficiales y uno particular asumieron el modelo en sus respectivas instituciones.

El Multitaller parte de una pregunta o problema, es tos generan conjeturas que son puestas a prueba por los alumnos con la orientación y ayuda del profesor. Los resultados se utilizan para elaborar nuevas preguntas o bien se abandonan cuando no logran impacto en los niños

MAU: ¿Cuáles objetivos no se alcanzaron? ¿Por qué?

AR: Yo no diría que los objetivos no se alcanzaron sino que, no tuvieron el alcance esperado, por ejemplo:

- a. Esperábamos capacitar un mayor número de docentes.
- b. El número de grupos de niños focalizados para analizar (tres por grado) resultó muy pequeño por lo que no nos atrevimos a confirmar o convalidar los resultados.
- c. La estrategia no pudo emplearse de manera consecutiva para poder observar debilidades y fortalezas.
- d. Los diseños didácticos resultaron muy dispendiosos y en algunos casos poco afortunados por la escasa preparación de los docentes en este campo.
- e. El reconocimiento del Multitaller como mediador entre las ideas previas y los cambios esperados del niño, sigue en discusión ya que la comprobación del aprendizaje sólo se realizó en una ronda cada vez, lo que no permitió la comprobación de este objetivo.



Ventajas del multitaller

- ▶ Permite convertir el aula, como lo propone Nelly Estarico, en un taller permanente en el que fluyan sin descanso: preguntas, inquietudes, propuestas, conjeturas y diversas dinámicas de verificación propias de la ciencia.
- ▶ Saca al docente de su tradicional fórmula de "laboratorios" y al alumno de su forzosa posición de simple ejecutor de instrucciones que impiden poner en juego su posibilidad de pensar y de crear.
- ▶ Facilita el verdadero trabajo en equipo tan necesario en una labor científica y permite la práctica de la convivencia, el respeto por el otro, el liderazgo y la autogestión.
- ▶ Puede ser propuesto en su totalidad por los alumnos, pero también por docentes y alumnos mediante el proceso de concertación y negociación o bien por parte de los docentes, cuando los alumnos caen en problemáticas de las que difícilmente pueden salir por sí mismos.
- ▶ Permite trabajar sobre problemas, preguntas y sugerencias de los alumnos facilitando construir sobre sus propios intereses y necesidades y no sobre temas prefabricados por los docentes, que por lo general poco importan a los estudiantes de hoy.
- ▶ No riñe con propuesta pedagógica alguna ya que puede caminar por currículos que van desde los clásicos a los abiertos o flexibles, hasta los constructivistas, los basados en competencias o por supuesto, a los diseñados sobre estándares.
- ▶ Amplía ostensiblemente el número de relaciones o puntos de contacto verbales entre alumnos y maestros, tan necesarios para crear un ambiente de aula dinámico y productivo.
- ▶ Permite valorar el aprendizaje a partir de actividades, acciones propias de los educandos y desempeños de cada uno de los integrantes de los grupos formados en el aula.
- ▶ Puede ser una fuente inagotable de posibles investigaciones pedagógicas para los docentes.

16 MEMORIAS

V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica

Construcción de tejido del conocimiento pedagógico

Por Jorge Vargas
Asesor IDEP
correo electrónico: jvargas@idep.edu.co
Área de Investigación, Innovación y Desarrollo Pedagógico

La memoria editorial del V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica promovido por el IDEP representa una interesante síntesis del proceso de investigación y pedagogía construido por investigadores, tanto académicos como docentes en diversas áreas del conocimiento. La misión del Instituto es la de apoyar la creación y la consolidación de la comunidad académica, entendida como la formación de equipos de investigación e innovación que lideran y secundan los procesos pedagógicos encaminados a cualificar la escuela y dar cuenta del desarrollo del conocimiento pedagógico.

Con la realización del V Congreso y la edición del presente libro el IDEP responde a su misión de apoyar la conformación de una nueva identidad intelectual y profesional del maestro, así como en la consolidación de una comunidad académica y científica de la educación, la cualificación de las prácticas pedagógicas institucionales

y la articulación de las instituciones escolares con otros escenarios educativos de la ciudad. La propuesta del Instituto es producir conocimientos educativos y pedagógicos mediante la construcción de teorías y modelos pedagógicos alternativos que permitan leer en forma diferente la problemática educativa y producir materiales comunicativos que promuevan las prácticas pedagógicas no convencionales.

Actividades convocantes, adelantadas por el IDEP, como este Congreso

La experiencia, recogida en estos eventos, en la que convergen saberes de maestros, académicos y de las instituciones conforman el equipo de investigación en la ciudad

han logrado acumular una experiencia valiosa en la que se entremezclan las escrituras y los textos de los maestros con el saber sistemático de los académicos y las instituciones que hacen investigación en la ciudad. La comunidad de las voces académicas



emergió en este encuentro a manera de concierto musical en cuyo despliegue, crece el movimiento del conocimiento, se entremezclan en melodía polifónica las voces de los matemáticos, científicos, investigadores de lo social y del lenguaje, de las ciencias naturales, de la informática y de los medios.

En las innovaciones e investigaciones de aula se integraron el conocimiento escolar de la escuela con el saber académico de las universidades y representaron el encuentro de sabe-

conforman un cuerpo teórico-práctico significativo en el desarrollo de diversos campos temáticos que han influenciado los procesos de enseñanza y aprendizaje de por lo menos un centenar de instituciones del Distrito Capital. Han aportado al desarrollo de las didácticas de varias disciplinas y saberes transversales en la escuela y desempeñan importante papel en la incorporación de modificaciones curriculares en los centros educativos donde se han ejecutado.

Las evidencias pedagógicas creadas y dejadas por los maestros como herencia y legado a la ciudad en el desarrollo de la investigación y de la innovación, muestran experiencias de construcción de una nueva ciudad que cuenta con la producción de conocimiento y la vivencia de la pedagogía, desde el imaginario que transita en la mente de niños, jóvenes, maestros, directivos y padres de familia y permea las experiencias sociales, culturales y políticas, que penetra la cotidianidad de la escuela y trasciende hacia nuevos escenarios, donde se realiza su función educativa y el poder pedagógico de la palabra.

En este legado de experiencias se presentan avances en la formación de valores, en la comprensión de las situaciones de conflicto en la escuela, en la creación de experiencias novedosas en el campo de la informática educativa y la generación de reflexión y autocrítica sistemática en torno a la formación del sujeto pedagógico desde las interacciones del lenguaje y la palabra en el aula.

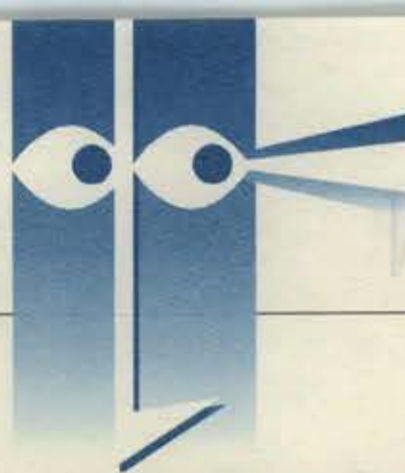
Es importante señalar que además, el Congreso dio cuenta de experiencias relacionadas con la construcción de nuevos conocimientos y estrategias para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales, la formulación de aportes teórico-prácticos a la resignificación de currículos integrados e interdisciplinarios, el diseño y prueba de estrategias metodológicas de investigación en el aula y la pedagogía por proyectos.

En el V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica se presentaron los proyectos de cuatro convocatorias: *Innovación en valores*, *Innovación en competencias básicas*, *innovación en informática educativa e investigación en el aula*. En ellas se desarrollaron proyectos que

Invitación a la presentación de las memorias

La presentación del libro *"Experiencias docentes, calidad y cambio escolar"*, que contiene las memorias de este evento, será el día **Martes 19 de agosto** de este año, a las **4:00 pm**, en el **Auditorio Fabio Chaparro**, ubicado en la **Av. El Dorado No. 66-63**. Mayores informes en el **3241268 - 3241000 ext. 9007** y en www.idep.edu.co

AULA
Urbana MAYO DE 2003



Asista en octubre a la versión VIII de Expociencia-Expotecnología



La Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, A.C.A.C en asocio con Corferias, realizarán la VIII EXPOCIENCIA – EXPOTECNOLOGÍA, del 15 al 23 de octubre de 2003. El evento más importante para la difusión de las ciencias y la tecnología en Colombia, tendrá como tema central "Ciencia y Tecnología en las Regiones".

Informes: Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia A.C.A.C. Cr. 50 No 27 – 70, Ed. Camilo Torres, Bloque C, Módulo 3. A.A. 92581 *Teléfonos: 2216950 - 3155900 – 2217348. Telefax: 3150728. e-mail: actividadescientificas@acac.org.co. www.acac.org.co. Bogotá, D.C., -Colombia

Libros e informes de proyectos IDEP a disposición de los maestros capitalinos



El IDEP invita cordialmente a los docentes e investigadores del Área de Educación en la ciudad a visitar el ARCHIVO TÉCNICO del Instituto que funciona actualmente en la Avenida El Dorado No. 66-63 piso 1 de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. y de 2:00 p.m. a 4:30 p.m. Visitenos en [www. idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

El ARCHIVO TÉCNICO contiene libros e informes de los proyectos de Investigación, Innovación y Comunicación Educativa financiados por el IDEP, así como literatura de interés para el sector educativo. Los esperamos!!!

Convocatoria pública IDEP N° 03 de 2003



OBJETO: Apoyar y financiar proyectos de investigación educativa que desarrollen estrategias pedagógicas en la escuela y/o el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

APERTURA, CONSULTA Y VENTA DE LOS TÉRMINOS DE REFERENCIA: A partir del 9 de junio de 2003, en la ventanilla 6-A del IDEP, ubicada en la Avenida el Dorado No. 66-63, primer piso en horario de 8:30 a.m. a 4:30 p.m. Los términos se podrán comprar hasta la fecha de cierre del proceso. Igualmente se podrán consultar en la página web del IDEP: [www. idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

CIERRE DE LA CONVOCATORIA: Se aceptarán proyectos únicamente hasta el día 31 de julio de 2003, a las 4:30 p.m.

Socialización de rutas de innovación en matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales



Durante la jornada pedagógica del IDEP del año 2003, en la semana de receso escolar, los días 15, 16 Y 17 de julio, el Instituto hará la presentación de los proyectos que actualmente se encuentran en desarrollo y que corresponden al perfil de rutas de innovación, los contextos culturales y los mundos posibles en matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Estos encuentros contarán con la participación como ponentes y talleristas de todos los integrantes de los equipos de cada proyecto. La convocatoria de asistencia está dirigida principalmente a los maestros del distrito capital. Informes en [www. idep.edu.co](http://www.idep.edu.co).

Entrega materiales archivo técnico IDEP



El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP hace entrega a los rectores de los colegios los siguiente materiales: Zapping Rutas Pedagógicas en Ciencias (Cartilla y video), Historia de la Educación en Bogotá Tomo I y II y Caja Aula Viva, en las instalaciones del Archivo Técnico IDEP, en la Av. El Dorado #66-63, Edificio Empresa de Energía Eléctrica, Piso 1, en su horario de atención de 8:00 am a 1:00 pm y de 2:00 pm a 4:40 pm, de lunes a viernes. Recuerde que si el rector de la institución no puede asistir personalmente para reclamar dichos materiales deberá enviar una carta autorizando a su representante para retirarlos.

Foro Ciencias SED



El Foro "De la curiosidad a la actitud científica" se realizará durante los días miércoles 18 y jueves 19 de junio en el Auditorio del Centro de Desarrollo Empresarial de Compensar, de 7:00 am a las 6:00 pm. Los ejes temáticos serán: Ciencia y sociedad, El currículo en ciencias, La formación del maestro en ciencias, El aprendizaje de las ciencias en el aula, Recursos educativos para el aprendizaje de las ciencias, La investigación en la escuela, Ciencia, universidad y escuela, Ciencia y empresa.

Puede obtener más información en la Subdirección de Mejoramiento Educativo, extensión 2119, con José Medina o con Martha Santiago jmedina@sedbogota.edu.co msantiago@sedbogota.edu.co

Ciclo de conversatorios IDEP

Dentro de la programación del Ciclo de conversatorios en torno a las experiencias pedagógicas de la publicación *Emociones y Razones para Innovar en la Enseñanza de las Ciencias*, el IDEP tiene preparados para el mes de Junio los siguientes encuentros:

Junio 3

Innovación en red: "De la Pregunta al Proyecto"
Innovación institucional: "Observar, experimentar y explicar"

Junio 10

Innovación en red: "Los colectivos escolares para disfrutar del conocimiento"
Innovación institucional: "Un asunto de actitud científica".

Junio 17

Innovación en red: "Pensar Homeostáticamente"
Innovación institucional: "Percibir el mundo con los cinco sentidos".

Los conversatorios tienen lugar los días martes de cada semana entre las 2:00 pm y las 4:30 pm, en la Avenida El Dorado #66-63.

La enseñanza de las ciencias con "Emociones y razones"



Las experiencias de 39 docentes, 13 expertos en pedagogía y didáctica de las ciencias y 20 practicantes universitarios de Bogotá, son recopiladas en este libro, recientemente publicado y en cuyo trabajo participó activamente el IDEP.

tos y enclaustrados celosamente por ocultar los procesos y las reflexiones que recién se asomaban. Así mismo, era preocupante el carácter excesivamente puntual y metodológico de los cambios propuestos. Las instituciones, los fines y los contenidos mismos de la enseñanza y la educación parecían en ese momento inamovibles para la mayor parte de maestros; incluyendo entre ellos a los innovadores.

Según los registros y seguimientos realizados por el Convenio Andrés Bello, en América Latina de 193 innovaciones que habían sido registradas y socializadas en los encuentros entre innovadores y educadores realizados entre el año 1985 y el año 1999², el 86% de ellas no tenía ningún proceso de evaluación o investigación en curso; en el 9% se adelantaban procesos evaluativos, en el 4% se llevaban a cabo programas de investigación y solo el 1% presentaba programas de investigación y evaluación simultáneos.

Las anteriores estadísticas evidencian que hasta el año 1999 en la región solo dos innovaciones podrían considerarse en proceso de consolidación y 26 en un nivel de transición hacia ésta. El resto, cerca de 165 innovaciones, seguían en su fase de gestación (Blanco y Messina, 2000).

Decía Aguilar (1998) que la innovación agitada el mar de las certezas para generar incertidumbres, allí donde la tradición anclaba sus principios. Innovar es crear, producir ideas que transformen las maneras de pensar y actuar en educación. Para poder ha-

cerlo se requiere flexibilidad para ver relaciones, prácticas o procesos antes no vistos. Este proceso demanda originalidad y elaboración.

El innovador emprende un viaje hacia un destino no muy bien definido, pero con la profunda convicción de que es necesario hacerlo; y este acto implica una mentalidad abierta y flexible. El innovador es el colono de las ideas, que en lugar de tumbiar la selva, intenta echar al piso los paradigmas que dominan las prácticas y reflexiones anteriores. De manera similar al colono, recorre un camino no recorrido con anterioridad y de allí la necesidad imperiosa de revisar de manera profunda y sistemática si es el camino correcto o no. La mayor parte de los seres humanos no soporta la ambigüedad y se *estresa* al tener que moverse en terrenos poco firmes, cambiantes, pantanosos y flexibles. La creatividad en una cultura conformista es mucho más escasa de lo que se cree.

Los educadores sabemos que la mayor parte de los docentes suele enseñar de la manera más convencional y debido a ello no confronta sus prácticas e ideas anteriores. También sabemos que de los pocos que investigan tan solo unos tantos convierten lo investigado en ensayos; que de los pocos que escriben, unos cuantos publican; que de los pocos que publican, muy pocas veces se leen sus artículos; y que cuando se leen, muy pocas veces se entienden. Esperamos que este círculo vicioso no vuelva a reproducirse en este texto escrito por siete equipos de investigación, en el que quienes escribieron son docentes de diversas instituciones educativas, que se han comprometido con lo pensado y con lo escrito; y especialmente, docentes que se han arriesgado a innovar en educación para transformar y subvertir la educación y para que la escuela deje de ser un lugar pasivo donde esté prohibido conjugar el verbo pensar.

Porque creemos que las innovaciones se atreven cada día más a postular nuevos fines para la educación y no exclusivamente ajustes metodológicos y tecnológicos; porque creemos que las innovaciones demandan un esfuerzo conjunto y de sistemas de coevaluación y evaluación externa. Porque creemos que las innovaciones deben monitorearse e iniciar programas de investiga-

El innovador es el colono de las ideas

Por Julián de Zubiría Samper¹

Asistí con alguna frecuencia a los encuentros nacionales e internacionales de innovadores cuando casi cerrábamos la década del ochenta; y si bien era muy satisfactorio ver el interés, la pasión y el compromiso por transformar la educación que le imprimía un pequeño pero activo y entusiasta grupo de maestros innovadores, también era bastante desalentador enfrentarse a proyectos imposibilitados para iniciar trabajos conjun-

En este texto escrito por siete equipos de investigación se han arriesgado a innovar para que la escuela deje de ser un lugar pasivo donde esté prohibido conjugar el verbo pensar

ción sistemático que respondan ¿qué tanto se están acercando a la resolución de los problemas inicialmente planteados? Y porque creemos que el IDEP ha impulsado un esfuerzo conjunto para cualificar la calidad de la innovación en nuestro medio. Por todo

ello, es por lo que el Merani aceptó gustoso el participar en este proyecto como investigador y como entidad gestora de la obra que hoy se socializa entre la comunidad educativa. Hoy estamos más satisfechos que antes.

Esta experiencia puso a prueba una serie de teorías y referentes que se perciben fáciles en el papel, pero en la práctica implica asimilarlas y adecuarlas a nuestro trabajo

Un acompañamiento que deja muchas enseñanzas

Por Judith Arteta de Molina¹

A partir de la convocatoria IDEP, de la cual entregamos a la comunidad educativa uno de sus resultados, se revisaron y generaron importantes dinámicas en favor del desarrollo de la autonomía en los maestros, dando lugar a la gestión de los proyectos de innovación desde una coordinación académica colegiada que rompe jerarquías e invita a reconocernos como pares, como sujetos de saber y de sentir, en un ámbito de situaciones tan complejas como las interacciones educativas.

Somos y fuimos una especie rara "experto-acompañante", medio observadores, medio espectadores, mucho de escuchas, atentos, animadores, de un proceso aunque gratificante, no menos agobiante, puesto que innovar en educación, siempre tan conservadora, se hace por lo general en contra de, en contravía de lo establecido, de lo conocido, de lo que para todos es familiar..., en donde, el *hacia dónde vamos* realmente es lo menos claro que se tiene. Si, acompañamos a este entusiasta grupo de maestros **innovadores** que podríamos traducir como maestros preocupados, insatisfechos, inseguros frente a lo incierto, indecisos, cuestionadores, críticos, pero también aventureros, en el mejor sentido de la palabra, responsables, imaginativos, exploradores, creativos, soñadores, que creen posible y se comprometieron con ello: innovar en la escuela.

Participar como asesores, en esta particular experiencia, como uno más de un equipo que busca y se arriesga, en procesos de innovación e investigación, apoyar la gestión de procesos en maestros, practi-

cantes, estudiantes y en nosotros mismo, se constituyó en un espacio de crecimiento personal y profesional, significó poner a prueba una serie de teorías y referentes que están y se perciben de manera fácil en el papel, pero que llevarlos a la práctica implica pasar por nuestras comprensiones y voluntades de cambio, de transformación, de adaptación a nuestras condiciones particulares de trabajo en el área. Muchas veces nos asaltó la pregunta ¿estamos realmente innovando?

Innovar, exige revisar y reflexionar sobre nuestra práctica en aula, ampliar y fortalecer los referentes teóricos, revisar nuestra imagen de ciencia, de conocimiento científico, de aprendizaje, de investigación, pensar la educación de manera distinta, esto se facilita si se tiene una actitud abierta al cambio y a la prueba, al ensayo, a la sistematización y evaluación de nuestro quehacer, lo cual se viabiliza y fortalece con el trabajo colaborativo y en equipos de docentes. Sabemos y somos conscientes con Stenhouse que sólo es posible el cambio curricular si hay cambio profesional y a partir de ello, consolidar algunos sueños en relación con grandes retos que hoy se imponen: contribuir a mejorar la calidad de vida, mejorar la calidad de la educación, particularmente en y para nuestros propios contextos, es decir una educación y en lo que hacemos a diario: unas clases muy bien pensadas para nuestros niños y niñas... bogotanos.

Estos niños y niñas, jóvenes, ellos, tal vez más que nadie, se constituyeron en el motor de las innovaciones: a ellos les encanta que las clases sean distintas, que sus ideas y propuestas sean escuchadas, que sean revisadas, consideradas, que valgan, que sean objeto de argumentación y prueba. Su entusiasmo y compromiso desbordó nuestras expectativas, en unas relaciones

más cercanas entre ellos y con sus profesores. Nos quedamos con sus sonrisas, con sus ganas de trabajar en los proyectos, con su gusto incipiente por aprender ciencias, por su mejor apego al colegio y al estudio, con su actitud más positiva frente al mundo *"en una patria oprimida que en medio de tantos infortunios ha aprendido a ser feliz sin felicidad y aún en contra de ella... hoy hemos llegado a un punto en que apenas se nos permite sobrevivir"*. Como sutil y sabiamente mostraba nuestro Nóbel de literatura Gabriel García Márquez, en su mensaje a raíz de los doscientos años de la Universidad de Antioquia, una patria en donde la educación como bien raro por lo poco útil, aún cuenta con quijotes que se atreven a soñar despiertos y a equivocarse en el intento... pero que la fuerza interior que los mueve a buscar y construir nuevos horizontes, abre espacios en los cuales los sujetos humanos emergen, se expresan y desarrollan, en un derroche de entusiasmo, creatividad, ingenio y optimismo. Formas de enseñanza e interacción en el aula. Que hacen más felices a los estudiantes y a los maestros y mejoran los procesos educativos en la escuela.

¹ Miembro Fundador y Director del Instituto Alberto Merani
² El Convenio Andrés Bello ha organizado nueve encuentros entre innovadores e investigadores de los diferentes países.

³ Judith Arteta de Molina, Experta acompañante, Profesora Universidad Pedagógica Nacional



Interesados en adquirirlo o consultarlo

► Comuníquese con nuestra página web www.idep.edu.co, o con nuestro archivo técnico en la Av. El Dorado N° 66-63, Edificio empresa de Energía Eléctrica, piso 1. Horario de atención de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. y de 2:00 p.m. a 4:40 p.m. de lunes a viernes.

Violencia escolar, un fenómeno mundial

En las alternativas de tratamiento al fenómeno de la violencia y los conflictos en los centros escolares, se debe considerar, primero que todo, la realidad socioeconómica y cultural de cada escuela o colegio.

Por Boris Angulo Clavijo
Lic. Ciencias Sociales UPN
borisarango_clavijo@hotmail.com

Durante los últimos años se ve con preocupación el creciente registro de hechos violentos y conflictos en las instituciones educativas. El asunto trasciende fronteras, no distingue niveles de desarrollo de las naciones y más aun se ha convertido en asunto cotidiano. También se puede asegurar que sus expresiones varían de acuerdo a las condiciones sociales de cada centro educativo y al entorno social que rodea la institución escolar.

En el año 2000 se reunieron expertos de diferentes naciones en Viena para debatir sobre el tema, bajo la convocatoria de la Naciones Unidas¹. Eric Debarbieux, Director del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar afirma que: "La violencia en los medios escolares es un problema mundial. Afecta tanto al Norte como al Sur"².

En este contexto, la violencia, los conflictos y la convivencia escolar exigen hoy día realizar estudios exploratorios y diagnósticos particulares de los casos en cada una de las institu-

ciones educativas, y segundo, tratar de implementar programas de intervención pedagógico-educativos que reduzcan este tipo de problemáticas, particularmente cuando nos referimos a la violencia escolar. Esto puede ir de la mano, si comprendemos que cada institución la debemos abordar como una microsociedad escolar, con sus singularidades respectivas dentro del marco que conocemos como Las Culturas Escolares.

Desde la perspectiva de Maturana, la cultura es explicada como: "una red cerrada de conversaciones que constituye y demarca una manera de convivir humano, de coordinaciones de emociones y acciones que se realiza como una configuración particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de la gente que vive esa cultura"³.

La cultura escolar particularmente es entendida como un mundo con múltiples facetas, donde convergen y se encuentran personas y generaciones distintas: "la cultura se expresa así en los modos de organizar la vida para satisfacer las necesidades humanas, en las formas de pensar y concebir el mundo, en las maneras de vivir y de valorar, y en las metas que comparten los miembros de un colectivo,



pues todo ello orienta la acción individual y colectiva, permitiendo a los actores sociales una relación dinámica con la realidad social"⁴.

Por tanto la cultura tiene la facultad de darle identidad a los grupos sociales, "la cultura es como una coordenada o marco que existe y circula en la sociedad, se comparte, se da por entendido y media la acción humana aunque no la condicione totalmente"⁵. Así la debemos ver como parte de nuestra vida cotidiana, en este caso en el ámbito educativo.

Otro planteamiento sobre lo que es la cultura escolar asegura que ésta: "comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la "lógica" escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana"⁶.

Así, la escuela no es ajena al mundo que la rodea, y las cosas que suceden en la sociedad de la cual hace parte

pueden incidir en la vida de los individuos de la comunidad educativa, promoviendo manifestaciones de violencia y escalonamiento de los conflictos, esto se puede presentar en especial en aquella población vulnerable como es la niñez y la juventud.

Por tanto, cuando al referimos a los conflictos y a la violencia que se presentan en los diversos ámbitos educativos, es de destacar que éstos se pueden interpretar, en parte, desde el marco de la cultura y el sistema social imperante en nuestras sociedades occidentales.

Algunas recomendaciones de intervención

Al proponer alternativas de tratamiento al fenómeno de la violencia y los conflictos en los centros escolares, se debe resaltar la necesidad de considerar la realidad socioeconómica y cultural de cada escuela o colegio. Partiendo de esta realidad es aconsejable realizar un diagnóstico particular de la situación de conflicto y violencia que puede vivirse en el plantel, para, de esta manera, buscar

La escuela no es ajena al mundo que la rodea y las cosas que suceden en la sociedad inciden en la vida de los individuos de la comunidad educativa.

algún tipo de intervención pedagógico-educativa.

Un diagnóstico de la problemática escolar requiere seguir los siguientes pasos:

- Revisión de las situaciones problemáticas que durante la historia del plantel han sucedido y ver cómo fueron tratadas.
- Indagar el nivel de conciencia que tienen los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones problemáticas. (reconocimiento del conflicto y la violencia)
- Identificar los espacios y los tiempos donde frecuentemente se presentan expresiones de violencia y conflicto.
- Determinar una comprensión contextual de los problemas detectados.

En cuanto al abordaje e intervención se sugiere lo siguiente:

- Diseñar de manera democrática un programa especial de convivencia escolar de acuerdo a las necesidades y realidad social de cada institución educativa.
- Enseñar tanto en la teoría como en la práctica a convivir.
- Revisar la normatividad que regula la convivencia en la institución...

Según Elsa Castañeda, "la escuela no esta para castigar o corregir, su principio debe ser el de cautivar para el aprendizaje y las normas deben darse en consenso para que los niños estén identificados y con eso no se necesita sanción"⁷.

Se debe ser realista y no proponer fórmulas mágicas y utópicas en los centros educativos sin ningún tipo de contextualización de la realidad social del plantel y su entorno. Lo que sí puede ser aconsejable es la implementación de algunos mecanismos de abordaje para una mejor convivencia escolar y sobre todo más democrática, que implique una "cons-

El diálogo y la creación de canales de comunicación deben ser el motor generador de una mejor convivencia escolar



trucción social colectiva"⁸, sobre la forma de vida que los miembros de la comunidad educativa quieren llevar. Se insiste en el diálogo y la creación de canales de comunicación como motor generador de una mejor convivencia escolar.

Hay diversas diversas teorías a este respecto. Aquí destaco dos de ellas: Aguilar y Betancourt, proponen desde sus experiencias docentes e investigativas algunos pasos para establecer mejores relaciones humanas en los centros educativos:

- Organizar grupos de mediadores de conflictos.
- Desarrollar una cultura de la conciliación.
- Fijar una construcción de cultura democrática en la escuela.

- Promover sanciones de tipo pedagógico, que dejen enseñanzas.
- No utilizar una sola fórmula para tratar los conflictos.

Por su parte Isabel Fernández y su grupo de estudio afirman: "para llegar a actuaciones conjuntas por parte de profesores y familias ante los conflictos escolares es necesario que se dé una primera puesta en común en la que se fijen las necesidades del centro escolar, los principios sobre los que se quiere sustentar la convivencia, los procesos de prevención y de intervención que se consideran más apropiados para la escuela en cuestión y los niveles de implicación y participación de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa"⁹. Además, se hace necesario hacer frente a las situaciones conflictivas, sacar a

la luz la problemática y realizar un "estado de conflictibilidad"¹⁰.

Fernández también propone que: "los dilemas morales que se plantean tienen una vertiente cognitiva de enorme validez, pero la escuela necesita un paso más allá, es decir la atención a las conductas que se dan en los conflictos"¹¹.

Reiterativamente afirma que cuantos más procesos de convivencia intencionada se den, puede existir mayor posibilidad de generar un clima satisfactorio en la escuela¹². En este último planteamiento, según Fernández, está una de las claves del éxito de un mejor convivir, en los intentos constantes y permanentes de convivencia.

Ante este somero y breve análisis del fenómeno de la violencia y los conflictos en instituciones educativas, se destaca que es prioritario analizar, reflexionar, estudiar e intervenir sobre estas problemáticas en los diversos espacios de formación humana. Las instituciones comprometidas con la educación en Colombia tienen la responsabilidad social de apoyar y liderar iniciativas de convivencia escolar en la búsqueda de una mejor comprensión y mediación de este tipo de conflictos sociales.

⁷ "Escuelas a prevenir la violencia", El Tiempo, Domingo 23 de abril de 2000., p. 9b.
⁸ DEBARBIEUX, Eric. 2001. Violencia escolar: un problema mundial. Erc: www.edufem.net.
⁹ MATURANA, Humberto. 1994. Amor y Fuego, Fundamentos olvidados de lo humano. Santiago de Chile. Instituto de Terapia Cognitiva.
¹⁰ ÁVILA, Rafael. CAMARGO, Marina. 1999. La utopía de los PEI en el laberinto escolar Bogotá. Ed Antropos., pp. 65-66.
¹¹ Idem., p. 66.
¹² HUERGO, Jorge Alberto. FERNÁNDEZ, María Belén. 1999. Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional., p. 47.
¹³ Frías Amilde. "La letra no entra con sangre" El Tiempo, agosto 30 de 1998., p. 5c.
¹⁴ AGUILAR, Juan Francisco. BETANCOURT, José Javier. 1999. Construcción de cultura democrática. Op. Cit. p. 112.
¹⁵ FERNÁNDEZ, Isabel. 1999. Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. Madrid. Ed. Narcea, p. 86.
¹⁶ Idem., p. 89.
¹⁷ Idem., p. 76.
¹⁸ Idem., p. 77.

22 MAESTROS NAVEGANTES



PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

DIRECCIÓN www.presidencia.gov.co/constitu/titulo4.htm

Página de la Presidencia de la República donde se aprecia el Capítulo 4 de la Constitución: "De la participación democrática y de los partidos políticos" con sus diferentes apartes.



ARCHIVO TÉCNICO IDEP

DIRECCIÓN www.idep.edu.co/cedoc/busqueda_at.asp

Página del IDEP desde donde se puede acceder, previa búsqueda, a las investigaciones, artículos y documentación que el Instituto tiene publicados. Igualmente ofrece enlaces a sitios web dedicados al tema de la pedagogía.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

DIRECCIÓN www.ub.es/geocrit/sn/sn119140.htm

Revista de la Universidad de Barcelona con temas de geografía y ciencias sociales. En esta dirección encontrarán el artículo "La educación para el trabajo en un mundo cambiante" de Omer Calderón profesor de la U. Distrital Francisco José de Caldas.

VIOLENCIA ESCOLAR

DIRECCIÓN www.chaco.gov.ar/meccyt/DirecciónDocumentación/DS1%207%20DSI%20n%20B0%207%20DIGITAL.htm

Documento sobre violencia escolar que trabaja conceptos tales como violencia, conflicto y agresividad entre otros. Igualmente presenta una buena bibliografía sobre el tema de textos latinoamericanos, americanos y europeos. Cierra la página un artículo del francés Jacques Pain.

ARTÍCULO SOBRE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

DIRECCIÓN www.revistainterforum.com/espanol/articulos/090301tecno.html

Tecnología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje: "Diseñando un plan para el desarrollo" es el título del artículo de Sahnja Shulterbrand y el Licenciado Genaro D. Salom. Allí se habla de manera sencilla de temas relacionados con el uso de las nuevas tecnologías.

CIENCIA

DIRECCIÓN www.acac.org.co

La página de la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia muestra un pequeño listado de información y documentación que va desde un "Manual para comprender y hacer" hasta las memorias de la pasada Convención Científica Nacional, año 2002.

COMUNIDAD EDUCATIVA

DIRECCIÓN www.lectivo.com.ar

Página argentina con información para docentes, instituciones, padres y alumnos. Cada uno de los anteriores segmentos presenta una sección donde se abordan temas relacionados con su quehacer. Igualmente presenta otros ítems tales como servicios, recursos, expresión y juegos.

Diálogos



Diálogos

Esta es la nueva publicación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que circula actualmente con su número 1. Diálogos, se especializa en los temas de protección de la niñez y la familia. Puede establecer contacto en www.icbf.gov.co y www.bienestarfamiliar.gov.co



El Mundo y las Palabras

Esta cartilla contiene los resultados del proyecto: "La alfabetización inicial en los sectores populares" que responde a la convocatoria No. 03 Modalidad Fomento a la Investigación en el Aula, año 2000 Contrato No. 68 de 2000, patrocinada por el IDEP. Para quienes estén interesados en esta publicación pueden realizar sus consultas en el Archivo Técnico del IDEP, Av. El Dorado # 66-63, Edificio Empresa de Energía Eléctrica, Piso 1, en su horario de atención de 8:00 am a 1:00 pm y de 2:00 pm a 4:40 pm, de lunes a viernes.



Concierto de Voces

Es la memoria del proceso de formulación participativa de la política social para Bogotá, que forma parte de la serie Ediciones Especiales del Departamento Administrativo de Bienestar Social. Esta memoria busca dejar constancia de las múltiples enseñanzas que a partir de la democracia participativa, han permitido crear el mejor camino para construir una ciudad más incluyente y justa.



Estándares curriculares Área matemáticas: Aportes para el análisis

La Asociación Colombiana de Matemática Educativa convocó a profesores e investigadores de diferentes universidades del país para realizar un análisis crítico sobre los estándares curriculares presentados por el Ministerio de Educación en el área de matemáticas para la educación Preescolar, Básica y Media. Este libro presenta los resultados de un análisis crítico y profundo de cada una de las propuestas del MEN.



La política, explicada a los niños y a jóvenes

Ediciones Desde Abajo presentó su publicación "La política, explicada a los niños y jóvenes". Es un texto que presenta en forma ágil y amena un tema árido para acercar la política con un sentido ético y social, contribuyendo a la formación de valores y responsabilidades, tal y como lo exigen y proponen los currículos educativos.



Del discurso pedagógico: problemas críticos

Mario Díaz Villa presentó su libro "Del discurso pedagógico: problemas críticos" que forma parte de la Colección Seminario del Magisterio. Se trata de un intento por construir un escenario conceptual apropiado para la comprensión de la complejidad en pedagogía a partir de nuevas bases teóricas que exploren su sistema, organización o mecanismos internos.



Al tablero

Se encuentra en circulación la edición No. 19 del periódico Al Tablero, correspondiente al mes de Abril de 2003. Esta publicación del Ministerio de Educación Nacional presenta como tema central Estándares, evaluación y planes de mejoramiento. Puede obtener más información en www.mineducacion.gov.co/altabletero

RUTA: Resolución de conflictos, derechos humanos, igualdad y justicia para todos

- Algunos lugares para visitar:**
- ▶ Casas de Justicia
 - ▶ Unidades de Mediación y Conciliación
 - ▶ Defensoría del Pueblo
 - ▶ Fiscalía General de la Nación



UNIDADES DE MEDIACIÓN Y CONCILIACIÓN

Hay 12 Unidades en la ciudad que atienden dos localidades por unidad. Estos entes dependen de la Secretaría de Gobierno de Bogotá.

Localidad	Dirección	Teléfonos
Santafé	Calle 15 No. 13-86 P. 2	2824936 - 3412437
San Cristóbal	Av 1º de Mayo No. 1-40 sur	3639474/75/76
Usme	Calle 5 No. 4 - 53 P. 3	7660816
Bosa	Cra. 88 G No. 59C-05 sur	7750462/20/15
Kennedy	Transv. 80 Nº 41ª - 34 sur	2932012
Engativá	Calle 71 No. 73A - 40/44	2916670 ext.2219
Suba	Cra. 93 No. 143-50 P. 3	6921418/19
Mártires	Cra. 22 No. 23 - 82 P. 4	2683636
Antonio Nariño	Cra 19 No. 19ª-05 sur	2390666
Puente Aranda	Cra. 31D No. 4-05	2770949 - 2771476
Rafael Uribe	Calle 22 sur No. 14 A - 99	3663867-3668518
Ciudad Bolívar	Transv. 73 No. 70 A - 04 sur	7182361- 7175211
	Sierra Morena	

Condiciones de la visita: Reservar telefónicamente con ocho días de anticipación directamente con el coordinador de cada Unidad.

Horario: de 8:00 a.m. a 12:00 y de 2:00 p.m. a 5:00 p.m.

Nivel Escolar: 10º y 11º

Cupo: Grupos de 20 alumnos

Duración de la visita: 20 minutos

Misión: Ejes de convivencia en la localidad que junto con la comunidad diagnóstica, formula y ejecuta programas y procesos dirigidos a la generación de espacios de convivencia y seguridad. Sus acciones buscan la práctica dentro de las comunidades de mecanismos pacíficos de resolución de problemas, que jalonen procesos de autogestión y autonomía ciudadana.

CASAS DE JUSTICIA

Son espacios de la comunidad donde funcionan distintas instituciones (comisaría de familia, consultorio jurídico, Defensoría del Pueblo, Personería Municipal, Defensoría de Familia, Fiscalía local, entre otras) que prestan servicios de administración de justicia en forma ágil, eficaz y gratuita. En la actualidad existen en la ciudad dos Casas de Justicia. Se estudia la posibilidad de abrir otras.

Casa de Justicia de Ciudad Bolívar

Dirección: Transversal 73 No. 70A-04 sur. Sierra Morena, Casona del Libertador, construcción de Patrimonio Histórico Cultural.

Teléfono: 71823586 - Fax: 7182361

Contactar a: Coordinador: Facundo Pantévez

Condiciones de la visita: reservar telefónicamente con ocho días de anticipación

Horario: de 8:00 a.m. a 12:00 y de 2:00 p.m. a 5:00 p.m.

Nivel Escolar: 10º y 11º

Costo: ninguno

Cupo: Grupos de 20 alumnos

Duración de la visita: 45 minutos

Misión: facilitar el acceso a la justicia, promover la resolución pacífica de conflictos y mejorar los niveles de convivencia ciudadana.

Casa de Justicia de Suba

Dirección: Cra. 93N No. 143-5D

Teléfono: 6925096 - 6824018

Contactar a: Coordinador: Antonio Castañeda

Condiciones de la visita: reservar telefónicamente con ocho días de anticipación

Horario: de 8:00 a.m. a 12:00 y de 2:00 p.m. a 5:00 p.m.

Nivel Escolar: 10º y 11º

Costo: Ninguno

Cupo: Grupos de 20 alumnos

Duración de la visita: 45 minutos

Misión: facilitar el acceso a la justicia, promover la resolución pacífica de conflictos y mejorar los niveles de convivencia ciudadana, a través de la mediación y la conciliación en equidad. La capacitación escolar formando el respeto y la tolerancia, dictando medidas de protección en casos de violencia intrafamiliar y abuso sexual. Se atienden los casos de custodia, alimentos, visitas y separación de bienes y cuerpos.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

Dirección: Calle 55 No. 10 - 32/46

Teléfono: 3144000 ext. 2325

Contacto: Dra. Catalina Botero - Dirección Nacional de Prevención y Promoción de los Derechos Humanos

Condiciones para solicitud de charlas: enviar carta al contacto, solicitando la presencia en la Institución escolar de un asesor de la Defensoría, aclarando el tema que quiere que sea tratado (Derechos de los niños, mecanismos contra la violencia intrafamiliar, derechos de la mujer, conceptos básicos, entre otros). Igualmente se debe especificar la edad y grado en que se encuentran los alumnos que recibirán la charla.

Nivel Escolar: Todos los ciclos

Costo: Ninguno

Cupo: Grupos de 35 alumnos

Duración de la charla: de 30 a 45 minutos o más, dependiendo del tema que se desarrolle.

Misión: promueve la efectiva realización de los Derechos Humanos, realiza programas para difundir el conocimiento de la Constitución Nacional y en general de los Derechos Humanos, así como presta asistencia y representación judicial y extrajudicial a quien se encuentre en la imposibilidad económica o social de defenderse, con el fin de garantizar el pleno e igual acceso a la justicia. Adicionalmente atiende quejas de violaciones de Derechos Humanos.

FISCALÍA GENERAL DE LA NACIÓN

A través del Grupo Futuro Colombia, la Fiscalía General de la Nación ofrece el servicio de información para colegios y entidades interesadas en conocer sobre su actividad, a través de charlas personalizadas que realizan profesionales de la Fiscalía visitando a cada institución.

Dirección: Carrera 69B No. 19-66

Teléfono: 4238230 ext. 223

Contacto: Consuelo Bohórquez - Seccional Bogotá - Grupo Futuro Colombia

Condiciones para solicitud de conferencia: enviar carta con una semana de anticipación, en la cual se solicite la visita a la institución educativa, especificando hora, lugar y datos sobre los alumnos que recibirán la charla.

Costo: Ninguno

Nivel escolar: 7º - 9º - 10º-11º

Cupo: 70

La charla dura: una hora

Misión: atiende aquellos delitos que se llaman querrelables, invita a las partes a resolver sus diferencias a través de la conciliación. La conciliación tiene como fin lograr que la persona afectada y el procesado lleguen a un acuerdo sobre cómo resolver el conflicto y cómo lograr la reparación de los daños que se ocasionaron con el hecho.